CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA

UniCarioca

MESTRADO PROFISSIONAL NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Gilsely de Carvalho Gavinho do Nascimento

PRODUÇÃO TEXTUAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Possibilidades de parceria no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Rio de Janeiro

2018

Gilsely de Carvalho Gavinho do Nascimento

PRODUÇÃO TEXTUAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Possibilidades de parceria no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Professora Orientadora: Professora Doutora Bianca Maria Rêgo Martins

Professor Orientador: Professor Doutor Alessandro Jatobá

Rio de Janeiro

2018

Gilsely de Carvalho Gavinho do Nascimento

PRODUÇÃO TEXTUAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Possibilidades de parceria no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Examinada por:

_____

Profª Doutora Bianca Maria Rêgo Martins-Centro Universitário Carioca (Orientadora)

_____

Prof. Doutor Alessandro Jatobá -Centro Universitário Carioca (Orientador)

_____

Profª Doutora Verônica Elói -Centro Universitário Carioca (Membro interno)

_____

Prof. Doutor Leonardo Âmaro Nolasco-Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Membro externo)

Rio de Janeiro

2018

Nascimento, Gilsely de Carvalho Gavinho do
Produção textual e tecnologias digitais: possibilidades de parceria no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental / Gilsely de Carvalho Gavinho do Nascimento. - Rio de Janeiro, 2018.

207 f.

Orientador: Bianca Maria Rêgo Martins

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2018.

1. Produção textual. 2. Gêneros textuais. 3. Tecnologias digitais. 4. Parcerias. I. Martins, Bianca Maria Rêgo, prof. orient. II. Título.

CDD 371.12

Dedico esta dissertação ao Ricardo, companheiro de toda uma vida, aos meus filhos João Vitor e Maria Eduarda pelo incentivo e compreensão nos momentos de ausência desde o ingresso até o término do Mestrado.

A todos os professores do Curso de Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação- UniCarioca, por apostarem em um sonho que se concretizou nesse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro de toda uma vida de lutas, desafios e conquistas, Ricardo, que mergulhou nessa aventura ao meu lado, por saber o quanto representava para mim.

A minha filha Maria Eduarda, companheira das noites longas regadas a café, sempre incentivando e aconselhando em sua imensa maturidade.

Ao meu filho João Vitor que, de um jeito especial, sempre buscava colaborar para que esse trabalho acontecesse.

Aos amigos do Mestrado, desbravadores com quem compartilhei risadas, lanches, almoços, conhecimentos, dúvidas, certezas, alegrias, durante muitos sábados em todos os semestres.

Aos professores do Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca, por acreditarem que a educação é o único caminho, mergulhando de cabeça, na criação desse curso.

A minha orientadora Professora Doutora Bianca Maria Rêgo Martins pelos momentos valiosos de encontros, debates e trocas de ideias, pelas palavras escolhidas com carinho para cada momento, pela segurança e tranquilidade nas horas em que os caminhos se tornaram mais tortuosos, pelo incentivo nos momentos de desânimo e pela dedicação ímpar para ouvir as ideias trazidas por mim e apontar as trilhas a serem seguidas.

Ao meu coorientador Professor Doutor Alessandro Jatobá pela segurança em apontar caminhos em momentos que não os conseguia vislumbrar. Pelo equilíbrio e tranquilidade tão necessários a cada reconstrução que surgia ao longo desse trabalho.

Aos professores doutores Verônica Elói Silva e Leonardo Âmaro Nolasco pela atenção, cuidado e respeito demonstrado pelo trabalho, traduzidos em comentários preciosos que me ajudaram a corrigir trajetórias.

Às colegas do Campus Tijuca I, companheiras na busca por uma educação de qualidade.

À eterna amiga e coordenadora Cláudia Palheiros, parceira de sonhos que se tornaram práticas repletas de amor e cuidado, muitas trazidas para esse trabalho.

Às amigas Analu Steffen, Cristina Branco, Flávia Câmara, Juliana Chrispim, Mirza Barros e Wanderci Silva, ombros e palavras amigas que sempre vinham na hora certa.

A Mariana Lopes, presente que o Mestrado me deu, com seus conselhos sábios e suas grandes ideias, durante as longas caminhadas no retorno para casa.

Gratidão.

Aprender e ensinar são práticas constantes na vida de um verdadeiro educador e devem ser levadas a sério com audácia, desempenho e determinação. Ser educador nos move e nos faz ver a arte de ensinar como tarefa suprema, porque através dela, somos agentes capazes de provocar mudanças e transformações na vida de todos os envolvidos.

Paulo Freire

RESUMO

Nos últimos anos, um tema recorrente na fala dos docentes, que atuam nas diferentes esferas e segmentos de ensino, reside nas dificuldades demonstradas por muitos alunos em produzir textos coerentes, coesos e que atendam às propostas que os originaram, o que aponta para a necessidade de se buscar sempre novas estratégias para o trabalho com a produção textual. Nesse contexto, a parceria com as tecnologias digitais surge como um dos caminhos a serem trilhados pelos docentes, oferecendo uma perspectiva mais dinâmica às atividades de escrita, revisão e reescrita textual para as gerações cada vez mais conectadas que chegam à escola a cada ano. No entanto, a falta de uma formação que habilite os docentes para a análise e seleção de ferramentas digitais a serem utilizadas no contexto de suas práticas acaba sendo um obstáculo para que essa parceria se concretize. Buscando suprir a lacuna anteriormente citada, essa pesquisa se debruça sobre a criação de um instrumento destinado à análise e seleção de ferramentas didático digitais voltadas para a escrita e ilustração de textos que oriente o olhar do professor na aproximação com recursos, como mais uma parceria a se construir. Justifica-se pela necessidade de um trabalho em consonância com o que propõem os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa aliada ao suporte oferecido pelas tecnologias digitais como mais uma alternativa aos tradicionais lápis e papel, trazendo uma nova perspectiva para esse trabalho, a partir da análise de recursos digitais disponíveis.

Palavras chave: Produção Textual; Gêneros Textuais; Ferramentas Digitais; Parcerias

ABSTRACT

In recent years, a recurring theme in the teaching of teachers, which work in the different spheres and segments of teaching, lies in the difficulties shown by many students in producing coherent, cohesive texts that respond to the proposals that originated them, which points to the need of always seeking new strategies for working with textual production. In this context, the partnership with digital technologies emerges as one of the paths to be taken by teachers, offering a more dynamic perspective to the activities of writing, revision and textual rewriting for the increasingly connected generations that arrive at the school each year. However, the lack of training that empowers teachers to analyze and select digital tools to be used in the context of their practices ends up being an obstacle for this partnership to materialize. Seeking to fill the gap mentioned above, this research focuses on the creation of an instrument for the analysis and selection of digital didactic tools for the writing and illustration of texts that orient the teacher's approach to approaching resources, as a further partnership to if you build. It is justified by the need for a work in line with what is proposed by the official documents that guide the teaching of the Portuguese Language, together with the support offered by digital technologies as an alternative to traditional pencils and paper, bringing a new perspective to this work, the analysis of available digital resources.

Keywords: Textual Production; Digital Tools; Partnerships

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: DA LÍNGUA GERAL AO ENFOQUE NO TEXTO 19

1.1 Da matriz colonial à base normativa 19

1.2 Os anos 70 e uma nova perspectiva para o ensino da Língua 22

1.3 Os anos 80 e o advento das Ciências Linguísticas 24

1.4 Os PCN: o texto como unidade de ensino 25

1.5 A Base Nacional Comum Curricular: o futuro repetindo o passado 32

2 TEXTOS E MAIS TEXTOS: OS GÊNEROS TEXTUAIS E A RE (ESCRITA) 40

2.1 Gêneros textuais: diferentes olhares para o mesmo tema 40

2.1.1 Os primeiros escritos...as primeiras ideias 40

2.1.2 As ideias de Bakthin 41

2.1.3.Retomando ideias com Marchuschi 44

2.1.4 Dolz, Scheneuwly e Noverraz os gêneros em sala de aula 46

2.1.5 Costa-Hübes e uma nova proposta de Sequência Didática 51

2.2 Escrever se aprende (re) escrevendo: o lugar da re(escrita)textual 53

2.2.1 Sobre as concepções de linguagem 56

2.2.1.1 As concepções positivistas e a produção textual 57

2.2.1.2 A concepção sociointeracionista e a produção textual 59

2.2.2 Reescrita: espaço da dialogicidade, interação, mediação 62

2.2.3 O lugar da (re) escrita nos documentos oficiais 65

2.2.3.1 PCN e texto: escrita e reescrita 65

2.2.3.2 BNCC e texto: escrita e reescrita 66

2.2.3.3 PPPI e texto: escrita e reescrita 68

2.3 Produção textual e tecnologias digitais: um caminho para se construir parcerias .. 69

3 BREVE DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO 74

3.1 A pesquisa. 74

3.2 Procedimento de Geração de Dados 76

3.2.1 Questionário 76

3.3 Sobre o espaço onde nasceu esse trabalho. 77

3.3.1 A escola como espaço de práticas discursivas 77

3.3.2 Onde tudo começou: o Colégio Pedro II ... o Campus Tijuca I 78

SUMÁRIO

3.3.3 As bases que orientam o trabalho com a Língua Portuguesa 82
3.3.4 O olhar da pesquisadora sobre as práticas voltadas para a produção textual 86
3.3.5 Sobre os participantes: parceiros de uma viagem que se iniciava. 89
3.3.6 As Oficinas de Produção Textual: um espaço para brincar com as ideias 90
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS PRODUZIDOS 96
4.1 Resultados aferidos a partir do questionário 96
4.1.1 A formação acadêmica e a experiência profissional dos participantes 96
4.1.2 A dinâmica do trabalho com a produção textual 104
4.1.3 O trabalho com a produção textual no Campus Tijuca I 107
4.1.4 A parceria com a Informática Educativa 114
4.1.5 Um olhar sobre os discursos produzidos: a análise de conteúdo 121
5 RECURSOS DIGITAIS E ESCRITA: POSSIBILIDADES DE PARCERIA 142
5.1 Critérios adotados na seleção dos recursos didático digitais 143
5.2 Breve apresentação dos recursos digitais selecionados 144
5.3 As bases de construção do guia para análise dos recursos digitais 150
5.4 Um olhar pedagógico sobre os parâmetros construídos 152
5.4.1 Procedimento de geração de dados: o grupo focal 153
5.4.1.1 Aspectos fundamentais acerca da técnica 153
5.4.1.2 Breve relato sobre os encontros 158
5.4.1.3 Interpretando os dados produzidos durante os encontros ... 161
CONCLUSÕES 184
CONSIDERAÇÕES FINAIS 190
REFERÊNCIAS 194
ANEXO: Modelo do Termo de Livre Consentimento para os participantes do grupo focal 202
APÊNDICE: Questionário aplicado aos docentes do Campus Tijuca I 203

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, mesmo após as novas perspectivas trazidas para o ensino de Língua Portuguesa a partir da influência das Ciências Linguísticas, o desempenho de alunos inseridos nos diferentes níveis de ensino nas competências relacionadas à escrita apontam para a exigência de uma nova abordagem em relação a essa habilidade. De fato, no cotidiano das práticas escolares tanto no ensino fundamental, onde tudo se inicia quanto dentro das universidades, os discursos são sempre voltados para a dificuldade e a resistência por parte dos alunos em relação à escrita, seja em avaliações compostas por questões onde o aluno deve discorrer sobre algum tema, em propostas diversas de produções textuais ou mesmo em trabalhos acadêmicos, o que nos leva a refletir acerca das práticas que a escola vem desenvolvendo desde os primeiros anos, vistos como fundamentais para o processo de construção do texto como ferramenta comunicativa e do estabelecimento de uma relação prazerosa do aluno com a escrita.

No entanto, observa-se que as dificuldades no trabalho com a escrita, apesar de ganharem destaque a partir das avaliações externas aplicadas nos diferentes níveis de ensino, já eram vistas com preocupação nos documentos oficiais inseridos no contexto da educação brasileira a partir dos anos 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que já apontavam para a necessidade de um trabalho efetivo para formar leitores e escritores competentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN), documento que, a partir de 1997, passou a nortear a matriz curricular das instituições de ensino das diferentes esferas no Brasil, trazem a necessidade de se repensar o ensino de Língua Portuguesa, a partir de uma nova ótica em relação à leitura e escrita, principalmente no âmbito do ensino fundamental. Segundo esse documento:

> os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série (PCN, 1997, p.19).

O quadro descrito acima resulta de uma proposta de ensino pautada nas normas gramaticais. De fato, desde que foi instituído como disciplina, o ensino de Língua Portuguesa pautou-se inicialmente na tradição gramatical e na variedade culta da língua dentro de uma orientação prescritiva com enfoque na aprendizagem das normas gramaticais do bem falar e escrever que eram a base curricular desse ensino que concebia a linguagem como expressão do

pensamento, voltando-se para as características descritivas e normativas da língua enquanto a produção textual se limitava à reprodução de modelos de textos de autores consagrados, tirando dos alunos a possibilidade de autoria.

Mais tarde, esse modelo de ensino é substituído e a língua passa a ser vista como um instrumento de comunicação, cabendo à escola desenvolver no aluno, habilidades de expressão e compreensão das mensagens veiculadas, através de exercícios voltados para a sistematização das normas gramaticais, pois acreditava-se que dessa forma os alunos falariam e escreveriam mais corretamente.

Nas propostas trazidas para o ensino da Língua Portuguesa até então vemos que o trabalho com texto como unidade de sentido e ferramenta comunicativa não encontra seu lugar, sendo substituído por outras, voltadas para exercícios sistemáticos em cima de construções frasais dispersas que assumiam como tarefa primordial a sistematização das chamadas "normas do bem falar e escrever" que, numa visão reducionista, seriam o caminho para a construção de um bom texto, mas que, trazidas para o universo das práticas cotidianas de escrita, não se mostraram profícuas; ao contrário, expôs as fragilidades de um ensino que não atendia o universo de alunos que chegavam à escola, oriundos dos mais diversos contextos socioeconômicos, dado o processo de democratização da escola pública, espaço antes ocupado pelas classes privilegiadas.

A falta de efetividade nessas propostas de trabalho com a Língua Portuguesa resultou num quadro de fracasso no ensino da leitura e escrita e chamou a atenção para a necessidade de se repensar esse trabalho a partir de uma nova perspectiva. Nesse contexto, surgem os PCN, documento publicado no final dos anos 90 com a proposta de um ensino centrado no texto com enfoque nos diferentes gêneros discursivos e textuais que circulam na sociedade

Trazendo essa nova perspectiva centrada no texto, cabe à escola promover um contato maior dos alunos com o mundo da escrita, onde essa unidade de significado passa a ser o ponto de partida para o trabalho com a língua a partir de sua função comunicativa, oferecendo um ensino de qualidade que tenha estreita ligação com as prática culturais, fazendo com que os alunos se utilizem da escrita com efetividade como instrumento de inclusão social.

Dentro dessa lógica, Soares (2004 a), afirma que os educadores devem assumir o compromisso de tornar seus alunos escritores não apenas em relação ao desenvolvimento de habilidades voltadas para a escrita mas principalmente a partir do estabelecimento de atitudes

positivas por parte dos alunos em relação ao ato de escrever, através de um trabalho sistemático de produção de textos em sala de aula.

De acordo com os PCN, o trabalho com a produção textual deve ter como meta "formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes". (BRASIL, 1997, p.42). Para isso, faz-se necessário oferecer aos alunos oportunidades variadas de escrita em condições análogas às que caracterizam a escrita fora da escola, trazendo as questões fundamentais da produção: como escrever, levando-se em conta o que precisa ser dito, e a quem se destina o texto, já que a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer traduzida pela escrita e a interpretação de quem lê, dentro da perspectiva de que "só se aprende a escrever, escrevendo."

No entanto, apesar da nova proposta trazida pelos PCN, observa-se ainda uma abordagem equivocada em relação aos processos de escrita que trazem como reflexo o desempenho insatisfatório de alunos dos diferentes níveis de ensino e a impossibilidade de utilização da escrita como ferramenta de ação e inserção social. Estes se refletem ainda no grande número de crianças, jovens e até adultos que, mesmo sendo aprovados ano após ano na escola, ao final de sua escolarização apresentam dificuldades em produzir um texto coerente e que atenda aos princípios comunicativos e as necessidades impostas pelas sociedades letradas, o que nos leva a pensar que a escola não vem cumprindo umas das suas finalidades principais que é ensinar a leitura e a escrita o que é corroborado pela dificuldade de alunos não apenas do ensino médio, mas também entre aqueles que ocupam as carteiras das universidades, em compreender textos propostos para leitura e organizar suas ideias por escrito de forma a tornar sua comunicação efetiva (PCN, 1997).

Todo esse quadro, segundo Goulart (2000), se dá pelo fato de que, nos anos iniciais, onde se constitui o processo de leitura e escrita, o trabalho pedagógico não tem se mostrado eficaz na construção de leitores e escritores proficientes. Na visão da autora,

> as crianças aprendem a decodificar letras em sons, no caso da leitura, e a codificar sons em letras no caso da escrita, sem, no entanto, produzir sentido nessas atividades. Assim, não conseguem dar conta da leitura e produção de textos socialmente legitimados (GOULART, 2000, p. 158).

Além disso, o trabalho com a produção de textos também não se dá com a mesma ênfase e regularidade, se comparado com outras atividades desenvolvidas em Língua Portuguesa, traduzindo-se muitas vezes em exercícios mecânicos, simplistas, onde a escrita se descola de sua função social. Autoras como Leal e Melo (2007, p. 15) constataram que, em muitas escolas, os alunos têm poucas oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para atender a finalidades claras e a destinatários variados, o que demonstra pouco contato dos educandos com

a produção textual e, ainda, um distanciamento dos conteúdos da Língua Portuguesa em relação às demandas mais amplas, relativas aos usos sociais da escrita.

Destarte, as oportunidades educacionais trazidas para o cotidiano escolar não atendem às expectativas educativas e sociais que dizem respeito ao domínio da modalidade escrita da língua para interação e comunicação, por meio de gêneros discursivos, conforme proposta incluída nos PCN e corroborada no documento que norteia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa onde o texto

> ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BNCC, 2016, p.65).

A definição de gênero subjacente nesses documentos é a defendida por Bakhtin. Este postula que o estudo da língua pressupõe a análise de enunciados concretos, únicos, produzidos em diversas esferas que elaboram seus "*tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso*" (BAKHTIN, 1992, p.261-262- grifo do autor). Estes, por sua vez, materializam-se no texto escrito.

Ainda de acordo com o autor, é por meio dos gêneros que moldamos nosso discurso e, para isso, existe uma variedade significativa de gêneros que organizam nosso querer dizer/escrever. Destarte, "quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos (...) em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso projeto de discurso" (BAKHTIN, 1992, p.285).

Retomando algumas ideias de Bakthin, Marcuschi (2002) define gêneros textuais como "textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica" (p.22-3). Afirma que

> os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia". São entidades sóciodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio culturais, bem como a relação com inovações tecnológicas (op.cit. p.19).

Marcuschi (2002) propõe ainda uma concepção de língua como uma “atividade social, histórica e cognitiva” que “privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural” (p. 22). Defende que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar objetivos específicos em situações sociais particulares.”

Por isso propõe a discussão em relação ao tipo de gênero mais adequado para uma abordagem no contexto escolar, defendendo a ideia de que não há gêneros textuais para o ensino, sendo possível eleger gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal para o mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante. Com base, nesses pressupostos, traz a ideia do ensino dos gêneros na escola por meio de “sequências didáticas” postulada por Dolz e Schneuwly e trazidas para a realidade da educação brasileira por Costa-Hübes.

Estes defendem o ensino da língua pautado nos gêneros textuais a partir de uma perspectiva didática através de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p.97) que tem a finalidade de ajudar o estudante a dominar uma prática de linguagem (re)configurada em um gênero de texto, permitindo-lhe adaptá-la a uma determinada situação de comunicação, sendo denominada como sequência didática. Dessa forma, é preciso levar para a instituição escolar os gêneros que os aprendizes não dominam ou dominam insatisfatoriamente.

Na proposta de trabalho com o texto definida como uma sequência didática , devem ser trazidos momentos de revisão e reescrita dentro das perspectivas dialógica e de mediação propostas por Bakthin e Vygotsky através de um relação bilateral, aproximando o “eu-autor” (aluno) com o “eu-leitor” (professor) e desse com o “eu -reescritor”, materializado na figura do aluno, que sai de uma postura ativa, assumindo um distanciamento que o permitirá refletir sobre o seu texto, através da mediação do professor, atuando sobre os conhecimentos que estão em desenvolvimento ou potenciais a fim de sistematizá-los ou torná-los reais. Esses momentos de produção, revisão e reescrita se referenciam tanto nos PCN quanto na BNCC, a partir da perspectiva do texto como base do trabalho com a Língua e voltado para a formação de “escritores competentes”.

Na busca por um trabalho que, de fato, produza escritores competentes se fazem necessárias práticas sistemáticas com a escrita em seus momentos de produção, revisão e

reescrita, numa perspectiva dialógica e de mediação que vise igualmente os aspectos formais e de conteúdo, na busca por um texto que cumpra sua função primordial: comunicar uma mensagem visando produzir um efeito de sentido para os potenciais leitores. Nesse sentido, o trabalho docente deve ir além das propostas contidas em livros ou outros artefatos didáticos, que aprisionam o texto no momento único de produção, voltando-se para estratégias que permitam a circulação do texto também pelos momentos de revisão e reescrita, privilegiando as atividades discursivas de leitura, escuta e escrita de textos de diferentes gêneros textuais desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma a possibilitar a análise e reflexão sobre a língua, desenvolvendo a competência discursiva do aluno que deve ser capaz de ler e produzir textos escritos o que o tornará apto a usar socialmente textos em práticas de leitura e produção.

Adotando o que preconizam os documentos oficiais anteriormente mencionados e que serviram de base para a construção do seu Projeto Político Pedagógico, o ensino de língua portuguesa no Campus Tijuca I, do Colégio Pedro II, se alicerça no texto, sob a ótica de um trabalho com diferentes gêneros textuais apresentados aos alunos do 1º ao 5ºano do Ensino Fundamental, através de uma proposta que une leitura, compreensão, interpretação e produção de textos de gêneros diversos e é realizado de forma contínua e sistemática. Trata-se da criação de sequências didáticas que partem do conhecimento prévio que os alunos trazem como indivíduos inseridos no mundo letrado, passando pela identificação das características formais e enunciativas que propiciam o reconhecimento e a diferenciação dos diferentes gêneros textuais, pela reescrita coletiva e individual de textos lidos ou ouvidos, pelo diálogo entre os gêneros em suas similaridades e diferenças, pela escrita de textos autorais representativos dos gêneros trabalhados.

Cumpre ressaltar que a produção textual tem um lugar de relevância no trabalho com Língua Portuguesa nesse campus. Nas séries iniciais, os alunos são atendidos em Oficinas de Produção Textual desenvolvidas pelos professores das turmas em parceria com o orientador pedagógico da série ou com o coordenador de Língua Portuguesa.

Essas oficinas seguem diferentes dinâmicas: produções coletivas, em dupla ou individuais que, após serem lidas pelo professor, retornam ao aluno para que ele faça a revisão e reescrita do texto, efetuando as correções e ajustes necessários. Nelas são produzidos textos dos mais diversos gêneros textuais: narrativas como fábulas, contos de fadas aventuras, terror, além de outros gêneros como bilhetes, convites, receitas, verbetes, poesias, textos informativos entre outros que têm seus desdobramentos nas mais diversas atividades: chás poéticos, saraus,

peças teatrais, tarde de autógrafos entre outras que procuram tornar o aluno protagonista dentro de todo o processo de escrita.

Como docente dessa instituição, acompanho o trabalho que é realizado em relação à leitura e escrita e percebo uma preocupação por parte da equipe pedagógica no sentido de oferecer aos alunos, atividades diferenciadas, de forma a tornar esse trabalho mais dinâmico, prazeroso e significativo. Entre os docentes, os desafios para se manter um trabalho consistente nessas áreas têm sido tema nos encontros semanais de planejamento, gerando propostas e possibilidades de parcerias.

Nesse sentido, a parceria com a Informática Educativa é apontada como um dos caminhos possíveis no contexto das práticas voltadas para a escrita e ilustração de textos por meio de ferramentas digitais já utilizadas pelos alunos e citadas pelos docentes nessa pesquisa, a partir da vivência dessas práticas mediadas pelos recursos digitais. No entanto, apesar de reconhecerem a possibilidade de parceria com esses recursos, trazendo uma avaliação positiva acerca do uso dos mesmos, os docentes participantes dessa pesquisa, demonstram pouco conhecimento em relação às ferramentas digitais voltadas para a escrita, ficando a possibilidade de utilização desses recursos vinculada às aulas no Laboratório de Informática, dinamizada pelo professor especialista na área, mesmo havendo a possibilidade de uso desse espaço de forma autônoma por outros docentes da instituição.

Constata-se ainda através dos registros obtidos , por outro lado, um movimento no sentido de trazer a parceria com os recursos digitais para o contexto de algumas práticas e a partir de objetivos definidos que direcionam a produção de materiais e atividades dentro de uma proposta de trabalho que alia os recursos digitais às estratégias traçadas para o trabalho com diferentes áreas.

Partindo dessa constatação e da busca por um instrumento que ofereça ao docente a possibilidade de analisar e selecionar ferramentas digitais que tragam novas perspectivas ao trabalho com a produção textual, tornando-os sujeito na seleção desses recursos e oportunizando assim o uso reiterado dos mesmos, surge o problema trazido para essa pesquisa: Como proporcionar aos docentes que atuam nos anos iniciais possibilidade de autoria na construção de práticas voltadas para a produção textual a partir de parcerias com as tecnologias digitais ?

Este se justifica pelo intercruzamento entre uma prática sistemática voltada para a produção textual, a busca por estratégias e atividades sempre diferenciadas e por um movimento

que se volta para estabelecer parcerias entre essa prática e recursos digitais que possam oferecer um outro espaço de escrita, fazendo surgir então o objetivo geral dessa pesquisa que reside na ideia de se propor umguia contendo parâmetros para a análise de ferramentas digitais voltadas para a produção textual e que venha a auxiliar os professores na escolha da ferramenta mais apropriada ao seu contexto de práticas pedagógicas. Busca-se reunir alguns critérios que orientarão o olhar desses profissionais no sentido de identificar as potencialidades e limitações da ferramenta escolhida, promovendo uma seleção criteriosa e que atenderá aos objetivos traçados para a atividade desenvolvida com o suporte da mesma. O guia contém uma lista de parâmetros de seleção de cunho prático apresentados de forma clara, além de considerações a serem observadas e sugestões de atividades desenvolvidas com o suporte dessas ferramentas, tornando-se assim um recurso útil a esses profissionais.

Como objetivos específicos, esse trabalho se volta para:

1) Investigar a possibilidade de parceria entre os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental com as tecnologias digitais que ofereçam suporte às atividades de produção escrita em uma instituição pública de ensino;

2) Identificar os parâmetros de análise que irão integrar o guia destinado à seleção das ferramentas digitais voltadas para a escrita e ilustração de textos, a partir dos dados produzidos na pesquisa exploratória;

2) Propor a utilização do guia voltado para a análise e seleção de ferramentas digitais para a escrita e ilustração de textos;

3) Avaliar o guia proposto junto aos docentes que atuam nos anos iniciais;

4) Realizar as alterações propostas no guia criado a partir das sugestões trazidas pelo grupo;

No curso do desenvolvimento do guia proposto, a pesquisa foi se construindo em seu referencial teórico e metodológico que será apresentado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo traça um breve panorama do ensino de Língua Portuguesa, do período colonial até publicação do documento da BNCC e está dividido em cinco seções, cada uma se referindo a um período da história desse ensino, iniciando-se a partir do trabalho dos jesuítas no processo de catequese, passando pelas reformas propostas pelo Marquês de Pombal, pela criação de um currículo para o ensino da Língua como disciplina, numa abordagem inicialmente descritiva e depois prescritiva para chegar aos documentos oficiais que trouxeram

como novidade o texto como unidade de trabalho e a abordagem dos diferentes gêneros discursivos e textuais que circulam na sociedade.

Dando continuidade à descrição do referencial teórico, o segundo capítulo apresenta a visão de alguns estudiosos como Platão, Aristóteles, Bakthin, Marchuschi, Dolz, Noverraz e Schneuwly e Costa-Hübes, sobre o conceito e as características que definem os principais gêneros discursivos e textuais e a relevância dos mesmos no trabalho coma Língua. Apresenta ainda a forma de abordagem desse tema nos documentos oficiais que passaram a orientar as propostas curriculares de cada instituição de ensino a partir dos anos 90.

Na abordagem dessa perspectiva centrada no texto e nos diferentes gêneros textuais, esse capítulo aborda ainda o trabalho com a produção de texto em seus momentos de escrita, revisão e reescrita, discutindo o papel do professor diante dessas práticas. Traz ainda as diferentes concepções de linguagem que subjazem as práticas voltadas para a escrita de textos bem como o lugar da escrita e reescrita nos documentos que orientam o trabalho com essas habilidades em âmbito nacional e no espaço onde se construiu essa pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta os aspectos metodológicos que nos guiaram nos primeiros passos dessa caminhada, o espaço onde a pesquisa se iniciou, as práticas que motivaram essa pesquisa e os sujeitos participantes da mesma.

A seguir, no quarto capítulo, é apresentada a análise e discussão dos dados produzidos a partir da pesquisa exploratória feita com docentes que atuam na instituição, cabendo a técnica de análise de conteúdo para as questões abertas nas quais o participante precisava discorrer sobre o que estava sendo perguntado.

O quinto capítulo apresenta o percurso de criação do guia desde as ideias que subsidiaram a construção desse instrumento, passando pela aplicação e validação do mesmo a partir da aplicação da técnica denominada grupo focal. Se fará ainda a análise dos dados produzidos com a aplicação dessa técnica.

Finalmente, para encerrar este trabalho, apresentamos a conclusão através da qual fazemos a retomada de nossa trajetória e as considerações finais que refletem sobre as questões aprendidas e perspectivas futuras.

1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: DA LÍNGUA GERAL AO ENFOQUE NO TEXTO

Essa caminhada se inicia trazendo uma breve trajetória acerca do ensino da Língua Portuguesa e as mudanças trazidas pelo contexto socioeconômico e político em que a educação como um todo se insere, estabelecendo novos paradigmas e trajetórias.

1.1 Da matriz colonial à base normativa

Historicamente, o ensino da língua portuguesa, como disciplina curricular, remonta ao período final do Império, no século XIX, havendo no entanto dois possíveis marcos iniciais para esse fato. Há estudiosos que consideram como marco inicial a inserção dessa disciplina no currículo escolar, sob a forma de retórica e poética a partir da fundação do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, sendo no ano seguinte, 1838, também inserido no currículo dessa instituição, o ensino da gramática nacional. Outros consideram o ano de 1871, como o marco inicial, quando foi criado, por decreto imperial, o cargo de professor de Português (SOARES, 2004). Porém, quaisquer que sejam as datas tomadas como referência, a consolidação dessa disciplina nos espaços escolares, teve sua história pautada por várias reformas estruturais, de acordo com os contextos sociais vigentes.

Antes, para o Brasil dos séculos XVI, XVII e XVIII, inserido na matriz colonizadora da metrópole além- mar, o ensino da língua portuguesa não era visto como necessário, daí sua ausência do currículo em função da não utilização da língua dos colonizadores entre os que aqui viviam. Nesse período, a língua portuguesa trazida da metrópole não era o instrumento de comunicação prevalente, sendo superada por uma chamada “língua geral”, que reunia diversas línguas indígenas faladas por aqui, sendo que a maioria era oriunda do tronco tupi, o que definiu os traços dessa nova língua sistematizada pelos jesuítas e utilizada na comunicação entre os indígenas e os religiosos e entre os povos indígenas entre si. Também era utilizada na evangelização dos nativos, sendo adotada como língua primeira pelos filhos de colonizadores e de indígenas.

Esse panorama estendeu-se ao longo dos séculos XVI, XVII e meados do século XVIII e, nesse período, o ensino da língua portuguesa se constituía apenas como instrumento de alfabetização. Segundo Soares “o que iam os meninos (os poucos privilegiados que se escolarizavam) aprender à escola era o ler e o escrever em português” (2004, p.158).

Da alfabetização, nas chamadas escolas menores, passava-se ao ensino da língua latina nas escolas secundárias e posteriormente, nos cursos superiores, ao conhecimento da gramática da língua latina e da retórica, tendo como base autores da tradição clássica. Esse enfoque se

deve ao fato de que, nesse período, o interesse das pessoas estava voltado para o latim, língua adotada no "modelo educacional da época" (SOARES, 2004, p. 158). Isso porque o domínio desse idioma representava a ponte de acesso à leitura dos chamados clássicos, obras de autores representativos de uma cultura de viés europeu a qual só tinha acesso os filhos das camadas privilegiadas que aqui viviam.

Seguindo uma tendência do modelo educacional então vigente, o ensino da língua nacional, sem o *status* do latim, não tinha o estatuto de disciplina curricular. Isso se dá pela razão anteriormente exposta e porque, apesar de circularem já no século XVI e XVII, obras que versavam sobre a gramática e a ortografia da língua portuguesa, esta não tinha base para se constituir como disciplina curricular.

No entanto, em meados do século XVIII, esse panorama começa a se modificar, a partir das reformas implantadas pelo Marquês de Pombal e que tornaram obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de quaisquer outras línguas. No período pombalino, o ensino passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa, retirando esse poder da Igreja Católica. Dentre as mudanças introduzidas pelo Marquês de Pombal, está a inserção de uma nova proposta curricular voltada para a alfabetização na língua materna, o que envolvia aprender a ler e a escrever em Português de matriz europeia ou a língua do colonizador. Além disso, foram introduzidos a retórica, a arte de falar bem e o estudo da gramática portuguesa, que era ensinada juntamente com a gramática latina, visando estabelecer um paralelo entre os sistemas linguísticos representativos dessas línguas.

Nesse cenário que abriu espaço para a formação de um currículo de Língua Portuguesa estabeleceu-se uma visão identitária única para Brasil e Portugal em termos linguísticos, ainda pautada na tradição clássica e que se estendeu até os anos sessenta do século XX, contribuindo para o desenvolvimento do mito da homogeneização linguística que oculta a pluralidade de línguas existentes no país, apontando para um silenciamento através da linguagem e, por conseguinte, da cultura dos colonizados e escravizados, personificados nos indígenas, africanos e contemporaneamente nas classes populares, abrindo espaço para o estabelecimento da Língua Portuguesa do Brasil como língua padrão, negando a possibilidade de um bilinguismo. Além disso, reforça o ensino baseado na tradição gramatical e na variedade culta da língua, dentro de orientação prescritiva que norteou os documentos oficiais que orientaram / normatizaram o ensino da língua no país desde então (ALCÂNTARA e STIEG, 2017).

No período compreendido entre meados do século XVIII e a primeira metade do século XX, o ensino de Português permanecia pautado na gramática normativa[2] com o enfoque nas normas gramaticais do bem falar e escrever que se constituíam como a base curricular dessa área de ensino (TRAVAGLIA, 2009, p. 21 apud PEREIRA, 2015, p.30). Esse enfoque

> coloca a gramática normativa como centro do ensino de língua portuguesa. A gramática normativa é a língua portuguesa. Evidentemente, ensinar língua portuguesa, a partir desse conceito, é ensinar a língua homogênea expressa pela gramática e sua norma culta, desconsiderando sua heterogeneidade. É ensinar o culto, desprezando tudo o que é considerado inculto. Essa língua da gramática, ensinada na escola, é vista como um objeto abstrato para estudo da sua estrutura, para decoração das regras, para interiorização da norma culta. (GREGOLIN, 2007, pp. 62-63 apud PEREIRA, 2015, p.31).

Cabe ressaltar que a concepção de linguagem aplicada nas escolas, ao longo do século XIX até o século XX estava vinculada a expressão do pensamento, sendo vista como uma transcrição da fala. Assim, o ato de ler e escrever surgia como consequência do pensar e o ensino estava voltado para as características descritivas e normativas da língua. Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos deveriam reproduzir modelos de textos de autores consagrados da literatura, o que apontava para um modelo que não só apagava a ideia de criatividade e autoria, como valorizava apenas o saber acadêmico em detrimento das experiências dos alunos no trabalho com a escrita. Valorizava-se apenas os textos literários, deixando de lado os chamados textos não literários como o jornalístico e o acadêmico, por exemplo (SOUZA E VINHAL, 2012).

Esse enfoque, segundo Pereira (2015), desconsiderava o multiculturalismo[3] tão característico de um país de dimensões continentais e variadas influências como o Brasil, negando a existência de uma "identidade nacional autêntica" descolada da matriz portuguesa, passando a ser alvo de críticas e protestos, que nos anos 20 se concretizaram no surgimento do movimento "Pau Brasil"[4], um dos pilares do Modernismo Brasileiro e que trouxe uma perspectiva nova para a literatura, inserindo na obra literária, a linguagem utilizada pelas classes populares e criticando o apego dos textos à tradição gramatical vinculada à gramática normativa (PEREIRA, 2015).

---

[2] Soares (2004, p. 161-163) faz o percurso da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e aponta que a gramática, a retórica e a poética sempre constituíram suas bases curriculares. Somente a partir dos anos de 1960, em razão de novas exigências culturais, é que a retórica e a poética deixaram de ser consideradas na escola, dando lugar ao texto, embora a primazia tenha sido dada sempre à gramatica.

[3] Por multiculturalismo, entende-se o fenômeno que "reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolvem historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade" (FLEURY, 2001, p. 48).

[4] O movimento Pau Brasil foi lançado em 1924 por Oswaldo de Andrade e Tarsila do Amaral; exaltava o progresso e a era presente, propondo um combate à linguagem retórica e vazia e reivindicando uma poesia ingênua, num tom mais coloquial e humorado que representasse o falar típico do português popular.

Cumpre ressaltar que esse ensino da língua com base normativa e descritiva estendeu-se até meados do século XX, mais precisamente aos anos 50 e 60.Segundo Soares (2004), foi a partir dos anos de 1950 que se iniciou uma reformulação no currículo de Língua Portuguesa, em decorrência de mudanças sociais que trouxeram para os bancos escolares alunos oriundos das classes populares que reivindicavam o direito à escolarização.

1.2 Os anos 70 e uma nova perspectiva para o ensino da Língua

As mudanças nascidas a partir dos anos 50, se estenderam até o ano de 1964, quando se instalou no Brasil a ditadura militar que implantou um novo modelo econômico, privilegiando o estabelecimento de um ambiente favorável à produção capitalista industrial, direcionando os investimentos públicos para grandes obras de infraestrutura e reduzindo de forma significativa os investimentos nos setores sociais, provocando um colapso nos serviços públicos de Educação e Saúde.

Segundo Dellosso (2013), o investimento maciço na industrialização e nos grandes empreendimentos trouxe no bojo um acelerado processo de urbanização, que transferiu a população da área rural para os centros urbanos em busca de oportunidades de trabalho que então surgiam e com isso um significativo aumento de alunos, filhos da classe trabalhadora acabou chegando de fato à escola. As salas de aula passaram então a reunir os filhos da burguesia e dos trabalhadores e com isso, nos anos 60 observou –se um significativo aumento no número de alunos que duplicou no chamado ensino primário, triplicando no ensino secundário, fato que acabou promovendo a democratização da escola pública, antes frequentada exclusivamente pela elite.

Nesse cenário das mudanças sociais e econômicas que exigiram a formação de mão de obra para atender as demandas que floresciam no cenário nacional, surgirá uma nova concepção de linguagem a ser abordada nas escolas. De acordo com Soares (1991), desse contexto, emergiram as reformas educacionais implantadas a partir de 1970, pautadas numa lógica de eficiência e produtividade e aplicadas nos ensinos de primeiro e segundo graus, dentro de uma perspectiva tecnicista que então se instalara. Segundo o parecer 853 de 12.11.1971 estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, a aprendizagem da língua deve ser vista como aprendizagem de um instrumento de comunicação:

> A Língua Portuguesa[...] será encarada como o instrumento por excelência de comunicação, no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral" (SOARES, 1991, p.92).

O ensino da língua materna passa a trilhar dois caminhos: “desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão das mensagens - o uso da língua” ou “o conhecimento do sistema linguístico - o saber a respeito da língua” (SOARES, 1991, p. 92). A língua passa a ter uma “função instrumental”, sendo vista como instrumento de comunicação, o que é corroborado pela nova nomenclatura atribuída à disciplina de língua portuguesa, agora denominada “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais ou primeiro grau e “Comunicação em Língua Portuguesa” nas séries finais ou segundo grau.

Segundo Pereira (2015), essa nomenclatura se baseava no avanço dos meios eletrônicos de comunicação de massa e aos novos objetivos do currículo de língua portuguesa que eram “desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e recebedor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos - verbais ou não verbais” (SOARES, 2004, p. 169, apud Pereira, 2015, p.32).

Dentro dessa nova perspectiva, o ingresso dos alunos das classes populares na escola, trazendo novas formas e expressões do uso da língua, diferentes do que era trabalhado até então, fez nascer a necessidade de sistematizar o estudo da linguagem e o trabalho com a língua enquanto sistema. Acreditava-se que, estudando as normas gramaticais, os alunos falariam e consequentemente escreveriam mais corretamente, dentro de uma perspectiva que desconsiderava as variações linguísticas advindas dos diferentes contextos socioeconômicos em que os alunos estavam inseridos. Esse estudo se alicerçava em dois momentos: no primeiro grau, era oferecido ao aluno o estudo sobre a língua e no segundo, um trabalho com a linguagem e sobre a linguagem (SOARES, 1991, p.68).

No entanto, a referida proposta, centrada numa perspectiva de enfoque ao ensino da gramática, se mostrava adequada apenas para os alunos oriundos das classes privilegiadas e falantes da língua valorizada pela escola, não atendendo aos que estavam inseridos nas classes populares e que, com a universalização da educação básica, passaram a se sentar nos bancos escolares. Isso porque passa-se de uma orientação de base normativa para outra de base descritiva que mantém o enfoque na variedade culta da língua que já se fazia presente anteriormente. Esta é considerada a variedade "correta” a ser seguida tanto na modalidade oral quanto escrita, o que esvaziou de sentido o ensino para as classes populares, expondo o insucesso da escola no trabalho com alunos oriundos dessas classes.

Apesar de não se mostrarem efetivas, essas orientações acerca do currículo de Língua Portuguesa se mantiveram durante o período da Ditadura Militar, sofrendo oposição por parte

da maioria dos professores alijados da discussão sobre o mesmo por não aceitarem a concepção de linguagem aí definida devido ao fato de não se identificarem com as teorias estruturalistas que a embasavam e que propunham o estudo da língua a partir de sua estrutura interna, desvinculada do contexto vivo de uso em que se insere. No entanto, o autoritarismo e a forte censura às ideias que marcaram esse período acabaram por silenciar qualquer discussão acerca dessa estrutura curricular imposta.

1.3 Os anos 80 e o advento das Ciências Linguísticas

Com o fim da Ditadura Militar, a discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa veio à tona no meio acadêmico, trazendo de volta a concepção de linguagem como expressão do pensamento antes vigente. Nesse momento, emergiram vários questionamentos e discussões em relação ao currículo então estabelecido, alimentadas pela democratização do ensino que se estabelecera por meio do ingresso das camadas mais populares na escola. Os termos "Comunicação e Expressão" e "Comunicação em Língua Portuguesa" foram substituídos pelo termo "Português", usado anteriormente.

Nessa época, já nos anos 80, as ciências linguísticas chegam à escola, aplicadas ao ensino de língua portuguesa até os dias de hoje. Estas lançaram olhar para a variedade linguística que não tinha espaço nos bancos escolares até então, mas que agora precisava estar em pauta. O ensino, antes destinado às camadas privilegiadas, precisou se voltar para a heterogeneidade linguística que se fazia presente exigindo uma nova postura por parte do professor e novos caminhos para o ensinar.

Segundo Pereira (2015), as pesquisas desenvolvidas pelas ciências linguísticas trouxeram uma nova concepção de língua, propondo novos caminhos para o ensino da mesma. A sociolinguística, por exemplo, apontava para a heterogeneidade do sistema linguístico que se alicerça em atividades de interação oral e escrita.Com isso, passou-se a privilegiar não apenas a gramática da escrita, mas também a da fala, que passou a fazer parte das aulas.

Acrescenta-se a essas mudanças, as contribuições trazidas pela linguística textual que colocou o foco do ensino no texto, buscando a formação de leitores/ produtores competentes, capazes de lançar mão das estruturas da língua na produção de sentidos coesos e coerentes (GREGOLIN, 2007, p.65, apud PEREIRA,2015, p.66).

Vale destacar ainda as teorias de M. Bakhtin acerca da linguagem que propuseram a língua como interação por meio de textos orais e escritos, transmissores de discursos

ideologicamente situados no contexto social predominante, demandando assim diferentes gêneros discursivos/textuais. Dentro dessa perspectiva, a língua deixa de ser vista como um sistema de regras ou instrumento de comunicação e as aulas de português devem levar o aluno a perceber que as línguas existem para promover a interação entre as pessoas nos diferentes contextos em que estas se inserem e, por isso, aprender uma língua é tornar-se sujeito de suas falas e de suas escritas. Assim temos o ensino da língua pautado na perspectiva discursiva e interacionista de linguagem.

A perspectiva interacionista aponta para uma concepção de linguagem que reflita a realidade social, trazendo para o ensino da língua, o destaque para o texto oral e escrito, produzido em situações diversas de interação verbal com uma intencionalidade característica que exija o uso de recursos linguísticos diversos, em consonância com a função social e o ideário a ser transmitido e estruturado em diferentes gêneros. Os estudos de gramática nesse contexto estavam relacionados à reflexão acerca dos usos dos recursos linguísticos na produção de sentidos do texto (PEREIRA, 2015).

Essas orientações aparecem inscritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial trazido a público no final dos anos 90 e que propunha uma nova trajetória para o ensino da língua pautado nas novas teorias da linguagem surgidas no final do século XX, estando a serviço de uma nova lógica para a educação.

1.4 Os PCN: o texto como unidade de ensino

Conforme já visto anteriormente, o ensino de Língua Portuguesa passou por diversas mudanças em sua trajetória, reflexos de um novo contexto socioeconômico que trouxe para os bancos escolares novos perfis de alunos. Dentre elas destaca-se a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final dos anos 90 (1997/1998), nascido das mudanças nas políticas educacionais ocorridas nesse período, resultando na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996, vinculada ao Plano Decenal de Educação[5], em consonância com o que determina a Constituição Federal de 1988. Neste período, diversos estudos foram feitos para a elaboração de 49 propostas de mudanças nas estruturas educacionais e desses estudos surgiram os PCN.

[5] Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década, as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial.

Tais estudos têm sua origem na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990 e organizada pelo Banco Mundial que a partir daí toma para si a tarefa de elaborar novas políticas para os países em desenvolvimento com vistas a atender as demandas surgidas nas décadas futuras. Nessa conferência, surgiu a Declaração de Nova Delhi[6], assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo, onde fica expresso o consenso em relação à "luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos" ((BRASIL, 1997, p.14).

Para atender a essas necessidades, é aprovada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal 9.394/96, que garante a todos uma formação voltada para o exercício da cidadania com o intuito de propiciar meios para o indivíduo progredir no trabalho e nos estudos. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC)

> Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (BRASIL, 1997, vol.1. p.14)

Tendo em vista as determinações constantes na LDB, surge a necessidade de criação de um documento referência para a elaboração dos currículos mínimos escolares. Daí denominar-se *parâmetros*, buscando definir o que, como, para que e para quem se direcionarão esses conteúdos mínimos.

Cumpre ressaltar que as reformas educativas que começavam a se desenhar estavam a serviço da lógica econômica vigente, o que fica evidenciado pela presença do Banco Mundial à frente do planejamento de políticas voltadas para educação cujo destino seria os países em desenvolvimento. Trata-se de uma concepção que valoriza os mecanismos de mercado, reduzem custos e investimentos, transferindo ou restringindo as responsabilidades do Estado dentro da proposta neoliberal do "estado mínimo" e que seja suficiente para manter os interesses do capital. Saviani (2009) afirma que um dos pontos fundamentais dessa proposta são "tentativas de transpor o conceito de "qualidade total" do âmbito das empresas para as escolas" (p.46). Dentro dessa nova lógica, imposta por uma economia cada vez mais globalizada, os

[6] A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos foi aprovada por aclamação em Nova Delhi em 16 de dezembro de 1993 http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf

PCN trazem para a escola a função de capacitar os indivíduos para a aquisição de novos saberes e competências necessárias para a inserção dos mesmos nesse novo contexto.

O processo de construção dos PCN teve como ponto de partida o estudo das propostas curriculares de estados e municípios brasileiros e a análise dos currículos oficiais e das experiências de outros países, realizados pela Fundação Carlos Chagas. Também foram analisados dados do Plano Decenal de Educação, algumas pesquisas nacionais e desenvolvidas em outros países, além de estatísticas sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental e experiências de sala de aula apresentadas em encontros e seminários.

Também serviram de base as experiências implementadas em outros países a fim de se garantir que os objetivos desenvolvimentistas trazidos pelo Plano Decenal de Educação pudessem ser alcançados. Moreira (1996) relata que a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais contou com a experiência da Espanha, através do professor de Psicologia Educacional de Barcelona, César Coll, que prestou consultoria no processo de elaboração dos PCN brasileiros, juntamente com representantes do Chile, Colômbia e Argentina, países que vivenciaram adequações semelhantes às da educação brasileira.

Os PCN foram organizados em 10 volumes, abordando, cada um deles, o conteúdo de uma das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, além dos objetivos relacionados a esse conteúdo de forma a facilitar a consulta e a utilização por parte dos docentes, fornecendo orientações para a construção da proposta pedagógica de cada escola. Lançados em 15 de outubro de 1997, foram distribuídos gratuitamente para todos os professores da rede pública e que atuavam no que hoje se denomina Ensino Fundamental, de forma a garantir que o acesso amplo ao documento oportunizasse as novas propostas curriculares a serem construídas pelas instituições de ensino.

Além da ampla distribuição do documento que estava nascendo, houve um investimento na formação dos docentes, buscando garantir a efetivação do mesmo, através do programa "Parâmetros em Ação" (PCN em Ação). Tal intencionalidade se concretiza na apresentação de um dos momentos desses momentos de formação:

> É com satisfação que entregamos às nossas escolas, por meio das secretarias estaduais e municipais de educação, o material do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO, que tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL,1999, p. 4).

No discurso apresentado, fica explícito, como já acontecera em relação a outros documentos e programas voltados para a educação, que a consecução dos PCN foi feita de forma vertical, ou seja, de cima para baixo, sem a consulta prévia ou a participação efetiva de professores e profissionais que atuam na esfera da educação na discussão do mesmo. Todas as ações adotadas na época de apresentação do documento visavam garantir que os preceitos ali descritos se efetivassem e os números da educação a serem cobrados mais adiante, colocassem o país nos círculos de discussão de uma economia pautada em produtividade, eficiência e resultados.

Segundo Geraldi (2013)

> O mundo se torna neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala. Os resultados poderiam apontar aos empregadores onde se formavam os melhores (não por acaso essas avaliações começaram com os concluintes de cursos superiores). As avaliações nos níveis fundamental e médio apontariam não só as melhores escolas, mas os "desperdícios" do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade. Posteriormente, mudado o governo, também serviram de indicativo de onde se deveria aplicar mais recursos para melhorar a qualidade da escola. Foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (GERALDI, 2013, p.383)

Trazendo, a promessa de uma nova perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa, esse documento instituiu oficialmente o trabalho com os gêneros discursivos /textuais, dentro da ideia defendida por Marchuschi (2010) de que a língua se configura a partir dos usos que se faz dela, ou seja, a intenção comunicativa é que fundamenta o uso da língua e não a morfologia ou a gramática, como ocorria até então, passando-se a uma nova concepção de língua e de texto, vistos agora como um conjunto de práticas sociais. Nessa ótica, os PCN pretendiam propor a implantação de uma nova visão de língua no Brasil, abandonando o ensino mecanizado e com ênfase na gramática normativa e na utilização de sentenças isoladas que vigorava, voltando-se para a língua como forma de interação, em seu uso real. Assim voltam se para o texto[7] como

[7]O texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência" (BRASIL, 1998, p. 23). O texto, nessas condições, deve ser compreendido como enunciado, isto é, unidade concreta é única, produzida em função de uma necessidade de dizer. Para Bakhtin (2003), —o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262). Portanto, o enunciado é a unidade real e concreta da comunicação, uma vez que o discurso só pode existir na forma de enunciados. Assim sendo, cada enunciado, constitui-se, sempre, como um evento único e nunca repetido formado a partir de uma situação social, de uma interação.

unidade fundamental de abordagem no trabalho com a Língua Portuguesa e como instrumentos[8] de ensino os gêneros[9].

Visto como unidade básica do ensino, o texto torna -se o ponto de partida para o trabalho com a Língua Portuguesa, uma vez que esse passa a se organizar a partir de um gênero discursivo/textual, possibilitando o acesso do aluno[10] aos diferentes gêneros que circulam nas diversas esferas sociais, propiciando o reconhecimento, a produção e a interpretação dos mesmos (WITTHOLTER, 2015).

Adotando essa perspectiva de trabalho, os PCN buscam introduzir no ensino a dimensão discursiva da linguagem, ou seja, a linguagem como forma de interação, estruturada por meio dos gêneros discursivos/ textuais, tomados como objetos de ensino. De acordo com esse documento

> Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 1997, p. 25).

Essa orientação se justifica pelo fato de que todo discurso se constrói por intermédio de textos orais e escritos que circulam socialmente, os quais sempre são moldados com base em um gênero discursivo /textual, concebidos nos PCN, dentro da visão bakthiniana como estruturados em torno de três aspectos caracterizadores a saber: conteúdo temático que se refere àquilo que se diz em um texto configurado em determinado gênero. Tomando-se como exemplo uma receita culinária, o conteúdo se refere à apresentação dos ingredientes, tempo e modo de preparo, rendimento da receita. Um outro aspecto se refere ao estilo, ou seja, as formas da língua selecionadas pelo locutor para interagir de maneira significativa com seu interlocutor. Ainda em relação à receita, temos uma tradição do discurso oral, de receitas simples compartilhadas entre várias gerações de uma mesma família ao lado da modalidade escrita que garante a perpetuação nos cadernos caprichosamente escritos à mão. Em ambas as formas, usa-se a

[8] O ensino da LP, nos PCN, é alçado à perspectiva de atividade sociointeracionista que ocorre por meio da mediação.

[9] O termo ―gênero é usado nos PCN como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart (1985) e Schneuwly (1993).

[10] Desempenha papel de enunciador, sendo concebido como sujeito do processo ensino-aprendizagem que deverá, possibilitado por esse processo, constituir-se como sujeito social falante competente, que consiga utilizar as mais diversas modalidades da língua materna, a qual, nos PCN, é alçada à perspectiva de diversidade e multiplicidade (variedades dialetais) e plasticidade.

variante padrão. O terceiro aspecto diz respeito à construção composicional que se relaciona à forma como o gênero é apresentado e organizado. A receita culinária tem uma construção composicional marcada por frases curtas com verbos no imperativo numa organização formal estruturada na forma de itens.

Esses aspectos que definem os gêneros discursivos/textuais são inseridos nos PCN que se referem aos gêneros como

> [...] —famílias de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. [...] As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (BRASIL, 1997, p. 23).

Ao citar "as intenções comunicativas como parte das condições de produção dos discursos", o referido documento volta-se para a ideia de que

> "a língua se realiza no uso das práticas sociais, no espaço em que os homens (em diferentes momentos, lugares e contextos) se apropriam dos seus conhecimentos através da ação com e sobre eles, tal como estão postos no mundo, em situações de uso de fato" (FERREIRA, 2001,p.4).

Para a autora, os PCN apontam para o professor uma prática que possibilite o exercício de produção e compreensão de textos orais e escritos, assim como a análise / reflexão da língua em situações significativas de uso, num contexto em que os textos se coloquem como ferramentas comunicativas e de inclusão do indivíduos.

Segundo os PCN, "no processo de ensino aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que os alunos ampliem o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem" (BRASIL, 1998, p.32) de forma que esse domínio oportunize sua inserção definitiva no mundo da escrita, aumentando suas possibilidades de participação social.

Para alcançar esse propósito, a escola precisa implementar atividades que possibilitem a participação do aluno nesse mundo letrado. Segundo os PCN

> É preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 21).

Partindo dessa premissa, a escola deve oferecer ao aluno ferramentas que lhe permitam desenvolver suas competências discursivas através de reais condições de uso da língua.

No entanto, uma análise detalhada aponta aspectos a serem observados em relação ao documento. O primeiro deles se refere à apresentação superficial de conceitos chave tais como "gênero", "linguagem", "texto" o que pode se constituir uma barreira ao se pensar na diversidade de contextos educacionais de um país com as dimensões do Brasil. Segundo Rodrigues (2003)

> [...] no conjunto das considerações teóricas, pouco espaço se reserva para a discussão de conceitos centrais à proposta, como gênero, texto, língua, discurso, escuta e leitura, produção textual e letramento (a menção aqui se refere ao tratamento teórico desses conceitos e não ao didático-pedagógico).
> Ora determinados termos são conceituados marginalmente, pressupondo-se, nesse caso, um professor com conhecimento prévio das teorias implicadas, que circulam muitas vezes somente na esfera científica; ora são apresentados de maneira excessivamente simplificada, pressupondo-se, nesse caso, um professor nem um pouco familiarizado com esses termos e que precisa ser instruído (RODRIGUES, 2003, p. 1261-1262).

Seguindo-se na leitura e análise do documento, observamos ainda que o texto do PCN - LP traz questões problemáticas em relação aos níveis conceitual e formal, fazendo coexistir no documento termos advindos tanto da perspectiva sócio interacionista, fruto das ideias inovadoras que se estabeleceram a partir dos anos 80, como da perspectiva estruturalista, vigente no período anterior, o que coloca em cheque o caráter inovador proposto.

Destarte, o documento sugere como necessário no trabalho com a Língua Portuguesa "[...] contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de *textos* e *gêneros*, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas" (BRASIL, MEC/SEF, PCN LP, 3º e 4º ciclos, 1998, p. 23, grifos do autor). Entendendo, a partir das ideias de Bakhtin (2002), que todo texto se materializa na forma de gêneros discursivos, independentemente de a qual domínio pertença, não há razão para utilizar, concomitantemente, as palavras texto e gênero no que tange ao trabalho com as atividades de ensino. Falar da relevância social remete à perspectiva sócio interacionista enquanto trazer a ideia das diferentes formas de organização dos gêneros se volta para a perspectiva estruturalista.

Dentro dessa mesma ótica, o texto do documento traz a ideia de que "[...] o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão", é o texto, "uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência" (PCN, 1997). Ou seja, o texto se define a partir de possibilidades linguísticas e cognitivas, estando a discursividade em segundo plano.

Na visão de alguns estudiosos, o fato de ter sido um documento construído com base na intencionalidade da política educacional oficial que se estabelecia na época e não oriundo de uma ampla discussão com os protagonistas que trabalham diretamente com o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, fez com que algumas questões conceituais e metodológicas aí presentes se mostrassem pouco claras e por isso de difícil compreensão e interpretação como as anteriormente apresentadas. Assim, apesar das ações visando à implementação das orientações trazidas pelos PCN, poucas mudanças são percebidas a partir da instauração do documento. A adoção do trabalho tendo como foco os diferentes gêneros textuais não abre espaço para uma prática inovadora na medida em que estes são estudados apenas em sua estrutura composicional, como entidade estática e imutável, distante do contexto de vida dos alunos, usuários de diferentes gêneros em suas atividades discursivas anteriores e exteriores ao seu ingresso e permanência na escola (ALCÂNTARA E STIEG, 2017).

Ao relegar o trabalho com os gêneros textuais em sua perspectiva sócio interacionista para um plano secundário, priorizando-se o seu estudo vinculado à sintaxe ou à morfologia, acaba-se impossibilitando a concretização de uma prática pedagógica da língua como interação verbal como preconizam os PCN (ALCÂNTARA E STIEG, 2016). Em outras palavras, o quadro do ensino de Língua Portuguesa pouco se alterou e as discussões acerca do mesmo se mantiveram, na busca de um prática que atendesse aos atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, construída a partir das necessidades e anseios por eles demonstrados no dia a dia das instituições escolares e não imposta de cima para baixo, a partir de ideias descoladas da realidade da educação brasileira.

1.5 A Base Nacional Comum Curricular: o futuro repetindo o passado

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi anunciada aos profissionais da educação, à comunidade escolar e a todos que se interessam pela educação no Brasil em junho de 2015. Prevista no Plano Nacional de Educação (PNE)[11], que entrou em vigor em 2014, traz em seu bojo a missão de definir quais os "objetivos de aprendizagem" a serem considerados pelos professores e coordenadores na hora de elaborar o projeto pedagógico da escola e o currículo das aulas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

[11]No contexto da história da educação no Brasil e das legislações que a orientaram, constata-se que "a Constituição de 1934 atribuiu à União a competência para 'fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país' (art. 150, a) (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE - 2014-2024 - BRASÍLIA:CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2014, p. 12).

Sua versão preliminar foi apresentada em setembro desse mesmo ano, por meio do Documento de referência para a discussão da BNCC, pelo então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro e disponibilizada para consulta pública nesse mesmo mês através do site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> num período compreendido entre julho de 2015 a 15 de março de 2016[12], onde foram registradas cerca de 12 milhões de contribuições. Em maio de 2016, foi lançada a segunda versão do documento que, de acordo com o referido site, deveria ser submetida a seminários nas redes estaduais e municipais para análise e levantamento de novas contribuições que orientariam a elaboração da versão final a ser votada no Conselho Nacional de Educação (CNE). Esses seminários aconteceram de junho a agosto desse mesmo ano e as contribuições trazidas foram incorporadas ao texto, havendo um consenso entre os educadores acerca da exiguidade do prazo estabelecido pelo MEC para a discussão do documento, o que inviabilizou um maior aprofundamento na análise das propostas contidas no mesmo.

Desconsiderando a questão trazida pelos professores, a terceira versão da BNCC foi divulgada pelo MEC em abril de 2017. Cumpre ressaltar que, nessa data, foram lançadas apenas as seções do documento concernentes à educação infantil e ao ensino fundamental, encaminhadas à votação pelo CNE. A seção referente ao ensino médio, que também deveria ser divulgada, não foi concluída, sendo o ano de 2018 o novo prazo para a entrega da mesma. Em dezembro de 2017, a parte do documento encaminhada ao CNE foi aprovada e então o MEC fez a homologação da mesma e, finalmente, em abril de 2018, o MEC divulgou a terceira versão da BNCC, referente ao ensino médio.

A partir da leitura do documento de referência no site anteriormente citado, destacando-se a seção denominada de "Apresentando a Base", escrita pelo Ministro da Educação, fica explícita a defesa do mesmo sob a justificativa de que a escola brasileira precisa ter uma BNCC porque ela "[...] é um documento previsto na Constituição Federal para o Ensino Fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação (PNE), para o Ensino Médio, portanto seria a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo" (ALCÂNTARA e STIEG, 2016, p.121).

Entende-se que o documento, assim como os PCN, insere-se num contexto político ideológico, que longe de atender aos anseios e demandas dos protagonistas da educação brasileira, que atuam nas salas de aula em todo o território nacional, vincula-se igualmente ao ideário neoliberal, através das interferências da iniciativa privada, na figura dos grandes grupos

[12] A princípio, o documento esteve disponível entre os meses de julho a dezembro de 2015, tendo o prazo de consulta prorrogado até o dia 15 de março de 2016.

empresariais à frente dos sistemas educacionais que se instauraram de forma decisiva, trazendo para a educação as nuances relacionadas à lógica da produtividade e do lucro.

Retomando a LDB 9394/96, ponto de partida tanto dos PCN quanto da BNCC, evidenciamos o artigo 86 dessa lei que criou o PNE, a ser executado decenalmente, visando à consecução de metas para a educação brasileira, fica na mais recente versão desse documento evidenciado o enfoque à produtividade anteriormente mencionado, através da meta 7, apresentada abaixo.

Quadro 1: Meta 7 do Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024

Tema		Meta				
7	Qualidade da educação básica / Ideb	fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:				
		Ideb	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
		EF iniciais	5,2	5,5	5,7	6,0
		EF finais	4,7	5,0	5,2	5,5
		EM	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: PNE, 2014-2024

A meta apresentada expressa significativa preocupação com a "qualidade da educação", ideia presente de forma intensificada nos discursos do MEC a partir dos anos 90 e traduzida por números oriundos das avaliações externas aplicadas nos diversos segmentos do ensino, atendendo aos compromissos com uma agenda neoliberal que se firmou a partir de conferências internacionais já mencionadas, tendo à frente o Banco Mundial. Na ótica dos gestores da educação brasileira, a qualidade se traduz pelo crescente índice de desenvolvimento educacional brasileiro, o nosso ilustre IDEB citado na tabela 1. Para eles, a escola brasileira deverá atingir um Ideb nacional de 6,0 até o ano de 2022, o que aponta para a ideia de que a educação nacional segue ascendendo continuamente, colocando-se em breve no mesmo patamar dos países que demonstraram crescimento e que apresentam esse índice, atendendo assim às demandas dos organismos econômicos, potencializando os investimentos e atraindo mais recursos financeiros para o país.

Destarte a lógica em que foi concebida a BNCC, da mesma forma como foi visto em relação aos PCN, se pauta no *rankeamento* (PERONI, 2009) e busca junto a professores e alunos a produção de resultados satisfatórios a qualquer custo. Dessa forma, o trabalho pedagógico restringe-se à "preparar" os alunos para obter resultados nas avaliações em larga escala, a partir dos documentos oficiais acima citados. Assim, segundo Inês Barbosa Oliveira,

presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), o processo de elaboração e aprovação de uma BNCC no atual cenário brasileiro acaba por comprometer

> [...] a autonomia docente, o direito à diferença e o respeito aos saberes e culturas locais por meio dos padrões impostos e do controle externo dos processos pedagógicos [pois] os currículos nacionais unificados têm sido úteis para a imposição de conteúdos mínimos baseados no pensamento e no modelo econômico hegemônicos, servindo-se das avaliações em larga escala para coibir o trabalho autônomo, criativo e respeitoso da riqueza das diferenças sociais, culturais e de aprendizagem que caracterizam os cotidianos das escolas e aquilo que neles se passa.[13]

Essas palavras proferidas no contexto de construção da BNCC, poderiam se inserir igualmente no período de implantação dos PCN, nos anos 90, que também estavam a serviço das avaliações em larga escala. Assim, o que foi apresentado pelo MEC com o título de "parâmetros" ou orientações para a construção dos currículos escolares, se revelou como ferramenta a serviço dessas avaliações. Nas palavras de Corinta Geraldi, que se debruçou sobre a análise desse documento

> [...] o objetivo dos PCNs: não só tem que ter um conteúdo nacional como também tem que ser do jeito que o SAEB quer avaliar, por isso precisa parâmetro nacional. Realizando uma análise, mesmo que superficial, [...] do próprio texto dos PCNs, poderemos verificar que, neste contexto, 'parâmetros' configuram uma relação (selecionada e arbitrária) de conteúdos escolares considerados como válidos e necessários bem como sua operacionalização na programação escolar que será considerada válida (embora não obrigatória), cujo cumprimento e efetivo aprendizado dos alunos será controlada pela avaliação nacional. Nesse contexto, você, professor, grupo de professores da escola podem fazer tudo o que quiserem em aula e na escola, só que os seus alunos serão avaliados com base no que propuseram os PCNs, e os resultados serão do conhecimento de todos e produzirão repercussão no seu salário (direito ou não a gratificações); na escola (pode ganhar ou perder verbas). Se você aguentar tudo isso, então você pode ter toda a autonomia, porque não é obrigatório (GERALDI, 1996, p. 13).

Da mesma forma, os conteúdos apresentados no documento da Base foram propostos de maneira arbitrária num movimento vertical que se tornou recorrente na educação brasileira que se recusa olhar para dentro da sala de aula ou ouvir as vozes de seus protagonistas- professores e alunos- o que acaba trazendo uma série de equívocos de cunho teórico e metodológico, resultantes mais uma vez do alijamento do professor do processo de construção de um documento que orientará sua prática que , na verdade, deveria subsidiar a construção do mesmo.

[13] Ver site: < http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-educacao-basica-em-disputa>. Acesso em: 31 de agosto de 2018.

Dados os esclarecimentos acerca do processo e contexto de elaboração da BNCC, nesse tópico se fará uma breve apresentação das orientações acerca do ensino de Língua Portuguesa nesse documento. Aqui o papel desempenhado por essa disciplina é de "proporcionar aos / às estudantes experiências que ampliem possibilidades de ações de linguagem que contribuam para seu desenvolvimento discursivo" (BRASIL,2015, p.36).

Cumpre ressaltar que o documento postula que o trabalho com a língua deve estar articulado aos diferentes componentes curriculares da Educação Básica, numa perspectiva transdisciplinar, que ultrapassa os limites da própria disciplina língua portuguesa.

Esse trabalho se articula a partir de objetivos sistematizados em cinco eixos na 1ªversão do documento: 1) apropriação do sistema de escrita alfabético/ ortográfico e de tecnologias da escrita; 2) oralidade; 3) leitura; 4) escrita e 5) análise linguística, sendo este último transversal aos demais. Cumpre ressaltar que, na 2.ª versão do documento, os eixos foram diminuídos, passando para quatro: 1) leitura; 2) escrita; 3) oralidade; e 4) conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão (BRASIL, 2016, p. 192). Vemos que, na segunda versão, o eixo análise linguística foi suprimido, o que causa preocupação àqueles que trabalham com a Língua, na medida em que é um eixo considerado fundamental dentro de uma nova proposta de ensino. Acerca dessa mudança, o documento, na sua segunda versão, defende a ideia de que

> Os conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão são construídos e mobilizados na leitura e na produção de textos e, por vezes, na escrita e na leitura de palavras e frases. Eles envolvem posição ativa dos/ as estudantes na observação de regularidades e na compreensão das convenções. Muitos dos objetivos listados neste eixo serão contemplados em situações de leitura e produção de textos (observação na leitura e uso na escrita) ou trabalhados em forma de jogos e brincadeiras, não sendo desejável que sejam explorados isoladamente. Na Base Nacional Comum Curricular, são propostos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à análise linguística de diferentes maneiras, a depender da etapa de escolarização (BRASIL, 2016, p. 231).

Assim, pelo que postula o documento, o eixo análise linguística parece-nos estar subordinado à seção referente aos conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão, como aparece citado nos fragmentos "*posição ativa dos/as estudantes na observação de regularidades e na compreensão das convenções*"; "*serão contemplados em situações de leitura e produção de textos (observação na leitura e uso na escrita)"*, retirados da citação anterior.

Os eixos anteriormente citados se articulam à ideia de língua como ferramenta de interação entre os sujeitos, levando em conta os campos de atuação em que as práticas de linguagem se realizam no cotidiano das comunidades e que aparecem citados no documento, com vistas a estabelecer quais gêneros textuais serão trabalhados em cada ano de escolaridade.

São eles: 1) práticas da vida cotidiana; 2) práticas artístico-literárias; 3) práticas político-cidadãs; 4) práticas investigativas; 5) práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação e 6) práticas do mundo do trabalho.

Em relação aos eixos estabelecidos pela Base, parece-nos que a divisão proposta, de certa forma, promove uma compartimentalização das práticas de linguagem que não corresponde à realidade, tendo em vista a relação simbiótica que existe entre elas, no cotidiano das sociedades.

Partindo do pressuposto de uma proposta transdisciplinar, dos eixos estruturantes e dos diferentes campos de atuação anteriormente mencionados, o documento postula o trabalho com diferentes gêneros textuais (orais, escritos e multimodais) e que oportunize a utilização da leitura, escuta, escrita em contextos variados. Esses são selecionados e distribuídos pelos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio. No entanto, uma análise mais detalhada em relação ao tratamento dado pela BNCC ao trabalho com o texto de diferentes gêneros como unidade de ensino aponta para uma prática semelhante à descrita nos PCN: o enfoque permanece nos aspectos linguísticos e estruturais, ou seja o conteúdo composicional que estrutura cada gênero, deixando de lado o contexto histórico e ideológico em que este se insere e que é maior na medida em que se vincula ao mundo exterior, ou seja, à vida em todas as suas possibilidades de interação entre os indivíduos.

A questão levantada acima pode se justificar pela grande quantidade de gêneros textuais prescritos para cada ano como mostra a tabela abaixo o que trará algumas limitações a serem descritas em função do número excessivo de gêneros e de objetivos previstos principalmente se pensarmos nos anos iniciais a considerar a faixa etária dos alunos e a imensa variedade de propostas das quais o docente poderá lançar mão no trabalho com os gêneros textuais. Trazendo como exemplo a instituição em que essa pesquisa se construiu, temos em cada ano de escolaridade um gênero textual elencado como ponto de partida para o trabalho a cada período, totalizando três gêneros. Essa quantidade no entanto pode ir se ampliando a partir de situações que surgem nas prática cotidianas ensejando um diálogo entre o gênero ali trabalhado e outros que a ele se relacionem, dentro do contexto de cada grupo.

Definir, previamente, a quantidade de gêneros a serem trabalhados para cada ano apaga as possibilidades que tornam esse trabalho diferenciado, desconsiderando não apenas as peculiaridades de cada contexto com suas potencialidades, fundamentais na seleção dos gêneros a serem elencados.

Quadro 2: Objetivos/Direitos de Língua Portuguesa para a Educação Básica

Anos	Número de objetivos	Número de Gêneros Discursivos Citados (Número Aproximado)
ENSINO FUNDAMENTAL		
1º ano	42	20
2º ano	39	24
3º ano	35	20
4º ano	23	24
5º ano	23	31
6º ano	19	26
7º ano	19	25
8º ano	19	20
9º ano	15	22
TOTAL/EF	234 objetivos	212
ENSINO MÉDIO		
1º ano	16	14
2º ano	15	22
3º ano	14	15
TOTAL/EM	45 objetivos	51
TOTAL GERAL	279 objetivos	263 gênero discursivos[10]

Fonte: documentos da BNCC – 1ª versão (07/2015)

Fonte: BNCC 1ª versão

Em relação a esse aspecto, cumpre ressaltar que a grande quantidade de gêneros textuais distribuídos para cada ano pode acarretar a perda da qualidade no trabalho, com o engessamento do professor aos gêneros elencados para cada ano de escolaridade. Além disso, a abordagem de um número excessivo acaba promovendo uma prática superficial que não contemplará os gêneros em sua perspectiva discursiva e inseridos em situações reais de uso.

Também o documento, ao definir quais gêneros deverão ser trabalhados em cada ano, afasta a possibilidade de vivências de situações de produção/ interlocução que ensejaria um ou outro gênero. Trazendo um exemplo concreto: sabendo que precisará trabalhar o gênero bilhete, o professor planeja uma atividade introdutória, apresentando um texto pertencente a esse gênero e o analisa em seu aspecto estrutural, sem fazer referência ao contexto de produção desse texto. A motivação para o estudo do gênero se encerra no seu aspecto composicional e não em uma situação real de produção.

Geraldi, em um texto publicado no dia 23 de fevereiro de 2016, no seu blog *Passagens*[14], reforça o que foi explanado acima ao analisar o que é previsto pela BNCC em relação ao trabalho com os gêneros textuais ao afirmar que

> o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras, etc.) [...](GERALDI, 2016).

Nesse texto o autor apresenta ainda uma outra questão relativa ao trabalho com os gêneros textuais apresentados na Base que reforça a perspectiva de abordagem centrada nos aspectos estruturais e distanciada do uso cotidiano dos gêneros em diferentes práticas de linguagem. Em outra passagem, Geraldi tece algumas considerações sobre o tema:

> O problema da introdução de novos gêneros discursivos alheios à realidade do estudante merece enfrentamento, pois a escola é um espaço de trabalho e como tal de ampliação dos horizontes de todos os estudantes. (...). Relativamente aos gêneros com que pretende a BNCC inundar as salas de aula, há outras questões que me parecem bem mais sérias. Precisamente porque escolhe adequadamente trabalhar com práticas de linguagem, há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante (GERALDI, 2016).

Assim, a BNCC, em suas duas versões, embora apresente, na seção voltada para o ensino de Língua Portuguesa, alguns termos que apontam para uma ideia de linguagem como ferramenta de interação social, nos levando a crer em uma nova perspectiva no processo de *ensinaraprender* a Língua Materna, que se apaga ao nos depararmos com os gêneros textuais/discursivos segmentados por campos de atuação em diferentes momentos de escolarização , prevalecendo a ideia que já vigorava nos PCN de um tratamento estrutural/ funcional desses gêneros, desvinculado da sua concepção dialógica e da realidade dos alunos mais uma vez alijados de vivenciarem práticas discursivas no contexto do ensino da Língua.

Na trajetória do ensino de Língua Portuguesa, em seus diferentes períodos, percebe-se o apagamento da voz do professor, substituída por outras que, ao se distanciarem dos ecos saídos das salas de aula, trouxeram propostas pouco significativas que, ao não contemplarem a diversidade característica da formação cultural brasileira, aumentam a distância entre os sistemas de ensino espalhados pelo país, abrindo um abismo entre eles.

Partindo da proposta trazida nos PCN, na BNCC e no Projeto Político Pedagógico da instituição onde se realiza a pesquisa, que se volta para abordagem dos gêneros discursivos e textuais, o próximo capítulo traz a abordagem desse tema a partir da ótica de alguns pensadores que se debruçaram sobre ele.

[14] Disponível em: <http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi>. Acesso em: 31 ago 2018

2 TEXTOS E MAIS TEXTOS: OS GÊNEROS TEXTUAIS E A RE(ESCRITA)

2.1 Gêneros textuais: diferentes olhares para o mesmo tema

Conforme apresentado no capítulo anterior, a partir do final dos anos 90, o trabalho com a Língua Portuguesa adotou como unidade, o texto pertencente a diferentes gêneros textuais. Em terras tupiniquins, o tema "gêneros textuais" foi introduzido oficialmente no panorama da educação, a partir de 1998, por meio da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, construídos com base nos estudos de Bakthin relativos ao tema e que trazem para o ensino, a necessidade de conhecimento acerca da função social e da organização de textos orais e escritos, inseridos nas rotinas interacionais dos indivíduos enquanto seres sociais por natureza.

Em linhas mais gerais, a perspectiva bakhtiniana iniciou uma tradição de estudos não somente no Brasil, mas também serviu de base para trabalhos desenvolvidos por outras correntes teóricas, principalmente a partir do século XIX, quando esses estudos assumem uma nova perspectiva trazida pelo surgimento da Linguística. Estendendo-se por todo o século XX e início do XXI, esses estudos trouxeram novas perspectivas para a definição dos gêneros textuais

Adotando as concepções sócio-histórica de Bakthin e interacionista do chamado grupo de Genebra, que subsidiam as orientações curriculares e práticas voltadas para o ensino da Língua no *locus* onde se iniciou esse estudo, o capítulo ainda apresenta as ideias de Marchuschi e Costa Hübes que retomam essas concepções, trazendo ainda um breve recorte histórico do estudo dos gêneros em sua gênese.

2.1.1 Os primeiros escritos...as primeiras ideias

Os escritos sobre os gêneros se iniciam sobre uma base etimológica, definindo a origem do termo *gênero* que remonta ao indo europeu, trazendo a acepção de "gerar, produzir". No latim, o termo *gènus,èris* assume os sentidos de "nascimento, descendência, origem, raça, tronco", já presentes no grego para o termo *géneos, eos.*

De fato, segundo Marchuschi (2008), o estudo dos gêneros, embora esteja "na moda", remonta há pelo menos vinte e cinco séculos no Ocidente, tendo sido Platão o primeiro a se debruçar sobre esse estudo por meio da análise dos gêneros literários.

Mais tarde, através de Aristóteles surge uma teoria mais sistemática acerca dos gêneros e da natureza do discurso, que mereceu um capítulo dentro da conhecida obra *Retórica* [1358 A.c.]. Segundo ele, há três elementos compondo o discurso: (a) aquele que fala(b) aquilo sobre o que se fala e (c) aquele a quem se fala, ideia que pautou os estudos subsequentes sobre o tema e que se constitui como a gênese da concepção discursiva que serviu de base para os estudos de gênero subsequentes.

Os estudos aristotélicos se referiam aos gêneros literários épico, poético e dramático, para os quais o autor dedicou tratados escritos que buscavam descrevê-los, considerando suas características composicionais e estilísticas, os contextos de produção e circulação, os temas e os recursos linguísticos inerentes a cada gênero, buscando adequá-los às necessidades dos interlocutores.

A concepção aristotélica de gênero se ampliou e consolidou na Idade Média, através da teoria dos três estilos: elevado, médio e humilde, definidos no aspecto literário e também no aspecto social, na medida que considerava o papel social ocupado pelos personagens na obra para poder classificá-la.

Essa acepção se manteve durante o Renascimento, entrando em decadência no século XVIII, com a instauração do Romantismo, para ressurgir a partir do século 19, quando o estudo dos gêneros assumiu novas e importantes perspectivas com o surgimento da ciência da Linguagem, a Linguística.

Segundo Brandão (2003), esses estudos

> têm atravessado, ao longo dos tempos, as preocupações dos estudiosos da linguagem, interessando tanto à história da retórica quanto às pesquisas contemporâneas em poética e semiótica literária e às teorias linguísticas atuais(BRANDÃO, 2003,p.19).

No Brasil, a propagação do termo gênero ocorreu com a divulgação dos PCN de Língua Portuguesa, estando alicerçado na perspectiva bakhtiniana que iniciou uma tradição de estudos com influência direta sobre as diretrizes oficiais e, por conseguinte, a prática de sala de aula no país.

2.1.2 As ideias de Bakthin

> *[...] a verdadeira substância da língua não está nem no sistema abstrato das formas linguísticas (no universo lexical ou vocabulário, nos fonemas, morfemas, flexões etc.) nem está alojada no psiquismo individual de cada pessoa. Sua essência não é o ato psicofisiológico que a produz [...] a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal* [...] (BAKHTIN, 1992, p.123).

O teórico multidisciplinar Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) é reconhecidamente um dos pensadores mais importantes a se debruçar sobre o estudo dos gêneros do discurso, formulando uma teoria que se tornou matriz para o pensamento ocidental.

Seus estudos sobre gêneros, aliados a uma concepção inovadora de linguagem que se opunha ao modelo estruturalista então vigente, incorporou às atividades de linguagem a ideia de um sujeito sócio-histórico ativo e crítico de sua condição, para quem a linguagem era um poderoso instrumento de mudança social. Daí se falar em uma perspectiva dialógica e sócio-histórica, onde o texto é definido como produto da interação social que tem as palavras como

produtos de trocas sociais, atreladas a uma situação concreta e intencional inserida no cotidiano de uma comunidade linguística.

Bakhtin (2003) afirma que o uso da língua se concretiza por meio de enunciados individuais e únicos. Apesar disso, "cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados" (orais ou escritos) e esses são de possibilidades inesgotáveis dentro dos diversos setores da atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 262). Isso porque a diversidade dos gêneros segue os parâmetros sociais e históricos das práticas discursivas de um determinado universo social

Esses enunciados (orais e escritos) únicos emanam dos indivíduos que atuam em diferentes espaços na sociedade: na escola, no trabalho, entre amigos, na igreja, e essa atuação implica na utilização da linguagem na forma de enunciados, determinados pelas condições específicas e pelas finalidades inerentes a atuação nesses espaços, fazendo surgir certos tipos de enunciados relativamente estáveis, dando origem aos gêneros. Em síntese, Bakhtin entende linguagem e língua, numa perspectiva social, como atividades de comunicação nas relações humanas que comportam "um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa" (1992, p. 279).

Postula ainda que os gêneros são aprendidos ao longo da vida dos indivíduos enquanto membros de uma comunidade já que se tratam de padrões comunicativos globais que representam um conhecimento social localizado em situações concretas. Assim, em sociedades tipicamente orais como as indígenas, sobrevivem alguns gêneros totalmente estranhos em sociedades tipicamente escritas como as grandes metrópoles e vice versa. Assim gêneros como "cantos de guerras", "rezas das benzedeiras" são estranhos para essas sociedades assim como gêneros como "bula de remédio", "carta pessoal" são igualmente estranhos àquelas (MARCHUSCHI,2008). Desse modo, podemos dizer que o gênero só existe relacionado à sociedade que o utiliza. O que o constitui é muito mais sua ligação com uma situação social de interação do que, propriamente, suas propriedades formais. Por exemplo, uma resenha acadêmica e uma resenha publicada em jornais ou revistas de grande circulação embora mantenham traços formais comuns, não podem ser confundidas pois são gêneros textuais diferentes por estarem submetidas às "normas" socioideológicas inscritas nos contextos que as produziram.

Desta forma, o que diferencia um gênero de outro são suas funções discursivas, tendo em vista que não escolhemos aleatoriamente qual gênero iremos acionar. Em cada campo da

ação humana, nos valemos de acordos linguísticos pré-estabelecidos que possibilitam a comunicação com o outro (BAKHTIN, 1992, p.277-326). Ao proferirmos uma conferência, participarmos de uma entrevista com vistas à obtenção de um emprego estamos inseridos nesse acordo que se traduz pela utilização de um determinado formato de texto, adequado a esta ou àquela situação, de forma a manter a interlocução, atingindo os objetivos propostos.

Os gêneros, desta forma, não apenas "regulam", organizam, como também conferem significado às interações humanas, na medida em que orientam todo ato de linguagem. Para o falante, os gêneros constituem-se como parâmetros sociais para a construção de seus enunciados (quem sou eu que falo, quem é meu interlocutor, qual o propósito da minha fala). Já para o ouvinte ou interlocutor representa um certo horizonte de significação na medida em que fornecem "pistas" de como ocorrerá a interação:

> Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir- lhe o gênero [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1992, p. 302).

Consequentemente, "quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...] em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso projeto de discurso" (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Bakthin divide os gêneros em primários e secundários. Os primários são em sua maioria orais e pertencem à comunicação espontânea, tendo relação direta com o contexto mais imediato. São exemplos de gêneros primários a piada, o bate papo, a conversa telefônica, o e-mail, o bilhete. Já os gêneros secundários são predominantemente escritos e pertencentes à comunicação cultural mais elaborada, mais complexa. São exemplos de gêneros secundários o romance, o editorial, a poesia, o discurso parlamentar, o artigo científico entre outros, sendo esses os abordados predominantemente na escola.

Postula ainda que os gêneros se constituem a partir de três dimensões essenciais denominadas "conteúdo temático", "estilo" e "organização composicional" que combinadas definem uma espécie de "perfil" característico de determinado gênero, ressaltando-se , no entanto, que o entendimento dos gêneros textuais não deve estar atrelado unicamente à análise dessa tríade sob o risco de trazer um reducionismo de cunho normativo, como o que aconteceu no Brasil a partir dos anos 90, quando o discurso pedagógico se apropriou do conceito bakthiniano de gênero, inserindo-o nos PCN a partir de uma dimensão predominantemente

estrutural que passou a ser adotada nos livros didáticos que trazem uma abordagem dos gêneros a partir de um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer, delegando ao aspecto discursivo um status inferior.

Os PCN definem o texto como "o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão", acrescentando que se trata de "uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência". Dentro dessa ótica, a discursividade que embasa o trabalho com os gêneros não se instaura, e estes são vistos unicamente a partir de suas estruturas composicionais, como entidades estáticas e imutáveis que não dialogam com os contextos de vida dos estudantes (ALCÂNTARA e STIEG, 2016).

Esse panorama se mantém com a publicação da BNCC que, na seção referente ao componente curricular Língua Portuguesa, traz os gêneros textuais (textos) como unidade de ensino, mantendo a orientação constante nos PCN, o que também se verifica em relação ao tratamento dado a esse trabalho, já que também aqui, os gêneros textuais são vistos apenas na sua dimensão estrutural, com enfoque em aspectos linguísticos e formais, abstraindo o contexto social e histórico que lhes é intrínseco, como instrumentos maleáveis e dinâmicos da ação comunicativa humana e que surgem à medida que as situações de comunicação necessitam de novos meios para se realizar, o que se justifica dada a natureza virtual e inesgotável da atividade humana, ideia reiterada por outros estudiosos posteriores.

2.1.3 Retomando ideias com Marchuschi

Marchuschi (2008), debruçando-se sobre as ideias de Bakthin, postula que a comunicação linguística se constitui por meio de unidades denominadas textos. Para ele, o texto é resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são determinadas pelo mundo em que está inserido, ou seja, trata-se de um tecido estruturado, uma entidade significativa, de comunicação e um artefato sócio- histórico.

Nessa ótica, Marcuschi (2008) justifica a adoção do texto (falado ou escrito) como fonte de ensino, porque o trabalho com essa unidade da língua se mostra ilimitado, contemplando diferentes aspectos linguísticos. Ratifica a ideia de que o texto é uma (re) construção do mundo, ou seja, para ele, no encontro com a realidade, o texto a reordena e a reconstrói. Trata-se de um evento comunicativo em que se encontram ações linguísticas, sociais e cognitivas e "o que aqui está em ação é um conjunto de sistemas ou subsistemas que permitem às pessoas interagirem por escrito ou pela fala, escolhendo e especificando sentidos mediante a linguagem que usam" (Marchuschi, 2008, p.81).

Para Marchuschi, o texto se constitui como a unidade máxima de funcionamento da língua. Trata-se de uma unidade funcional de natureza discursiva, que não se define pelo seu tamanho físico, mas pela sua discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em movimento. Assim, podemos ter um texto de uma só palavra como acontece com o vocábulo PARE, inscrito em uma placa de trânsito e que funciona dentro de um dado contexto comunicativo ou sem palavra alguma, como a famosa imagem de uma enfermeira exibindo "o gesto representativo de silêncio" nas dependências de um hospital ou as cores dos semáforos, exemplos que mostram a presença de um discurso, facilmente compreendido e articulado ao contexto em que se insere e marcado pela quase ou total ausência de palavras.

Diante do exposto, traz a textualidade como elemento distintivo entre um texto e um não-texto e a define a partir de algumas características especificas:

-Texto é um evento cuja existência depende que alguém processe seu contexto;

-Situa-se num contexto sociointerativo;

- A sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que possa ser compreendido, interpretado pela comunidade em que se enuncia;

Assim, uma lista telefônica será considerada um texto para uma pessoa que vive em uma sociedade que faça uso do telefone e por isso saberá utilizá-la. Ou seja, um artefato linguístico pode ser texto para alguém e não texto para outro. Em outra ótica, uma configuração linguística só é um texto quando consegue produzir sentido. Destarte, se eu não sou falante de japonês, algo escrito nessa língua não será um texto para mim, mas apenas para alguém que domina esse código.

Partindo dessa ideia, apresenta o conceito de gênero como "forma de ação social", parte integrante da estrutura comunicativa da sociedade, o que traz a noção de que "toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero." (Marchuschi, 2008, p. 154). Nesse sentido, os gêneros servem às mais diversas funções, podendo ser utilizados como ferramenta de controle social e exercício de poder, como bem ilustram os discursos veiculados em campanhas políticas ou por lideranças instituídas de poder para agir sobre um grupo social envolvido em uma máquina sócio discursiva que se utiliza de um gênero como seu instrumento. Essa máquina define os lugares de produção de um determinado gênero: quem pode expedir uma carteira de identidade, um diploma, um ofício, um porte de arma? Gêneros produzidos em um determinado contexto e utilizados para fins específicos.

Discute ainda se há algum tipo de gênero a ser abordado na escola pois há gêneros mais adequados à leitura e outros mais adequados à produção, já que ora somos produtores em outras somos receptores de um texto, defendendo a ideia de que não há gêneros textuais para o ensino, sendo possível eleger gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal para o mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante. Com base, nesses pressupostos, traz a ideia do ensino dos gêneros na escola por meio de "sequências didáticas", de Dolz e Scheneuwly.

2.1.4 Dolz, Scheneuwly e Noverraz: os gêneros em sala de aula

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), ao constatarem o fracasso do ensino da língua materna, apontam os gêneros de texto como objeto de ensino da língua a partir de uma perspectiva didática, pois consideram que "é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes" (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 74). Para os autores, esse trabalho deveria atender a algumas exigências tais como

> permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória, centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se neles para suas produções; ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe (p. 96).

No atendimento a essas exigências, os autores se orientam pelo procedimento denominado Sequência Didática (SD). Este termo surgiu em 1996, inserido nas instruções oficiais voltadas para o ensino de línguas na França, dentro de uma abordagem voltada para o fim da compartimentalização dos conhecimentos que marcava esse ensino, comprometendo sobremaneira a qualidade do mesmo. Em 1998, em Genebra, a SD, foi inserida no estudo dos gêneros escritos e posteriormente com Dolz e Schneuwly, em 2004, voltaram-se para os gêneros orais.

Para Dolz et al (2004), o trabalho com sequências didáticas busca criar contextos de produção delimitados e realizar atividades variadas, fazendo com que o estudante se aproprie de determinado gênero em situações de comunicação diversas. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 53), "elas procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação".

Definida como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p.97), a SD tem a finalidade de ajudar o estudante a dominar uma prática de linguagem (re)configurada em um gênero de texto, permitindo-lhe adaptá-la a uma determinada situação

de comunicação. Dessa forma, é preciso levar para a instituição escolar, os gêneros que os aprendizes não dominam ou dominam insatisfatoriamente.

Ensinar por meio das SDs, segundo Dolz e Schneuwly, assume o objetivo de

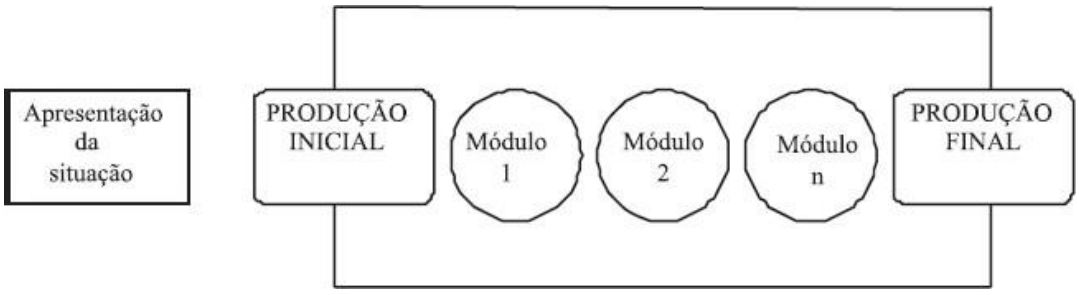
> preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação; construir nos alunos uma representação da atividade escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma elaboração (DOLZ et al, 2004, p. 110).

Esses autores afirmam, ainda, que a escola é um local propício para tornar autênticas as situações de produção e recepção de textos, embora reconheçam que, de certo modo, tornar as produções textuais, orais e escritas, dos alunos, situações comunicativas autênticas, se constitui como um desafio. Uma carta ao editor que não será enviada, um artigo para um *site* que não será publicado etc. são situações comuns nas salas de aula.

Para eles, as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros do grupo, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso na apropriação de gêneros em particular.

O modelo de trabalho em sequências didáticas para o ensino de gêneros nas séries fundamentais tem um caráter modular e leva em conta tanto a escrita como a oralidade. Orienta-se pela ideia de que devem criar-se cenários reais, contextualizados e que permitam reproduzir a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, privilegiando o processo de relação entre produtores e receptores. Esse trabalho se organiza a partir de quatro eventos ou etapas distintas:

Figura 1: Modelo de Sequência Didática proposta por Dolz



Fonte: Dolz, Noverraz &Schneuwly(2004)

A primeira etapa desse trabalho se dá com a *apresentação de uma situação de interação sócio comunicativa real* que fundamenta a necessidade de produção e aprendizagem de um determinado gênero textual. Dessa demanda, surge a etapa posterior de *produção inicial* de um texto (oral ou escrito) que oferecerá ao professor dados para diagnosticar a compreensão, funcionando assim como uma avaliação diagnóstica que apontará aspectos a serem trabalhados e analisará as capacidades e potencialidades de linguagem que o aluno apresenta naquele momento. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 101, apud Costa-Hübes, 2009, p.11).

Partindo dos dados obtidos a partir da avaliação diagnóstica, o professor organizará as atividades a serem trabalhadas nos *módulos,* contemplando as necessidades reais dos estudantes envolvidos. Nessa etapa, os problemas observados na *produção inicial* recebem tratamento didático (COSTA-HÜBES,2009, p.11). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) postulam que na avaliação diagnóstica, os problemas específicos de cada gênero são avaliados a partir dos seguintes parâmetros: representação da situação de comunicação; elaboração do conteúdo; planejamento do texto; realização do texto. Estes, então, são trabalhados didaticamente em três categorias: observação e análise de textos pertencentes ao gênero em foco; tarefas simplificadas de produção de textos; e elaboração de uma linguagem comum. A partir desse método que avalia a produção inicial e propõe atividades a partir das dificuldades observadas no diagnóstico feito, se dá a construção progressiva de conhecimento acerca do gênero trabalhado.

Após o trabalho com os módulos, o aluno é apresentado à situação de produção de texto (oral ou escrito), definida no começo da sequência didática e é nesse momento que este demonstra o que foi apreendido ou não com os procedimentos adotados nos *módulos,* o que será poderá ser verificado pelo professor, por meio de uma avaliação somativa (COSTA-HÜBES,2009, p.11).

A finalidade de uma SD é ajudar o aluno a ter domínio de um determinado gênero, permitindo que ele fale ou escreva de uma maneira mais adequada em uma determinada situação de comunicação. O trabalho realizado terá como base os gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, além daqueles aos quais o aluno não tem acesso e dos gêneros públicos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97).

O ensino de Língua Portuguesa por meio de SD também pode facilitar o trabalho do professor na medida que traz um determinado gênero aos alunos, oportunizando o estudo sistemático do mesmo, o que o instrumentalizará a reconhecê-lo e utilizá-lo em outras situações de uso da linguagem para além da escola.

Cumpre ressaltar que, no contexto do ensino da Língua no Brasil, a ideia de sequências didáticas surge nos PCN, publicados no ano de 1997, com a denominação de "atividades sequenciadas de leitura":

> São situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura [...] Funcionam de forma parecida com os projetos – e podem integrá-los, inclusive –, mas não têm um produto final determinado: neste caso o objetivo explícito é a leitura em si. Nas atividades sequenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse (BRASIL, 1997, p. 46).

Já os PCN, publicados em 1998, trazem as sequências didáticas a partir do conceito de *módulos didáticos* assim definidos e que trazem como proposta de produto final textos pertencentes aos diferentes gêneros. O documento enfatiza a organização desses módulos a partir das seguintes exigências:

> Elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; avaliar as transformações produzidas (BRASIL, 1998, p. 88).

O documento relativo à BNCC, embora retome alguns pressupostos teóricos e metodológicos dos PCN, não faz referência explicita às sequências didáticas, mas apenas a *práticas de linguagem* voltadas para a oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica e relacionadas a diferentes dimensões.

Também o Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II, não se refere de forma clara às sequências didáticas. No entanto, na descrição dos objetivos estabelecidos para cada um dos eixos que orientam o ensino da Língua – linguagem oral, escrita, análise e reflexão linguística- encontram-se ações voltadas para cada uma das etapas de uma sequência didática, como mostrado abaixo.

Quadro 3 :A estrutura de uma SD e os objetivos propostos para o ensino da Língua previstos no PPPI

Etapa da SD	Objetivo traçado	Eixo contemplado
Apresentação da situação	Atribuir sentido ao que escreve, coordenando texto e contexto.	**Linguagem escrita**
Produção Inicial	Escrever com extensão adequada à interação comunicativa.	**Linguagem escrita**
Módulos de atividades	Empregar na escrita, de acordo com as possibilidades de cada gênero, mecanismos de coesão, recursos expressivos e efeitos de sentido, esquemas temporais, sinais de pontuação entre outros recursos;	**Linguagem escrita, análise e reflexão linguística**

	Identificar e comparar características de diferentes gêneros.	
Módulos de atividades	Reconhecer as regularidades ortográficas, considerando as possibilidades de irregularidades; Observar os recursos da linguagem presentes em textos impressos, para referência ou modelo de sua própria escrita. -Analisar – quantitativa e qualitativamente – a correspondência entre segmentos falados e escritos; -Analisar a qualidade da produção oral e escrita, própria e coletiva, considerando os elementos necessários à compreensão da mesma; - Rever o próprio texto (com mediação do professor);	**Linguagem escrita, análise e reflexão linguística**
Produção final	-Escrever com extensão adequada à interação comunicativa;	**Linguagem escrita**

Fonte: A autora (2018)

Na apresentação inicial, os alunos são expostos ao projeto coletivo de produção de um gênero textual, ou seja, esse primeiro estágio tem a finalidade de apresentar aos alunos um *problema de comunicação* que deverá ser resolvido através da produção de um texto oral ou escrito. Logo, o aluno deverá atribuir um sentido à situação de produção proposta relacionando o texto a ser produzido ao contexto em que ele se insere.

Posteriormente, uma *produção inicial* é solicitada para atender ao projeto trazido para o professor e, então o aluno deverá produzir um texto que permita a interação comunicativa ou seja que consiga ser um instrumento de comunicação entre ele e seus pares ou potenciais leitores.

Da análise da produção inicial, surgem os *módulos de atividades* que abrangerão diversas propostas, tais como observação e análise de textos pertencentes ao gênero em foco, tarefas simplificadas de produção, análise linguística, atividades de leitura, oralidade, escuta, além de atividades que contemplem outros gêneros que se aproximem do que está sendo trabalhado e, nesse sentido, os objetivos propostos pelo PPPI fornecem subsídios para um trabalho consistente nessa etapa.

Tendo sido desenvolvidas as atividades que instrumentalizaram o aluno no sentido de produzir um texto adequado aos objetivos comunicacionais do gênero em foco, chega-se à *escrita final* que se liga a processos de refacção, reescrita, mediada pelo professor e que podem ser individual ou coletiva. Estes se manifestam através das ações d*e analisar a qualidade da produção oral e escrita, própria e coletiva, considerando os elementos necessários à compreensão da mesma e rever seu próprio texto*, objetivos propostos no eixo de análise linguística do PPPI, como descrito acima. Nesse momento, o trabalho com as questões formais da língua se mostrará mais satisfatório em termos de resultados e o processo de interação comunicativa exigido por aquele gênero estará completo.

Na perspectiva metodológica do ensino do gênero instrumentalizado por uma SD, não basta apenas apresentar ao aluno um exemplar do gênero juntamente com algumas questões de interpretação, como pretexto para uma produção textual. Faz-se necessário todo um trabalho sistematizado para que o aluno possa realmente apropriar-se de uma determinada prática de linguagem e não apenas tornar-se um "ledor" de textos ou um "preenchedor de linhas textuais". Nesse processo de ensino, todo o trabalho com um gênero passa a ser fruto de uma necessidade de interação (anúncio de uma festa da escola, livro de receitas para presentear as mães, etc.), já que a linguagem sempre está consubstanciada em uma prática social.

2.1.5 Costa-Hübes e uma nova proposta de Sequência Didática

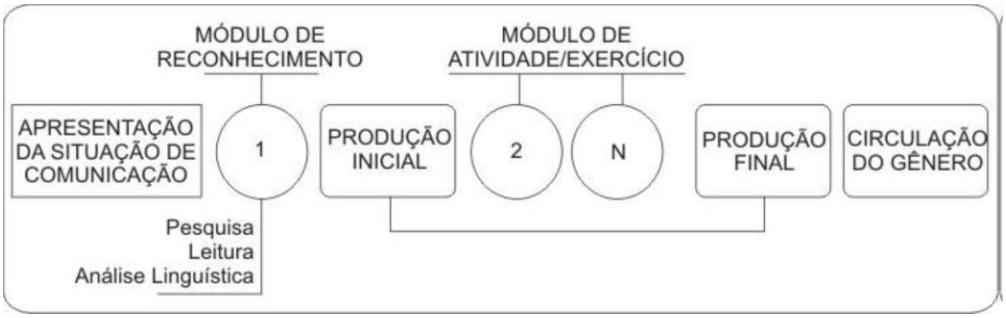
O trabalho pautado em Sequências Didáticas, como vimos anteriormente pode ser visto como um recurso facilitador no contexto do ensino de Língua Portuguesa, na medida em que, ao trabalhar um determinado gênero textual, faz isso de maneira sistemática, através de atividades que abordam os diferentes aspectos do mesmo,

de forma a instrumentalizar o aluno a reconhecê-lo e utilizá-lo em diferentes situações de uso da linguagem.

No entanto, essa proposta trazida pelo grupo de Genebra, surgiu em um contexto de ensino cuja estrutura curricular se mostrou distante da realidade que temos no Brasil. Na Suíça, existem, na grade curricular, duas disciplinas voltadas para o ensino da língua: a primeira delas tem sua base no estudo da gramática e da leitura, enquanto a segunda se volta especificamente para as práticas de produção textual, sendo a proposta de Sequências Didáticas inserida no contexto desta disciplina (WITTHOLTER, 2015).

Buscando manter a proposta de trabalho com os gêneros trazida pelo grupo genebrino, mas trazendo-a para o contexto do ensino da Língua no Brasil, Costa-Hübes (2008) insere uma adequação à SD criada por esse grupo que inclui um módulo de reconhecimento do gênero a ser trabalhado composto por atividades de pesquisa, leitura, investigação e análise linguística de textos desse gênero, aplicado antes da produção inicial, além de um módulo final que contemple a circulação do gênero produzido (WITTHOLTER, 2015), como mostra a figura abaixo.

Figura 2 :Adaptação da sequência didática conforme Costa-Hübes



(Fonte: Swiderski e Costa-Hübes 2009)

A nova proposta se justifica pela necessidade de se oportunizar aos alunos, atividades que propiciem o reconhecimento de gênero que está sendo trabalhado, antes da produção inicial. Estas envolvem a pesquisa, a leitura e a análise linguística de textos pertencentes a esse gênero e que estejam em circulação, aparecendo detalhadas no quadro abaixo.

Quadro 4: Descrição das etapas de uma SD proposta por Costa-Hübes

1. APRESENTAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO (necessidade / motivo de produção).
2. SELEÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL (tendo em vista o que se quer dizer, para quem, quando, por meio de qual suporte e/ou veículo e em que local de circulação).
3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO SELECIONADO (por meio de:)
a) Pesquisa sobre o gênero.
b) Leitura de textos do gênero, explorando e estabelecendo relações entre: sua função social, seu conteúdo temático, sua estrutura composicional, seu estilo (análise linguística).
c) Seleção de um texto do gênero para um estudo mais específico sobre: sua função social, seu conteúdo temático, sua estrutura composicional, seu estilo (análise linguística).
4. PRODUÇÃO DE TEXTO do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada.
5. REESCRITA DE TEXTO do gênero produzido, com o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível, de seus "modelos" que circulam socialmente.
6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente.

(Fonte: Costa-Hübes ,2009)

Adotando o trabalho a partir da proposta de sequências didáticas, o campus onde essa pesquisa se realizou, traz o modelo proposto por Costa- Hübes, onde após uma situação que motive o contato com o gênero a ser trabalhado, são propostas diversas atividades envolvendo o mesmo e que podem se desenvolver em parceria com outras áreas do conhecimento. Alicerça-se em práticas de leitura, escrita de textos de diferentes gêneros e de análise linguística, que se constrói a partir da revisão e reescrita de textos produzidos pelos alunos, tendo como pressuposto o fato de que o processo de escrita se constrói e sedimenta a partir da vivência

sistemática do mesmo por meio de atividades que privilegiam o aspecto dialógico do texto enquanto ferramenta comunicativa.

2.2 Escrever se aprende (re) escrevendo: o lugar da re(escrita)textual

> *Gastei uma hora /pensando em um verso/ que a pena não quer escrever/no entanto, / ele está aqui dentro, /inquieto, vivo/ele está aqui dentro/e não quer sair.* (Carlos Drummond de Andrade)

Drummond, nosso poeta maior, em uma de suas reflexões cotidianas, apresenta com a sabedoria, simplicidade e sensibilidade tão características, uma imagem que define de forma poética as dificuldades que perpassam o ato de escrita. A caneta que não quer escrever... o pensamento vivo mas que não consegue se materializar...as palavras que faltam na escrita das ideias ...o sentimento pulsando, inquieto se negando a ser traduzido. Dificuldades do ato de escrever que trazem inquietações tanto para os que já são habilidosos no manejo com as palavras quanto para aqueles que mal iniciaram sua caminhada pelo mundo da escrita.

Escrever...cartas, diários, contos, novelas, anúncios...escrever...para todas as formas de escrever são exigidas habilidades e saberes nem sempre desenvolvidos de forma espontânea. Para escrever, precisamos aprender sobre escrita e sobre o que escrevemos e para isso é necessário ingressar no mundo da escrita, que vai muito além de perceber palavras escritas numa folha de papel ...ou na tela do computador.

No entanto, o caminho para entrar nesse rico universo repleto de simbolismo, não é único, nem linear, mas, antes, se constitui de atalhos, independentemente de termos domínio autônomo para ler e escrever textos, tendo em vista a singularidade de cada registro escrito considerado texto.

A entrada no mundo da escrita por crianças e adultos não-alfabetizados se inicia por diferentes atalhos: com as primeiras histórias que embalam o sono e o sonho dos pequenos; com os textos lidos por outras pessoas, como é o caso dos jornais televisivos; nos momentos em que a criança assiste a mãe lendo e fazendo receitas dos mais diversos quitutes; nas situações em que recebe cartas, cartões, e-mail ou até correspondências entre outros. Isso porque, o mundo das letras desperta a curiosidade dos que se deparam com ele.

Assim, ao ingressar na escola, os indivíduos já trazem uma rica bagagem que engloba diferentes gêneros textuais e que se amplia quando eles mesmos se tornam produtores de textos, no seu dia a dia: escrevem cartas, cartões, bilhetes, e-mails, diários, poesias, agendas, músicas, dentre outros, buscando se comunicar, compartilhar ideias, valores, pontos de vista. A escrita assim, surge como ferramenta de inclusão e ação social.

Porém, escrever é muito mais do que simplesmente ordenar sequências de palavras, formando frases até se produzir um texto. Para Orlandi e Guimarães (1985), temos condições de produção específicas que envolvem o contexto histórico e social em que se dá o ato linguístico e o contexto imediato. Destarte, ao escrever um texto, o indivíduo elabora pensamentos acerca do interlocutor e suas representações, da situação de interação e do gênero de texto a ser produzido. Ao fazer isso, ele facilita a compreensão do texto escrito para seus leitores.

Nesse sentido, surge como papel da escola a tarefa de propiciar diferentes experiências que instrumentalizem os alunos de forma a torná-los escritores proficientes, capazes de interagir, por meio da escrita, com potenciais interlocutores em diferentes contextos comunicativos, a partir das ações acima descritas, levando em conta as diversas experiências com a escrita que os alunos vivenciam antes de se sentarem nas carteiras escolares ou quando estão fora delas.

No entanto, na contramão do que se descreveu anteriormente, o que se vem observando no contexto da educação brasileira, é que a escola não tem cumprido seu papel na medida que, geralmente, não leva em conta as experiências com escrita dos seus alunos e que são vivenciadas fora dos seus muros, o que faz com que esses alunos tenham mais oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para diferentes interlocutores no seu dia a dia fora do espaço escolar. Ao contrário, o que vemos é ainda um ensino prescritivo que está centrado nas regras e não no uso da língua, que se traduz por exercícios de escrita enfadonhos não só para os alunos, mas também para os professores com temáticas propostas sendo repetidas de ano a ano, fazendo com que até os alunos percebam isso (GERALDI, 2003). Segundo Chiapinni,

> a escola tem a tendência a burocratizar a linguagem: a cópia, o ditado, a redação como atividades isoladas. O trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, sendo execução dos exercícios que estes lhes impõem. (CHIAPINNI, 1997, p. 10).

Essa burocratização da linguagem também se faz presente ao constatarmos que, em muitas propostas, o que vemos são crianças escrevendo somente para o professor, geralmente, o único leitor, o que torna essa prática artificial. Afinal, segundo Geraldi, qual é a graça de escrever um texto que não será lido por mais ninguém? (GERALDI, 2001). Para Leal,

> nesse processo, uma pergunta fundamental emerge: para que se escreve? Uma das respostas possíveis é: para ser lido e compreendido. Reconhecemos, de antemão, que os alunos, quando produzem os seus textos, em qualquer momento de sua vida escolar, esperam uma resposta ao que produziram. (LEAL, 2008, p.54).

Percebe-se, dessa forma, a falta de um trabalho que se volte para a formação de sujeitos produtores de texto, enquanto ferramenta comunicativa de interação e situada historicamente. Assim, de acordo com Geraldi (2003), ao observarmos as práticas voltadas para a produção textual e os textos produzidos no contexto dessas práticas, nos deparamos com muita escrita e pouco texto (ou discurso), cabendo aí a distinção trazida pelo autor entre produção de textos e redação: esta é produzida para a escola e destinada a apenas um leitor, o professor, o que torna a produção enfadonha; a outra é produzida na escola, a partir dos elementos abaixo, constituindo-se como discurso. Segundo Geraldi, para se produzir um texto é preciso que:

> a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se institua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz, para quem o diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003, p.137).

Dentro desse contexto, cabe ao professor, planejar estratégias que transformem as atividades de produção textual em práticas sociais, visando sempre os aspectos formadores, propondo aos textos produzidos em aula outro destino, mostrando para a criança o quanto a escrita pode ser importante não somente dentro da escola, mas também em seu convívio social. Este tipo de ação facilita a formação de alunos produtores de textos, na medida que os leva a descobrir que existe um mundo da escrita, seja ele social, cultural, econômico ou de produção que se realiza no dia-a-dia em vários espaços, além do escolar.

Para Geraldi (2003, p.135), a produção de textos deve ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/ aprendizagem da língua pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, ou enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Na concepção desse autor, "produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo" (GERALDI, 2003, p. 81), atitude que exige do aluno um posicionamento de autor que organizará o seu discurso (texto) em função do outro. Assim, pensar o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo de um diálogo contínuo entre os textos e os leitores. E mais, são os sentidos socialmente constituídos os verdadeiros objetos do processo de ensino e aprendizagem (GERALDI, 1997). Afinal

> se escrever, ser lido e ler é partilhar sentimentos, receber rosas e risos, mostrar nossas margens e oásis; se escrever, ser lido e ler não cabe em "formas" de pura correção gramatical, em camisas-de-força do mero preciosismo vocabular, escrever, ser lido e ler não faz parte da concepção de ensino de escrita. Ao aluno – à margem do seu texto irrequieto, mas sem razão – resta o silêncio da cópia e da despersonalização. (CITELLI; BONATELLI, 1997, p. 120).

Admitindo a "escrita irrequieta personalizada" e tomando como referência os postulados de Bakthin, Geraldi questiona o trabalho com produção textual que é realizado na escola pautado em uma escrita higienizada, presa a normas, mas sem projeto, nem necessidade de dizer do educando, processo que foi denominado de redação escolar. Para o autor, "[...] 'exercício de redação' sempre foi pensado como um exercício, em que o sujeito só treinava" (GERALDI, 2003[1984], p.166).

Como Geraldi, Costa-Hübes, ao se voltar para a análise dos enunciados das produções textuais, chamou se "exercício de escrita", a "redação escolar" trazida por Geraldi. Para Hübes, "exercício de escrita são as atividades de produção textual em função do trabalho com determinado(s) conteúdo(s) da disciplina, objetivando ensinar o aluno a escrever. [...] Essas propostas de produção se esvaziam em si mesmas" (COSTA-HÜBES, 2012, p.10).

Na busca por mudanças que sejam, de fato, efetivas faz-se necessária uma abordagem sociointeracionista de ensino da língua materna pautada na interação como elemento indissociável da produção de textos como preconizou Bakthin (2003) ao afirmar que todo texto que é produzido visa atingir de alguma forma um interlocutor de modo que esse retorne a comunicação a partir da recepção e compreensão do mesmo, ou, em outras palavras, a partir da compreensão responsiva ativa.

Ao trazermos essas duas abordagens, surge a necessidade de se traçar um breve panorama acerca das metodologias que orientam o trabalho com a produção textual nas escolas brasileiras e se pautam em três concepções centrais de linguagem: a que traz a *linguagem como expressão do pensamento*; a que se orienta pelo pressuposto da *linguagem como instrumento de comunicação* e a que traz a *linguagem na perspectiva da dialogicidade e da interação*(GUSMÃO, 2010), trazendo à luz o lugar do ensino da escrita nessas três concepções.

2.2.1 Sobre as concepções de linguagem

O quadro do trabalho com a produção textual no Brasil vem sendo desenhado a partir de uma concepção de linguagem que desconsidera a existência um interlocutor ativo no processo de construção do texto como ferramenta comunicativa. Dentro dessa perspectiva, os estudiosos são uma voz em uníssono ao afirmarem que o ensino da Língua deve se alicerçar sobre os eixos de uso da linguagem, produção de textos e análise linguística tendo como ponto de partida a concepção de linguagem adotada pelo docente ao estruturar sua prática, já que esta norteará o mesmo nas respostas a *para que se ensina* / *o que se ensina* e sua correlata *para que as crianças aprendem/ o que aprendem* (GERALDI, 1984, apud GUSMÃO, 2010). Em outras

palavras, a metodologia adotada pelo professor no trabalho com a produção textual está intrinsecamente relacionada à concepção de linguagem que ele defende e passa a ser compartilhada com seus alunos. Pensando nisso, serão apresentadas, em seguida, as concepções positivistas e interacionista de linguagem, destacando-se, a partir desta, o processo de reescrita.

2.2.1.1 As concepções positivistas e a produção textual

De acordo com Gusmão (2010), tem-se aqui duas concepções de linguagem que se intercruzam: a linguagem enquanto expressão do pensamento, com base na teoria tradicional da gramática e apoiada nas técnicas da retórica clássica e a linguagem como instrumento de comunicação, com ênfase em exercícios estruturais e na noção de criatividade (BONINI, 2002).

A linguagem como *ferramenta de expressão do pensamento* se relaciona à concepção de língua como um sistema estável, uno, imutável, invariável. Traz como modelos a literatura clássica e a língua culta formal. Postula a linguagem como um ato individual dos falantes pautado em um conjunto de regras que organizam o pensamento, a linguagem e a exteriorização da fala e da escrita. Segundo o linguista Geraldi (1984, p.43), "se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações - correntes- de que as pessoas que não sabem se expressar não pensam". Dito de outra forma, quanto mais conteúdo o pensamento tiver, melhor será a expressão do indivíduo.

Nesta concepção, a base da reflexão é a teoria tradicional da gramática, apoiada nas técnicas da retórica clássica, de postura prescritiva que se pauta pela aplicação das regras do "bem" falar e escrever (BONINI, 2002), prendendo-se à norma culta, ou seja, o português correto. Assim, tudo que foge a essa norma é considerado "erro". Trata-se de uma gramática teórico – normativa que tem como preocupação central, tornar conhecidas as regras usadas pelos falantes ou seja, descrever e explicar as línguas tais como são faladas (Gusmão, 2010), negando a ideia da variação linguística, aqui vista como um "desvio" a ser corrigido pela escola.

O trabalho com a produção textual na lógica prescritiva volta-se para a escrita como forma de organizar o pensamento, ou seja, se aprende a escrever, aprendendo a pensar. Segundo Lima e Barbudinho Neto (1979), "aprender a escrever não é só aprender a pensar, como se tem dito e redito, mas também – e principalmente – aprender a dizer bem o que foi pensado" (LIMA E BARBUDINHO NETO, 1979, p.6, apud BONINI, 2002, p.29). Aqui, a aprendizagem da teoria gramatical é vista como o caminho para se chegar ao domínio da escrita. Aprender a escrever equivale a conhecer as regas gramaticais. Busca-se ensinar aos alunos a substituírem seus padrões de linguagem vistos como "errados" por outros considerados "corretos". Segundo

Geraldi (1984), ensina-se uma metalinguagem de análise da variedade padrão, através de exercícios contínuos de descrição gramatical e do estudo de regras e definições dos fatos gramaticais. Nesse sentido, a produção textual é vista como substrato direto do raciocínio e o modelo básico do produtor de textos é o escritor de literatura, sendo tomados como exemplos de bons textos, os literários (BONINI, 2002).

A concepção de linguagem como *instrumento de comunicação* se ampara nos preceitos da Teoria da Comunicação, propondo uma visão de língua como um conjunto de signos combinados a partir de determinadas regras, voltadas para a transmissão de mensagens entre interlocutores, ou seja, emissor e receptor. Dentro dessa lógica, a comunicação se efetiva a partir do uso de códigos semelhantes entre os envolvidos no diálogo. Volta-se para o aspecto material da língua, em detrimento do conteúdo, da significação, do contexto, da interação, do dialógico, dos elementos extralinguísticos.

Baseando-se nos estudos de Saussure, fundador da corrente estruturalista que definia como objeto de estudo da língua os signos da linguagem verbal, ou seja voltou-se para o estudo da fala, ou como o próprio estudioso denominava, a *parole* e nos de Chomsky, com sua Gramática Gerativo –Transformacional que traz a questão da competência linguística definida como a capacidade que todo o falante tem de produzir e compreender todas as frases da língua, essa concepção limitou o estudo da língua ao seu funcionamento interno, dentro de uma proposta formalista e descritiva.

Nessa perspectiva, o trabalho com a produção textual surge como um conjunto de atividades de cópia feitas de forma mecânica pelo aluno, onde sua autoria se apaga, dando lugar a uma ação sem qualquer significado para ele, que é levado a "treinar" as estruturas linguísticas que serão usadas nas situações de comunicação.

As concepções de linguagem acima descritas têm sido responsáveis por práticas pedagógicas que criam uma barreira entre os alunos de todos os níveis de ensino e a produção textual, na medida em que enfocam exercícios mecânicos e descontextualizados voltados para a sistematização de conteúdos gramaticais, regras ortográficas, voltados apenas para "o escrever bem". O texto produzido não se volta a um interlocutor e por isso a função dialógica tão defendida por Bakthin é apagada. Segundo Geraldi (1984), ao adotar essas práticas, o professor transforma o processo de produção de textos dos alunos em um "espaço de um trabalho sobre a linguagem, esquecendo-se do trabalho que se faz com a linguagem" (GERALDI,1984, p.52). Interessa muito mais observar como o aluno se utiliza dos recursos expressivos da língua,

deixando-se de lado a intenção do aluno na sua construção “com a linguagem” (GERALDI, 1984, p. 52).

Em relação à correção e avaliação das produções textuais, o que se percebe é apenas um trabalho superficial de revisão voltado para os aspectos ortográficos, de paragrafação e gramatical dentro da perspectiva trazida por Jesus (1995) de “higienização do texto do aluno”. Ou nas palavras da autora

> A reescrita transformava-se numa espécie de "operação limpeza", onde o objetivo principal consistia em eliminar as "impurezas" previstas pela profilaxia linguística. Ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito. "linguisticamente correto" mas prejudicado na sua potencialidade de realização (JESUS, 1995, p.54).

Essas visões e práticas ainda presentes no ensino da Língua Portuguesa são apontadas por alguns estudiosos como responsáveis pelas dificuldades observadas em alunos de todos os níveis em se expressar de forma clara e coerente por escrito.

2.2.1.2 A concepção sociointeracionista e a produção textual

Conforme mencionado anteriormente as concepções de linguagem de orientação positivista não têm conseguido garantir resultados satisfatórios no trabalho com a produção textual e por isso torna-se necessária uma concepção de linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico, cultural e social (GUSMÃO, 2010).

Assim, na busca por mudanças nesse quadro, faz-se necessário que a escola se volte para uma *concepção sociointeracionista de linguagem* que traga a ideia da interação como elemento indissociável da produção de textos, pois, como defende Bakhtin (2000), todo texto que produzimos visa atingir de alguma forma um interlocutor de maneira que esse retorne a comunicação a partir da recepção e compreensão do mesmo. Isto é, a partir da compreensão responsiva ativa (ANDRADE, 2015).

Essa concepção adota o texto como unidade comunicativa, pressupondo um diálogo que envolve produtor e receptor numa perspectiva sociointeracionista ligada à ideia de que ensinar a escrever envolve a oferta de situações de escrita semelhantes àquelas de que participam os alunos fora da escola, criando espaços de interlocução onde estes possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores. Só assim, os alunos podem aprender a planejar a construção de um texto, tendo como norte os objetivos sociais da escrita.

Baseia-se nos estudos de Bakthin (2004) e Vygotsky(1991) que trouxeram a ideia da produção da linguagem em seu aspecto processual, destacando o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento numa dimensão social. Bakthin nos traz a linguagem como um fenômeno socioideológico apreendido dialogicamente ao longo da história enquanto Vygotsky nos fala da mediação do outro e do signo no desenvolvimento intelectual do indivíduo (GUSMÃO, 2010).

A concepção sociointeracionista da linguagem propõe a interação como elemento indissociável no trabalho com a produção textual. A linguagem, em suas diferentes modalidades, e como ferramenta comunicativa, sempre se constitui como uma ponte entre dois sujeitos: o que enuncia algo e seu interlocutor, para quem se tem algo a dizer...ou escrever, pois a relação dialógica não se estabelece apenas face a face entre os sujeitos, mas também nas produções escritas como afirmou esse teórico ao postular que "toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala" (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2009[1929] p.101).

A ideia de responsividade do discurso se alicerça no fato de que o diálogo do outro enriquece o próprio discurso de quem enuncia, conforme postula Bakhtin:

> O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 1992[1929], p. 223).

No conjunto de suas obras, Bakthin busca enfatizar o caráter interativo da língua que se concretiza através da enunciação, defendendo a ideia de que

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguística nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKTHIN,2003, p. 123).

Retomando essa ideia, Geraldi afirma que

> Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito pratica ações que não conseguiria praticar, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala (GERALDI, 1984, p.83).

Cumpre ressaltar que a característica interativa e dialógica do enunciado, defendida por Bakthin, embora seja analisada predominantemente a partir da interação face a face no discurso oral, também ocorre na escrita, construindo-se de forma distinta devido à peculiaridade do

registro que conserva e perpetua o discurso e a ideia que ele encerra. Para ele, um texto escrito é “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc” (BAKTHIN, 1992.p.123). Por isso, o texto escrito também pode ser encarado como um elo na cadeia da comunicação verbal seu caráter dialógico se constrói em relação a textos produzidos anteriormente, refletindo o diálogo entre o autor e leitor, que tem participação ativa na construção do sentido do texto. Ao compreender o texto escrito, ele passa a integrar o processo dialógico da escrita e, na concepção bakthiniana, "para a palavra (e, por conseguinte, para o homem) nada e mais terrível que a irresponsividade (a falta de resposta)" (BAKTHIN, 1992, p.383).

A palavra assume um papel fundamental para o interlocutor. “Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKTHIN, 2003, p.113) e que [...] “serve de expressão a um em relação ao outro” (op. cit). Num sentido mais amplo, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim, numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. (BAKTHIN, 2003, p.113).

A concepção da *linguagem enquanto lugar da interação e da interlocução* que constrói a subjetividade e é modificada por ela, resulta da confluência entre as ideias de Bakthin e Vygotsky e dos conceitos fundamentais que sustentam essas ideias: *interação social, mediação e dialogismo*, sendo o primeiro o que mais as aproxima.

Já o conceito de mediação surge como base para as discussões teóricas desse autores. Para Vygotsky, a mediação tem fundamental importância no processo de internalização de conceitos e se dá por intermédio das interações do indivíduo com seus pares e de forma gradativa. É apontada como fator responsável por estabelecer as condições de potencialização da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, daquele espaço onde o aprendiz consegue realizar uma atividade com a ajuda de alguém mais experiente.

Em se tratando do trabalho com a produção textual, a mediação se dá a partir de situações reais de escrita, tomando o texto do aluno (produzido para essa situação de interação) como revelador dos aspectos já internalizados, assim como daqueles ainda não abstraídos. O foco, nesse caso, recai sobre a análise linguística e/ou reescrita de um texto compreendidas, conforme Costa-Hübes (2009), como verdadeiras situações de reflexão sobre os usos da língua em dado contexto de produção.

No espaço onde nasceu essa pesquisa, a mediação se dá nos momentos de escrita, revisão e reescrita, onde as trocas entre professor /aluno são de fundamental importância já

que os dois últimos processos não nascerão espontaneamente do aluno - autor, considerando este como autor iniciante, lançando-se no universo da língua escrita.

2.2.2 Reescrita: espaço da dialogicidade, interação, mediação

No contexto das práticas relacionadas ao ensino da Língua, uma das questões que suscitam discussões por parte de especialistas e docentes diz respeito à reescrita de textos, prática ainda pouco adotada pelos professores. Na realidade de muitas salas de aula, o que vemos são alunos produzindo textos apenas para obterem uma nota. Estes registram suas ideias acerca de um tema proposto, são avaliados e, ao receberem seu texto, dificilmente retomam o mesmo agora na posição de leitor ou interlocutor. Algumas vezes, o processo de retomada até ocorre na forma do "passar a limpo", numa perspectiva traduzida pela denominação que recebe, de "higienização do texto", onde apenas questões ortográficas e gramaticais são corrigidas (JESUS, 1995). Os professores trabalham pouco a reescrita e, geralmente quando o fazem, pautam-se em correções superficiais, deixando de lado o enfoque a uma ação reflexiva do aluno em relação ao que escreveu. Na verdade, os momentos de reescrita desconsideram os aspectos contextuais e textuais que propiciam essa ação reflexiva sobre o texto em seu contexto de uso.

A falta de um trabalho consistente em relação à reescrita decorre de vários fatores, entre os quais se destaca a falta de clareza em relação à concepção que se tem de tal trabalho. Numa primeira abordagem, a reescrita pode ser confundida com uma simples atividade de passar o texto a limpo, na acepção acima descrita. Menegolo e Menegolo explicam que

> Ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 74).

Na concepção desses autores, o ato de reescrever não deve ser entendido como uma atividade em que o aluno passa a limpo a versão corrigida pelo professor, atentando apenas para os erros de ortografia de forma a adequar sua escrita à norma padrão. Esse trabalho se mostra adequado às concepções de *linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação* para as quais um texto bem escrito é aquele dentro da norma padrão, o que é objeto de crítica por parte de alguns autores que se voltam para o tema.

Marchuschi (2008), por exemplo, nos mostra que essa visão, embora seja amplamente adotada, é superficial, ingênua e não razoável, na medida em que desconsidera a língua como um fato social e o texto com um evento comunicativo.

Nesse sentido, o trabalho de reescrita, a partir da *concepção sociointeracionista da linguagem* vai além do enfoque apenas na norma culta como parâmetro para a análise de um texto. Este não é abandonado, mas não é visto como único. Considera-se como primordial os

aspectos sociais da língua, aí englobando a situação social de produção apresentada ao aluno, os aspectos de textualidade e, por último, os aspectos ortográficos (ALVES e WATTHIER, 2012). A reescrita surge como "um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal" (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 75), que se realiza em vários momentos até se chegar a sua versão definitiva. São várias versões que vão sendo alteradas de forma a adaptar o texto à situação de produção e adequar a linguagem ao gênero discursivo que está sendo utilizado, para que o aluno perceba

> [...] que todo o texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas acabadas. E, assim, vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de composição de gêneros textuais, consequentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 75).

Esse trabalho de reescrita, dentro da concepção sociointeracionista, se realiza a partir da proposta de Sequência Didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), já anteriormente apresentada na abordagem dos gêneros textuais. Trata-se se um conjunto de atividades escolares, organizadas de forma sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito. Cumpre ressaltar que além dessa proposta, também se mostra válida a adaptação feita por Costa-Hübes para a realidade da educação brasileira, também já mencionada. As atividades propostas entre produção inicial e final, através dos diferentes módulos inseridos nesse percurso, envolvem momentos de revisão e reescrita que vão adaptando o texto ao seu propósito comunicativo.

Independentemente da proposta adotada, o trabalho da reescrita, quando realizado através da parceria entre professor e aluno, permite a ampliação do conhecimento do aluno de forma mais consistente, na medida que o conduz a uma reflexão sobre o uso da língua e à compreensão de que o texto não é um produto acabado. Segundo Menegolo e Menegolo (2005), a reescrita

> [...] provoca o diálogo do sujeito-autor com o seu produto criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados). O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 74).

A reescrita, nessa lógica, é concebida como um processo em que ao autor(aluno), é dada a oportunidade de revisitar seu texto, corrigindo, acrescentando, excluindo, com vistas a dizer mais ou de outro maneira e verificar o que já foi dito. Dessa forma, vai se apropriando dos gêneros, sabendo aplicá-los em contextos situacionais de escrita e diferenciá-los (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005) e compreendendo a escrita como trabalho e construção do conhecimento (SERCUNDES *apud* MENEGOLO e MENEGOLO, 2005).

Cumpre ressaltar que, nesses momentos, o professor deve levar em conta queo aluno já apresenta alguns conhecimentos sistematizados, consolidados e outros que se encontram em desenvolvimento, o que é denominado por Vygotsky (1991[1984]), respectivamente, de seu conhecimento real e potencial. É sobre esse conhecimento potencial que a mediação do professor deve incidir, criando situações que propiciem a atuação naquilo que de fato a criança ainda não domina. Tal mediação pode ser entendida como ferramenta capaz de melhorar o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra em relação aos recursos linguísticos, textuais e ao contexto de produção que se verificam em seu texto, a partir da análise do mesmo.

De acordo com Costa-Hübes,

> Nesse caso, a mediação se daria a partir de situações reais de escrita, tomando o texto do aluno (produzido para essa situação de interação) como revelador dos aspectos já internalizados pela criança, bem como daqueles ainda não abstraídos‖ (COSTA-HÜBES, 2012a, p.6).

Assim, a mediação do professor instaura, no trabalho com produção de textos, a perspectiva dialógica proposta por Bakthin, através dos momentos de reescrita textual, onde temos o diálogo do sujeito – autor com o produto criado por ele, possibilitando um processo interativo entre ambos. Além disso, ao reescrever, o aluno passa da escrita como um processo inspirativo para um processo reflexivo e analítico ao se debruçar sobre seu texto, agora como leitor. Geraldi (2007[1984]), defende a ideia de que, numa produção escrita, o aluno deve ser visto como um sujeito que tem algo a dizer para alguém através do seu texto, dentro da perspectiva bakhtiniana de que "um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento" (BAKHTIN, 1992, p.30).

O processo de direcionamento do texto produzido do aluno para o professor instaura uma relação que não deve ser unilateral. Ao contrário, deve promover a aproximação do "eu – autor" (aluno) com o "eu-leitor" (professor) e desse com o "eu-reescritor", materializado na figura do aluno, mantendo a "cadeia de comunicação verbal", defendida por Bakhtin(1992). Essa aproximação se constrói nos momentos de mediação por meio das atividades desenvolvidas no processo de escrita, revisão e reescrita e pelas instruções e orientações dadas e propiciam a internalização de conceitos importantes na elaboração de textos futuros.

Articulando as ideias de Bakthin às de Vygotsky e inserindo-as no contexto das práticas relacionadas à produção textual, percebemos que a categoria de mediação semiótica proposta por Vygotsky se coaduna e é ampliada pelo conceito de dialogismo brasileiro através de Geraldi, primeiro a dar enfoque a essa nova concepção de linguagem que esteve na base de construção dos documentos oficiais que surgiram a partir dos anos 90 no Brasil.

2.2.3 O lugar da (re) escrita nos documentos oficiais

Conforme já mencionado na seção que trata dos gêneros textuais, os documentos oficiais produzidos a partir dos anos 90, trazem o texto como unidade básica, apresentando uma proposta de trabalho que busca se distanciar das concepções de orientação positivista centradas em regras gramaticais da norma culta da língua. Assim, tanto nos PCN, quanto na BNCC e no PPPI do Colégio Pedro II, documentos que apresentaremos a seguir, o trabalho com o texto está na base do ensino da Língua.

2.2.3.1 PCN e texto: escrita e reescrita

De acordo com o PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, o trabalho com a produção de texto em sala de aula tem como finalidade "formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes". (BRASIL, 1997, p.42). E, para que isso ocorra,

> é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso "aprender a escrever, escrevendo" (BRASIL, 1997, p. 43).

Na perspectiva do "aprender a escrever escrevendo", o texto se torna a base sobre a qual o ensino se constrói, o que se manifesta nas diferentes versões do documento. Nos PCN do 1º e 2º ciclos, lemos que

> se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1997, p. 29).

Nesse contexto, o documento destaca ainda que

> um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão (BRASIL, 1997, p. 47).

Os PCN, ao defenderem a centralidade do trabalho com a Língua no texto, não descartam as unidades menores - palavras e frases - mas, antes, mostram que essas unidades se inserem no texto. Também apontam para o trabalho com gêneros textuais que circulam

socialmente de forma a instrumentalizar os alunos ao uso do discurso oral e escrito como ferramentas de ação e inserção no cotidiano.

Essas ideias aparecem igualmente presentes nos PCN 3º e 4ºciclos que, ao defenderem a abordagem com base nos gêneros discursivos, postulam que

> os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística que os caracterizam com pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Ao trazer os gêneros textuais, o documento deixa de lado o trabalho que era feito até então com base nos tipos textuais e/ou "gêneros escolares" baseados na reprodução dos escritos de grandes autores (produzidos exclusivamente na escola buscando desenvolver e avaliar sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos e com foco na narração, descrição e dissertação). Reafirma-se assim a ideia defendida por Bakthin de que quanto melhor dominamos um gênero discursivo, mais livremente o utilizamos e assim realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKTHIN, 2000).

Tomando como base o texto, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) atribuem à escola a tarefa de formar escritores, definindo que

> um escritor é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e consequentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (BRASIL, 1997, p.47-48).

Conforme descrito acima, o documento se debruça sobre os movimentos de revisão e reescritas sucessivas, o que aponta para os chamados módulos ou etapas entre a produção inicial e final que compõem uma Sequência Didática, estratégia já apontada nesse trabalho. Nesse sentido, apresenta a ideia de módulos didáticos, já apresentada anteriormente na seção referente aos gêneros textuais, e definidos "como uma sequência de atividades ou exercícios estruturados de forma gradual para proporcionar o aprendizado de um aspecto da linguagem relacionado aos gêneros textuais em estudo (BONINI, 2002).

2232 BNCC e texto: escrita e reescrita

A BNCC, cuja construção se iniciou no ano de 2015, já era prevista na LDB nº 9.394/96. O documento teve as suas duas primeiras versões finalizadas em 2016 e a terceira versão

concluída em abril de 2017 e homologada pelo MEC, após a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro do mesmo ano.

Nas diretrizes voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, é mantida a centralidade no texto como já havia sido indicado nos PCN ou, conforme aparece expresso no próprio texto da Base,

> Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BNCC, 2017, p.65).

Nessa perspectiva, assume a concepção sociointeracionista da linguagem, entendendo o trabalho com a escrita pautado na interação e na autoria com objetivos de cunho prático, tornando-se assim significativo para o aluno. Esse trabalho vincula-se ao Eixo da Produção de Textos que "compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos" (BNCC, 2017, p.74) e se constrói através da "progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais" (BNCC, 2017, p.87).

Defende a ideia de que o aluno antes de iniciar seu processo de escolarização, já vivenciou, como integrante de um grupo social, diferentes práticas letradas, mesmo sem ter se apropriado da leitura e da escrita. Propõe então que a escola tenha como ponto de partida essas práticas que irão se tornando mais complexas e sistemáticas a cada etapa da escolarização.

As práticas relacionadas à produção de textos e voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5ºano – se desenvolvem a partir das atividades descritas abaixo.

Quadro 5: Atividades relacionadas à Produção Textual - BNCC

Planejamento de texto	Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
Revisão de textos	Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

Edição de textos	Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
Utilização de tecnologia digital	Utilizar *software*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.

(Fonte: BNCC, 2017, p. 93)

O documento corrobora a proposta apresentada por Menegassi de que a construção de um texto se dá em três etapas: planejamento, execução e revisão, cabendo ao professor planejar atividades que atendam a cada etapa de forma que o aluno saiba o que escrever, para que escrever, para quem escrever e como escrever (MENEGASSI, 2009). Percebe-se que no texto da BNCC, a revisão e a reescrita textuais se fazem por meio de três atividades: a primeira se refere às sucessivas revisões do texto pelo aluno com a mediação de seus pares ou do professor com vistas à adequação do mesmo à proposta, ao contexto de produção e à forma, aí entendida a correção ortográfica e gramatical. Já a segunda atividade, aqui denominada de "edição de textos", refere-se à reescrita da versão final que pode ser feita tanto manualmente quanto digitalmente o que nos leva para a terceira atividade que se relaciona ao uso da tecnologia digital, ou seja através de recursos digitais voltados para esse fim, o que aponta para uma outra possibilidade de escrita, a que se realiza no mundo digital. É nessa possibilidade de utilização da tecnologia digital como parceira no trabalho com a produção de textos trazida pela BNCC que se constrói a proposta dessa pesquisa.

2233 PPPI e texto: escrita e reescrita

O Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II, com vigência de 2017 a 2020, corroborando as orientações constantes na BNCC, assume o texto como unidade no ensino da Língua Portuguesa promovendo atividades que levem os alunos a conhecer e incorporar em suas práticas cotidianas os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Assim, "as atividades curriculares correspondem, principalmente, a práticas discursivas que envolvem a escuta, a fala, a leitura e a escrita" (PPPI, 2018, p.124) de forma a ampliar a competência discursiva dos alunos.

Em relação à produção textual, as práticas se baseiam nos princípios fundamentais que norteiam o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental que são

> Expressar-se, empregando a linguagem oral e a escrita, planejando previamente o discurso, demonstrando o domínio de registros formais e a coerência na defesa de pontos de vista e na argumentação; Escrever textos de diferentes gêneros, expressando o domínio de determinados aspectos formais da língua (PPPI, 2018, p.125).

Tomados como ponto de partida, os objetivos acima citados se concretizam através de do enfoque às habilidades a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade dentro dos eixos

da *linguagem escrita* e da *análise e reflexão linguística*, contemplados nos momentos de escrita e revisão textual.

Quadro 6: Objetivos voltados para a escrita e reescrita de textos

EIXOS	OBJETIVOS
Linguagem escrita	□ Escrever, com extensão adequada à interação comunicativa (ainda que com algumas falhas de comunicação) por meio de transcrição literal, reprodução ou paráfrase, decalque ou autoria. □ Empregar na escrita, de acordo com as possibilidades de cada gênero: - mecanismos básicos de coesão, sem o uso de nomenclatura; - recursos expressivos e efeitos de sentido; - esquemas temporais básicos (presente x passado); - sinais de pontuação (ponto final); - recursos gráficos suplementares; - mecanismos básicos de concordância nominal e verbal;
Análise e reflexão linguística	□ Rever o próprio texto (com mediação do professor). □ Analisar a qualidade da produção oral, escrita, própria e coletiva, considerando a presença ou ausência de elementos necessários à compreensão de quem ouve e a adequação da linguagem utilizada.

(Fonte: PPPI, 2018, Colégio Pedro II)

Aqui, a ideia de reescrita não se manifesta claramente; antes se confunde com a revisão mediada pelo professor e pautada na análise do texto com base na forma, conteúdo e adequação ao gênero e ao contexto comunicativo em que se insere. Dentro das orientações constantes nesse documento, a prática adotada no Campus Tijuca I se constrói por meio da revisão e reescrita dos textos trabalhados através mediação do professor, que na condição de interlocutor vai apontando as lacunas a serem preenchidas, as ideias que precisam ser revisitadas de forma a tornar o texto uma ferramenta comunicativa. Esse trabalho se constrói de forma sistemática a partir de um planejamento coletivo e quinzenal onde são traçadas estratégias adequadas a cada grupo, levando-se em conta as peculiaridades do mesmo, e construídas parcerias que possam oferecer perspectivas diferentes a cada ano.

Compreendendo a relevância da abordagem dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa a partir das ideias dos principais estudiosos sobre o tema e o lugar da produção textual nesse trabalho, traremos a seguir uma proposta de aproximação entre a mesma e as tecnologias digitais voltadas para esse fim, através de um instrumento que abra caminho para a parceria entre as atividades de escrita e ilustração de textos e as tecnologias digitais.

2.3 Produção textual e tecnologias digitais: um caminho para se construir parcerias

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) vêm construindo um novo panorama para o processo de ensino aprendizagem, promovendo o rápido acesso a um

leque de informações que circulam nas mais diferentes esferas da sociedade, através de poucos toques na tela de um celular ou no teclado de um computador. Com isso, o espaço das salas de aula, inseridos no contexto dessa sociedade digital, se expandiu para além das paredes físicas, levando professores e alunos a imergirem em novos caminhos que propiciam o acesso ao universo de possibilidades trazidas por essas tecnologias.

Diversos estudos em âmbito nacional e internacional revelam a importância e o potencial que as tecnologias digitais assumem no campo da Educação, modificando a perspectiva do ensino, as estratégias e os lugares de aluno e professor, oportunizando uma aprendizagem significativa, dinâmica e motivadora. Neste contexto, entende-se que o computador possa ser empregado como ferramenta educacional facilitadora da execução de determinadas tarefas e não necessariamente como instrumento central na realização das mesmas. Nesse sentido, este deve ser visto como mais um parceiro do professor em sua prática pedagógica cotidiana, dentre outros já incorporados ao cotidiano das salas de aula.

Prensky (2010) postula que temos hoje na escola uma geração que está imersa desde o nascimento no seio das mais diferentes tecnologias das quais se apropriam de maneira proficiente. São os chamados "nativos digitais", ou "novos falantes nativos" da linguagem digital dos computadores, dos videogames e da internet" (Prensky,2010, p.58). Essa geração, com acesso mais rápido às informações que circulam no mundo, busca nas salas de aula muito mais que aulas expositivas ou atividades que se encerram nas páginas do caderno ou do livro didático, o que acaba tornando necessário que a escola repense algumas práticas, buscando novas propostas que atendam a esses alunos.

Para atender a essa demanda, o documento que orienta a BNCC, aponta para a incorporação das novas tecnologias ao processo de ensino aprendizagem, como uma das competências a serem trabalhadas na área de Linguagens:

> Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BNCC, 2016, p.63).

O fascínio trazido pelas ferramentas tecnológicas promove uma aprendizagem lúdica, levando os alunos a aprender, criar, se comunicar com prazer e criatividade. Nesse sentido Teberosky e Colomer (2003) apud Silva (2006, p.159), ressaltam que: "[...] a participação nas práticas junto ao computador cria um novo tipo de leitura e uma nova escrita, que se distanciam

em alguns aspectos das mesmas atividades realizadas em suportes de papel". Inserido em sala de aula, o computador deve servir como uma ferramenta inovadora, que pode, de fato, contribuir para um avanço qualitativo no processo de ensino aprendizagem indo além do quadro e dos livros didáticos, recursos ainda fundamentais, no dia a dia escolar, mas que podem, andar lado a lado com as tecnologias disponíveis. Ou, como diria Valente:

> [...] os sistemas computacionais apresentam hoje diversos recursos de multimídia, como cores, animação e som, possibilitando a apresentação da informação de um modo que jamais o professor tradicional poderá fazer com giz e quadro negro mesmo que ele use o giz colorido e seja um exímio comunicador (VALENTE, 1997, p.3).

Nessa perspectiva, as ferramentas digitais surgem como mais um recurso do qual o docente pode lançar mão para levar o aluno a interagir com a língua portuguesa em toda a sua complexidade, principalmente no que tange ao trabalho com a produção escrita, que envolve uma sequência de atividades para que se efetive: planejar, escrever, revisar e reescrever. Essas etapas, fundamentais dentro da perspectiva de tornar o aluno proficiente na escrita, tornam-se mais dinâmicas e significativas para os "nativos digitais" (PRENSKY, 2010) que chegam às escolas, estabelecendo novas formas de se comunicar, através de linguagens, símbolos que aceleram a comunicação e a transmissão de informação, através da utilização de ferramentas digitais voltadas para esse fim.

A parceria estabelecida entre esses recursos e a produção textual se torna uma realidade na medida em que encontram- se disponíveis no mercado diversos softwares, programas e aplicativos voltados especificamente para a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais e que possibilitam o acesso do aluno a diferentes tipos de recursos tais como inserção de imagens, desenhos autorais, fotos, efeitos sonoros entre outros , trazendo uma perspectiva mais dinâmica às atividades de escrita e ilustração de textos, buscando estabelecer uma relação mais prazerosa entre o aluno e essas atividades. Estes encontram-se disponíveis para o professor que poderá lançar mão dos mesmos sem perder de vista a adequação ao seu contexto de atuação, a fim de propiciar um novo espaço de produção de histórias diferente dos já habitualmente utilizados. A linguagem escrita se intercruza com a linguagem visual, sonora, entre outras, no momento de criação do texto, abrindo espaço para uma nova perspectiva para essa atividade.

De fato, a milenar arte de contar histórias, que inicialmente se fazia oralmente, tornou-se, com o advento das novas tecnologias, uma atividade que incorpora diferentes linguagens de forma concomitante, a serem utilizadas pelo aluno na construção de se texto, o que confere ao mesmo o lugar de autoria em todo o processo, despertando o senso crítico, na medida em que

possibilitará momentos de análise e seleção dos elementos que irá inserir no seu texto, construindo-se assim como autor. Orlandi (2008, p.56) postula que o sujeito se constrói como autor ao construir seu texto na medida em que esses processos ocorrem de forma concomitante.

Para que essa autoria se realize de forma efetiva, a produção de textos com o suporte de ferramentas digitais requer sujeitos com conhecimento desses recursos, e nesse sentido cabe ao professor oferecer a vivência de uso dessas ferramentas como mais um espaço de escrita e ilustração de textos. Na busca pela ferramenta que possa oferecer parceria no trabalho com a produção textual, entre as diferentes opções que lhe são disponibilizadas, o professor precisa estar atento a alguns aspectos que envolvem a forma de acesso à ferramenta, à facilidade de uso da mesma e os recursos disponibilizados pela mesma entre outros para que possa ter êxito no planejamento e execução da atividade que realizará com o suporte da mesma. Para isso, portanto precisa ter conhecimento das potencialidades dessas ferramentas.

Isso porque o uso das tecnologias digitais no contexto das prática pedagógicas exige a integração entre quatro pilares fundamentais: o computador, as ferramentas digitais das quais o docente lançará mão, o professor capacitado para selecionar a ferramenta que esteja em consonância com sua prática e o aluno. Nesse sentido, o professor deve ser sujeito na construção e desenvolvimento de atividades mediadas pelas ferramentas digitais e não apenas espectadores ou executores dessas atividades, enxergando essas ferramentas com um novo instrumento a serviço de sua prática tal como o giz, o caderno ou o livro didático.

No entanto, apesar das demandas já mencionadas, trazidas por essa escola imersa no contexto das tecnologias digitais temos ainda um profissional que não teve no seu curso de graduação disciplinas que os instrumentalizassem para práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais. Além disso, não se constata a implementação de políticas de formação continuada voltadas para suprir essa carência e por isso, o que se percebe são ações isoladas, situadas no contexto das escolas ou através da busca solitária por parte dos professores por conhecimentos relativos à inserção de recursos digitais em sua prática cotidiana como mais uma possibilidade de trabalho que atenda às novas gerações que ocupam as carteiras escolares.

Assim um dos maiores desafios que se coloca diante dos docentes é incorporar qualitativamente as tecnologias digitais na sua prática cotidiana de forma que estas possam se integrar ao currículo, mesmo não tendo sendo instrumentalizado para isso. Sob essa ótica, quaisquer propostas que ofereçam possibilidades de conhecimentos sobre esses recursos tornam-se significativas no sentido de preencher lacunas já mencionadas e é nesse contexto que

surge o produto deste trabalho: um guia para análise e seleção de ferramentas digitais voltadas para a escrita e ilustração de textos, contendo parâmetros que orientarão o professor na escolha do recurso mais adequado ao seu contexto de trabalho, bem como dicas e atividades a serem feitas tendo como suporte esses recursos. Longe de querer apontar uma ou outra ferramenta digital específica, tal guia busca orientar o olhar do professor para aspectos que poderiam passar despercebidos, comprometendo não apenas o uso da tal recurso como também a realização da atividade.

Construído com uma linguagem clara e objetiva, o guia se volta para docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental oferecendo parceria a esses profissionais, sempre em busca de estratégias diferenciadas principalmente no trabalho com a leitura e escrita, eixos fundamentais do trabalho com a Língua Portuguesa, dentro do que preconizam os documentos oficiais voltados para a educação. Chama a atenção para questões relacionadas à estrutura da ferramenta escolhida e ao uso pedagógico da mesma, apontando caminhos a serem trilhados pelo professor a partir da observação a cada um desses parâmetros, de modo a oferecer uma visão abrangente e que instrumentalize o professor a escolher com segurança a ferramenta que lhe parecer mais adequada.

Auxilia o docente no sentido de avaliar a qualidade e quantidade de recursos audiovisuais disponibilizados pela ferramenta, verificar de que forma a mesma pode ser acessada, se pode ser utilizada facilmente pelo aluno, após as instruções iniciais, se oferece recursos que atendam aos objetivos definidos para a atividade a ser realizada, entre outros aspectos, permitindo que a análise da ferramenta já aponte possíveis trajetórias a partir da escolha da mesma.

Definindo, ao longo desse e dos capítulos anteriores, a abordagem teórica que ancora esse trabalho, trazemos no próximo capítulo a proposta metodológica que orientou o mesmo.

3 BREVE DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo trazemos o percurso metodológico inicial desse trabalho, apresentando o tipo de pesquisa desenvolvido, o procedimento adotado para a geração dos dados iniciais e finalizando com um recorte acerca do *locus* onde a pesquisa nasceu, aí incluídas a descrição do espaço físico, das bases que norteiam o trabalho e dos sujeitos da pesquisa.

3.1 A pesquisa

A pesquisa que vem sendo desenhada, por suas características estruturantes, se enquadra em uma abordagem qualitativa, procurando descrever o contexto do trabalho com a produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental em um dos Campi do Colégio Pedro II, sob a ótica de quem o vivencia.

Na pesquisa qualitativa, a subjetividade não deve ser apagada na medida em que se mostra imprescindível para que se compreenda a atividade humana (STAKE,2011, p.39). No panorama das concepções acerca da pesquisa, formou-se uma ideia de que seria possível a separação entre sujeito da pesquisa, pesquisador e objeto de estudo, tornando-se salutar para a atividade investigativa, esse distanciamento que afastaria quaisquer influências no ato de pesquisar. Essa concepção, no entanto, acabou se fragilizando a partir da evolução dos estudos em educação e em outras ciências sociais que apontaram por uma nova trajetória para a construção do conhecimento. Para Ludke e André (1986), os fatos e dados não se apresentam de forma gratuita e direta aos olhos do pesquisador, já que o conhecimento resulta da conjunção das teorias circulantes, das questões suscitadas sobre o assunto a ser conhecido e ao julgamento pessoal.

O caráter descritivo inerente aos métodos qualitativos busca perceber o contexto da pesquisa e, se possível, adotar uma integração empática com o processo, objeto de estudo, que conduza a uma melhor compreensão do fenômeno. Essa modalidade de investigação busca traduzir e expressar a significação dos fatos do mundo social, reduzindo as distâncias entre o pesquisador e os pesquisados, entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação (NEVES, 1996; LIBERALI; LIBERALI, 2011, apud SILVA, 2017, p.27).

Trata-se de uma pesquisa que adota o ambiente natural em que está inserida como fonte direta de dados. Segundo Moreira (2002), a pesquisa qualitativa utiliza como foco a interpretação dos dados, com ênfase na subjetividade e na perspectiva dos informantes e, nessa ótica, o interesse do pesquisador reside no processo, pois a partir do contato direto com o contexto e com os dados produzidos, haverá a interpretação dos resultados (BORTONI –

RICARDO, 2008). Insere-se em um dos Campi de uma instituição de ensino federal localizada da cidade do Rio de Janeiro, envolvendo professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em relação aos procedimentos técnicos de produção de dados, trata-se de uma pesquisa-ação na medida em que se volta para a resolução de um problema que surge no contexto de inserção de novas propostas para o trabalho com a escrita, envolvendo, como participantes, docentes com suas práticas pedagógicas voltadas para esse fim, além do pesquisador. Lakatos & Marconi (2007, p.107), postulam que as técnicas de produção de dados "são um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, as habilidades para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos". Assim, se referem à parte prática do conteúdo produzido ao longo da pesquisa.

Esse procedimento de pesquisa se pauta em dois objetivos que se intercruzam: o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. No caso dessa pesquisa o objetivo prático é contribuir para o aprimoramento das práticas docentes voltadas para a produção textual através da possibilidade de parceria com recursos digitais, enquanto o objetivo do conhecimento reside em obter informações sobre o cotidiano dessas práticas entre docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

No atendimento a esses objetivos, Thiollent (2011 [1985]) postula que o planejamento da pesquisa-ação é bastante flexível, pela ocorrência de um constante vaivém entre as fases, determinado pela dinâmica do pesquisador em seu relacionamento com a situação pesquisada. Aí se tem "um conjunto de ações que, embora não ordenados no tempo, podem ser considerados como etapas da pesquisa-ação" (GIL, 2002, p.143).

Nas palavras de El Andaloussi (2004, p.98, grifos do autor) "não se trata de conduzir uma pesquisa SOBRE alguma coisa ou PARA alguém, mas em COLABORAÇÃO com parceiros". Este autor considera que a pesquisa realizada no contexto escolar deveria gerar novas energias para o sistema educacional, pois segundo ele, "nenhum sistema educativo pode se desenvolver sem o apoio de reflexões filosóficas e pesquisas científicas" (EL ANDALOUSSI, 2004, p.43). Portanto, a orientação metodológica da pesquisa-ação no contexto escolar:

> […] promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. [...] Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 85).

A participação dos usuários do sistema escolar em que se insere essa pesquisa, tem como ponto de partida, a pesquisa exploratória que se constituiu numa primeira aproximação com o assunto estudado, atendendo a alguns objetivos definidos para essa trajetória. O primeiro deles seria compreender o contexto das práticas voltadas para a produção textual entre docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma instituição pública federal, estando diretamente relacionado a um segundo objetivo que seria investigar se a inserção de recursos digitais no contexto dessas práticas se mostra relevante para esses docentes.

Apoia-se ainda em uma pesquisa bibliográfica, colocando o pesquisador em contato com publicações como artigos inseridos em revistas indexadas, periódicos, monografias, dissertações, teses que lançam um olhar sobre as questões relativas às práticas pedagógicas voltadas para a produção textual no contexto da educação brasileira, constituindo-se no que os teóricos costumam denominar de "estudo da arte". Soares(1999) postula que se trata de um estudo bibliográfico de caráter inventariante que pode servir de fomento para a realização das produções que buscam preencher lacunas detectadas no campo de conhecimento em questão, tendo a finalidade de "[...] inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento" (SOARES, 1999, p.4).

Nesse mesmo sentido, Romanowski e Ens (2006, p. 39) entendem que as pesquisas do tipo Estado da Arte "apontam caminhos que vem sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento a outros pois procuram identificar aportes significativos da construção da teoria e práticas pedagógicas." E ainda complementam:

> Embora recentes, os estudos de "estado da arte" que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada "estado da arte", recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções (ROMANOWSKI eENS, 2006, p.39).

Pauta-se ainda nos diferentes estudos de Bakthin, Marchuschi, Dolz, Costa Hübes, Geraldi, entre outros, voltando-se ainda para a análise dos documentos oficiais que definem as diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil que servirão de suporte na construção do suporte teórico dessa pesquisa.

3.2 Procedimento de Geração de Dados

3.2.1 Questionário

Atuando nos mais diversos espaços e funções dentro da instituição que se constitui como *locus* dessa pesquisa, há vinte e três anos, a pesquisadora vem colhendo variadas

impressões sobre o trabalho com a leitura e a produção textual de diversos segmentos da comunidade escolar: alunos, docentes em regência nas turmas de 1º ao 5ºano, coordenadores e orientadores pedagógicos, pais e responsáveis que vivenciam cotidianamente esse trabalho minuciosamente construído e reconstruído ao longo desse tempo, visando estar em consonância com as orientações curriculares propostas e com os anseios de todos os envolvidos nesse processo.

Com base na realidade descrita, buscou-se, através de um questionário, definir os contornos iniciais do trabalho, obtendo-se um diagnóstico acerca do problema que aparece como prioritário. Tal questionário foi construindo a partir de perguntas abertas ou não limitadas que abrem espaço para que o informante responda livremente, emitindo sua opinião em relação ao tema; também apresentou questões fechadas, limitadas ou de alternativas fixas onde o informante escolhia sua resposta entre duas opções disponíveis e perguntas mistas que envolviam a marcação de uma resposta e a posterior justificativa para a opção assinalada pelo informante. Esta ferramenta foi enviada aos docentes que atuam nos anos iniciais, a fim de coletar informações acerca das práticas voltadas para a produção escrita e da relevância do uso de um recurso digital como suporte a esse trabalho através do uso da ferramenta *google forms* e a posterior análise dos dados obtidos.

Segundo Günter (2003, p.1) existem três caminhos para entender o comportamento humano: (1) observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; (2) criar situações artificiais e observar o comportamento ante tarefas definidas para essas situações; (3) perguntar às pessoas sobre o que fazem (fizeram) e pensam (pensaram). Neste sentido, observação e questionário (*survey)* são meios complementares de recolhimento de dados, uma vez que um conjunto de perguntas bem formuladas podem medir opiniões, interesses, habilidades, aspectos de personalidade e biográficos. Trata-se de uma prática de fundamental importância no contexto educacional, no sentido de produzir informações e conhecimentos mais consistentes de forma a subsidiar ações efetivas e duradouras, capazes de solucionar problemas que permeiam a educação há várias gerações.

3.3 Sobre o espaço onde nasceu esse trabalho

3.3.1 A escola como espaço de práticas discursivas

A escola, nesse trabalho, aparece dentro da perspectiva trazida por Santos(2015), como uma “esfera da atividade humana” ou seja “uma esfera sócio histórica de ensino e aprendizagem de conhecimentos produzidos no passado, no presente e que *perspectivam o futuro*” (grifo da

autora). É o lugar de múltiplas interações verbais entre os atores que aí se cruzam diariamente: alunos, professores e comunidade escolar, com suas práticas discursivas traduzidas em enunciados orais e escritos que permitem o acesso a informações e conhecimentos socialmente construídos.

Assim, como lugar de práticas discursivas, a escola é o lugar de produções textuais elaboradas pelos diferentes sujeitos que por aí circulam seja para fins pedagógicos ou destinações diversas relacionadas ao funcionamento da engrenagem institucional. Conforme postula Bunzen

> [...] Compreender a escola moderna e pública como uma esfera/ um campo da criatividade ideológica é abrir possibilidades para estudar sua produção/ criação ideológica particular e as condições concretas em que se dão a produção, circulação e o consumo de textos e discursos em gêneros que lhes são próprios" (BUNZEN, 2009, p.117, apud SANTOS,2015, p.101).

Nesse sentido, que percebe a escola como espaço de produção e circulação de discursos, busca-se compreender como o trabalho com a produção textual se realiza dentro de uma instituição pública federal de ensino e assim propor novas trajetórias como alternativas para esse trabalho.

3.3.2 Onde tudo começou: o Colégio Pedro II ... o Campus Tijuca I

A escolha da instituição de ensino que serviu de cenário para essa pesquisa se deu em função desta possuir um trabalho sistemático com a produção textual a partir do que propõe o Projeto Político Pedagógico que será brevemente apresentado no corpo dessa seção.

Localizada no Rio de Janeiro, até 2013 se constituía como "uma autarquia federal do Ministério da Educação (MEC), cuja missão é ministrar ensino público e gratuito nos níveis fundamental e médio" (Projeto Político Pedagógico, p.29).

A partir do final do ano de 2013, a instituição veio sofrendo inúmeras mudanças, tendo em vista a equiparação da mesma aos Institutos Federais de Educação, passando as Unidades Escolares a serem denominadas Campus. Atualmente, os campi situam-se em oito localidades, sendo seis dentro do município do Rio de Janeiro, um em Duque de Caxias e outro em Niterói, estando estes últimos oferecendo apenas Ensino Médio.

Em alguns dos Campi, há subdivisões em função do nível de escolaridade oferecido: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais), ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. O Campus Tijuca I, *locus* da pesquisa, até o final de 2017, fazia parte de um complexo, em conjunto com o Campus Tijuca II, ocupando um quarteirão na área da Tijuca.

O Campus Tijuca I, fundado no ano de 1987 e carinhosamente chamado de “Tijuquinha” foi o último da série de “Pedrinhos” ou unidades de ensino fundamental/ anos iniciais criadas nos anos 80, a partir da ideia pioneira do professor Tito Urbano da Silveira, que esteve à frente da Direção Geral do Colégio Pedro II, no período de 1979 a 1989, de estender o reconhecido ensino de qualidade ministrado nessa instituição aos anos iniciais do ensino fundamental. Sua criação se deu num contexto pioneiro: primeira escola da esfera federal a atender a alunos de 1ºao 5ºanos, sem estar vinculado a uma Universidade, ou, em outras palavras, não era um colégio de aplicação. Nessa época, ainda não era utilizada a expressão “campus”, implantada a partir de 2013, quando o colégio se tornou instituto federal. Falava-se em “Unidades escolares” e as unidades I ofereciam ensino da classe de alfabetização, atual 1º ano, a 4ª série, hoje 5ºano.

Inaugurado em 9 de março de 1987, o Campus Tijuca I esteve, durante trinta anos, situado na Rua Oto de Alencar, nº 25 e, a partir de janeiro de 2018, passou a funcionar em um prédio construído na Rua Oito de Dezembro, 278.

Desde a sua inauguração, o “agora Campus Tijuca I” mantém a função do espaço que lhe antecedeu: destina-se a atender uma clientela na faixa etária que varia dos 6 aos 13 anos, oriunda de diversos bairros da cidade do Rio de Janeiro e de outros cidades e municípios como Niterói, São Gonçalo, Duque de Caxias, Queimados, Nova Iguaçu, entre outros e dos mais diferentes contextos socioeconômicos, tendo em vista o fato do acesso se dar por meio de sorteio público para ingressar na Educação Infantil e no 1º ano do Fundamental I (antiga Classe de Alfabetização) ou através de concurso público no 6º ano do Fundamental II (antiga 5ª série) e no 1º ano do Ensino Médio, com a disponibilização de cotas, onde 50% das vagas se destinam a alunos que cursaram o Fundamental I, em escolas públicas e 50% se destinam a alunos oriundos de escolas particulares.

O primeiro espaço ocupado pelo Campus Tijuca I localizava-se na rua Oto de Alencar, no bairro com o mesmo nome, estando situado em área residencial de classe média, com centros comerciais e de prestação de serviços característicos da região, problematicamente circundada por favelas. O bairro da Tijuca concentra um grande número de instituições de ensino fundamental e médio, além da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

Figura 3: Fachada do primeiro prédio do Campus Tijuca I, localizado na rua Oto de Alencar, 25



Fonte: A autora (2018)

O Campus funcionava em dois turnos, com uma carga horária ampla de cinco horas diárias, atendendo 10 turmas em cada turno, num total de 20 turmas e cerca de 450 alunos a cada ano. O corpo docente era formado por docentes efetivos, que ingressam na instituição por meio de concurso público e por docentes que passaram a integrar o quadro docente por meio de processo seletivo para atuar, inicialmente, durante o período de 1 ano, com o contrato de trabalho podendo ser renovado por igual período.

Atualmente, esse Campus localiza-se na rua Oito de Dezembro, em Vila Isabel, área que apresenta as mesmas características descritas acima. O espaço dispõe de dez salas de aula, além de salas de Artes, Música, Literatura, Recursos (NAPNE), Fonoaudiologia, Leitura e Recuperação e laboratórios de Ciências, Informática e Aprendizagem, todas climatizadas. Fazem parte do prédio ainda um auditório com capacidade para noventa pessoas, quadra poliesportiva, salas das coordenações, do Sesop[15] e da Direção, além de refeitório, cozinha e cinco blocos de banheiros masculino, feminino e para pessoas com necessidades específicas.

O prédio tem área total construída de 3.362,29 m² e é composto por subsolo e cinco andares. O *campus* conta com dois elevadores, sendo um para pessoas com necessidades específicas. O subsolo possui vinte vagas de garagem destinadas aos servidores do Campus,

[15] Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica

vestiários para funcionários e central de reciclagem. Tem como diferenciais a fachada lateral de cerâmica ventilada e a cobertura parcial do telhado utilizando a técnica de “telhado verde” (laje impermeabilizada na qual é aplicada uma camada de gramíneas). Essas soluções garantem conforto térmico, ventilação cruzada e iluminação natural.

Figura 4: Fachada do prédio do Campus Tijuca I, situado na rua Oito de Dezembro, 278.



Fonte: A autora (2018)

O ingresso no Campus Tijuca I, como já mencionado, se dá por sorteio público no 1ºano regularmente e em outros anos/ séries no caso de existirem vagas ociosas. As turmas de 1ºano são compostas por um número máximo de 20 alunos, enquanto as turmas de 2ºao 5ºano geralmente têm 25 alunos.

O Currículo Pleno do Ensino Fundamental inclui atividades de Informática, Literatura, Laboratório de Ciências, Educação Física, Educação Artística, Educação Musical e Sala de Leitura, desde a classe de alfabetização, além das áreas de conhecimentos regulares: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Oferece ainda atividades semanais de recuperação paralela de Língua Portuguesa e Matemática com a duração de 90 minutos e um núcleo destinado ao atendimento de alunos portadores de necessidades educacionais específicas, onde atuam profissionais especializados como fonoaudióloga, além de docentes com formação em psicomotricidade e psicopedagogia que realizam atendimentos semanais para esses alunos.

As atividades oferecidas pelo Campus ocorrem em salas ambiente montadas para esse fim: tem-se assim Salas de Artes, Música, Literatura, Laboratório de Ciências, além da quadra de Educação Física.

Destaca-se ainda que o Campus tem seu próprio Laboratório de Informática com cerca de 15 computadores com acesso à internet por meio de banda larga, utilizando a plataforma

Windows e, como *browser* de navegação, é comum o uso dos softwares *Internet Explorer*, *Mozilla Firefox* e do *Chrome*. Todas as máquinas estão ligadas em rede, o que permite que diferentes usuários acessem, ao mesmo tempo, um mesmo arquivo disponibilizado em uma máquina específica que funciona como um servidor local. Existe um sistema de bloqueio de alguns sites, principalmente aqueles de conteúdo pornográfico ou que possibilitem o download de músicas e vídeos. O acesso às redes sociais como o *Facebook* e o *Twitter* também está bloqueado.

Cumpre ressaltar que o Colégio Pedro II apresenta uma tradição no uso pedagógico da Informática, cujas primeiras iniciativas remontam ao ano de 1996, a partir da participação no projeto EDUCOM, em parceria com a UFRJ, com vistas ao desenvolvimento de softwares educativos nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia.

A Informática Educativa foi sendo implementada nos campi I e posteriormente nos campi II, com a participação de professores de outros componentes curriculares pioneiros no uso pedagógico de ferramentas computacionais. No caso do Campus Tijuca I, esse pioneirismo foi trazido pela professora Cristina Ferreira Branco, que deixou o trabalho com turmas de alfabetização para dar início ao sonho de instalação do Laboratório de Informática Educativa nesse campus.

Com um trabalho ainda em construção, no ano de 2002, o Colégio Pedro II foi a primeira e única instituição do Brasil a abrir concurso para especialistas da área, tornando legítima a profissão de professor de Informática Educativa no magistério público. Nesse concurso, ingressaram duas professoras.

3.3.3 As bases que orientam o trabalho com a Língua Portuguesa

Sendo uma instituição pioneira em essência, essa marca das Unidades I, também se deu no âmbito da elaboração do projeto político pedagógico que se estruturou a partir de uma proposta de formação continuada construída sobre os pilares de um sólido arcabouço teórico aliado a um planejamento e vivência constantes de cada atividade a ser utilizada em sala de aula, a partir de grupos de estudo e trabalho dinamizados por professores especialistas em cada área do conhecimento. Este veio a cada nova releitura, adequando-se ao contexto das diretrizes nacionais para o ensino até chegar na versão atual, que chegou ao conhecimento de toda a comunidade escolar em julho de 2018.

Adotando o recorte que interessa a essa pesquisa e, por isso relacionado ao ensino de Língua Portuguesa, o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)[16] do Colégio Pedro II, traz como referência as recomendações já contidas nos PCN e ratificadas posteriormente pela BNCC, documento que define os caminhos da educação atualmente e que traz como foco o uso social da língua escrita, através de uma abordagem que se volta para a construção de quatro habilidades linguísticas básicas, fundamentais no desenvolvimento da competência linguística dos alunos. São elas: falar, ouvir, ler e escrever, seguindo as orientações contidas na BNCC que propõe um trabalho pautado na leitura como produção de sentidos, da produção textual oral e escrita, buscando a interlocução com os contextos de produção e da análise linguística.

Também no PPPI, a busca pela construção das habilidades acima citadas orienta que o ensino da língua seja estruturado em torno de quatro eixos básicos: língua oral, língua escrita, análise e reflexão linguísticas, que ajudam

> a pensar como a criança não só reconstrói sua linguagem oral e sua linguagem escrita, diferenciando registros, conhecendo diferentes gêneros e incorporando-os às suas práticas cotidianas, como também reflete sobre o sistema da língua, tornando-o objeto de observação e análise(PPPI, 2018,p.124).

Trata-se de uma proposta que se volta para uma prática de leitura e de escrita fundamentada em situações de prática discursiva que tem como objetivos levar o aluno a

> 1) Compreender sentidos nas mensagens orais e escritas; 2) Ler autonomamente textos dos diferentes gêneros, relacionando a leitura com o conhecimento de mundo;3) Expressar-se, empregando a linguagem oral e a escrita, planejando previamente o discurso, demonstrando o domínio de registros formais e a coerência na defesa de pontos de vista e na argumentação 4) Analisar, na leitura e na escrita, os gêneros discursivos e suas relações com as operações, com os paradigmas e com a variação linguística; 5) Relacionar as informações contidas em um mesmo texto e entre diferentes textos; 6) Escrever textos de diferentes gêneros, expressando o domínio de determinados aspectos formais da língua (PPPI, 2018, p.125).

Tais objetivos se relacionam a diferentes habilidades distribuídas pelos eixos já citados de forma a propiciar a construção de saberes e a ampliação da competência discursiva, conforme aparece exemplificado abaixo:

[16] Documento válido pelo período de 2017 a 2020 e construído por toda a comunidade escolar do colégio a partir da criação de câmaras constituídas por voto direto, abrangendo os segmentos de Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio e Pós-Graduação. Nele, o colégio expõe as diretrizes e estratégias voltadas para as demandas da comunidade escolar, com descrições das políticas de ensino, programas, projetos e rotinas acerca das atividades docentes, discentes e administrativas da instituição.

Quadro 7: Competências relativas ao 2ºano do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)

Quadro XXXIX. 1º segmento – 2º ano

LÍNGUA PORTUGUESA	
EIXOS	**OBJETIVOS**
LINGUAGEM ORAL	• Recriar textos, modificando e ampliando características dos personagens, dos cenários, dos objetos e das situações. • Narrar fatos e vivências, considerando a temporalidade e a causalidade. • Relatar, recontar, comentar e expor ideias próprias e do grupo, entre outros.
LINGUAGEM ESCRITA	• Atribuir sentido ao que lê e ao que escreve, coordenando texto e contexto; • Localizar informações explícitas em um texto. • Estabelecer relação de anterioridade e de posterioridade e/ou de causalidade entre dois fatos apresentados num texto. • Inferir sentido de palavras ou de expressões. • Inferir uma informação implícita em um texto. • Identificar e comparar características de diferentes gêneros. • Escrever com extensão adequada à interação comunicativa (ainda que com algumas falhas de comunicação) por meio de transcrição literal, reprodução ou paráfrase, decalque ou autoria. • Empregar na produção de textos, de acordo com as possibilidades de cada gênero: ✓ mecanismos básicos de coesão, sem o uso de nomenclatura; ✓ recursos expressivos e efeitos de sentido; ✓ esquemas temporais básicos (presente x passado); ✓ sinais de pontuação (ponto final, de interrogação, de exclamação, dois pontos, travessão); ✓ recursos gráficos suplementares; ✓ mecanismos básicos de concordância nominal e verbal; ✓ base alfabética: diferença entre realização fônica e representação gráfica; relações ortográficas entre grafemas e fonemas da língua. • Na escrita de palavras e de textos, reconhecer as regularidades ortográficas, considerando as possibilidades de irregularidades. • Ler textos escritos em letra cursiva. • Reconhecer o movimento adequado para o traçado da letra cursiva. • Escrever, utilizando a letra cursiva.
ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA	• Analisar – quantitativa e qualitativamente – a correspondência entre segmentos falados e escritos, utilizando o conhecimento disponível sobre o sistema de escrita. • Rever o próprio texto (com mediação do professor). • Analisar a qualidade da produção oral, escrita, própria e coletiva, considerando a presença ou ausência de elementos necessários à compreensão de quem ouve e a adequação da linguagem utilizada. • Observar os recursos da linguagem presentes em textos impressos, para referência ou modelo de sua própria escrita.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II (2017-2020)

Mantendo a centralidade do ensino da língua no texto, se volta para os gêneros textuais, trazendo indicações específicas para cada ano de escolaridade, como pode ser exemplificado em um dos quadros relativos a esse tópico que aparece destacado abaixo.

Quadro 8: Alguns gêneros textuais distribuídos pelos anos de escolaridade

VI) Proposta de distribuição dos textos ao longo dos anos iniciais

Quadro XLIII: 1º segmento – Distribuição de textos

GÊNEROS	AÇÃO DO ESTUDANTE MEDIADA PELO PROFESSOR				
	1º	2º	3º	4º	5º
*Conto de encantamento (clássicos e versões)	Ouvir / ler	Ouvir / ler/ analisar/ escrever**	Ouvir / ler/ analisar/ escrever	Ouvir / ler	Ouvir / ler
*Conto popular		Ouvir / ler	Ouvir / ler/ analisar/ escrever	Ouvir / ler	Ouvir / ler
*Conto de aventura			Ouvir / ler	Ouvir / ler/ analisar/ escrever	Ouvir / ler
*Conto de medo / suspense				Ouvir / ler	Ouvir / ler/ analisar/ escrever
*Fábula	Ouvir/ler	Ouvir / ler/ analisar/ escrever	Ouvir / ler/ analisar/ escrever		
*Lenda / Mito	Ouvir / ler	Ouvir / ler/ analisar/ escrever**	Ouvir / ler/ analisar/ escrever		
*Crônica				Ouvir / ler	Ouvir / ler/ analisar/ escrever

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II (2017-2020)

Cumpre ressaltar que, conforme postula esse documento, a distribuição dos gêneros pelas diferentes séries/anos não é rígida, podendo ser modificada a partir das necessidades e interesses despertados pelo trabalho de cada Campus. Antes de ser uma prescrição, deve ser encarada como sugestão de trabalho a ser moldada ao "chão" de cada unidade de ensino, de forma que, ao final dessa etapa, a diversidade de gêneros proposta nos quadros acima tenha sido contemplada.

Observa-se ainda, a partir da leitura dos quadros acima, que o trabalho com os gêneros textuais se realiza dentro da perspectiva prevista no documento: "uso da língua oral (em situação de intercâmbio oral) que se traduz pelos termos *ouvir* e *ler*; uso da língua escrita, manifestado na ação de *escrever* e análise e reflexão linguísticas que se traduz por *analisar* (grifos da autora).

O PPPI ressalta ainda que a análise dos gêneros deve considerar diferentes aspectos que vão desde a sua estrutura composicional até o contexto de uso e, dada a abrangência desse trabalho, faz-se necessário que, a cada ano, diferentes aspectos sejam enfatizados, e por isso, um mesmo gênero acaba sendo abordado em diferentes anos de escolaridade. A abordagem

planejada, no entanto, respeitará o contexto de uso e a inserção social, tratando diferentes textos a partir de propostas diversificadas.

Essa prática efetiva considera que, ao se tornar um usuário proficiente da língua, o aluno será capaz de usar socialmente textos, atendendo às demandas do contexto social em que está inserido. Além disso, será capaz de produzir textos adequados no que diz respeito aos aspectos gramaticais e formais da língua (ortografia, pontuação, acentuação, marcas de segmentação) e por isso totalmente inseridos dentro da perspectiva da eficácia comunicativa.

3.3.4 O olhar da pesquisadora sobre as práticas voltadas para a produção textual

Adotando as orientações acerca do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, inseridas no Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II , as práticas pedagógicas desenvolvidas no Campus Tijuca I se alicerçam no texto, sob a ótica de um trabalho com diferentes gêneros textuais apresentados aos alunos do 1º ao 5ºano do Ensino Fundamental, através de uma proposta que une leitura, compreensão, interpretação e produção de textos de gêneros diversos e é realizado de forma contínua e sistemática. Trata-se da criação de sequências didáticas que partem do conhecimento prévio que os alunos trazem como indivíduos inseridos no mundo letrado, passando pela identificação das características formais e enunciativas que propiciam o reconhecimento e a diferenciação dos diferentes gêneros textuais, pela reescrita coletiva e individual de textos lidos ou ouvidos, pelo diálogo entre os gêneros em suas similaridades e diferenças, pela escrita de textos autorais representativos dos gêneros trabalhados.

Como docente dessa instituição há 23 anos, vivenciei esse trabalho singular em sua constituição a partir de diferentes enquadramentos: como regente, em turmas de 2º, 3°e 4°anos, no período compreendido entre os anos de 1996 e 2006 , como Orientadora Pedagógica de 2°,3° e 4°anos , no período compreendido entre os anos de 2007 e 2013, lugar de onde pude observar de forma mais abrangente a relevância de um trabalho cuidadosamente planejado, numa perspectiva sistemática concretizada ao longo desse segmento de ensino e que tornava os pequenos "soldados da ciência" que adentravam as salas de aula do Campus , em seu 1°ano de escolaridade, autores proficientes de discursos variados, capazes portanto, de utilizar a língua escrita como ferramenta de inserção e atuação social.

Cumpre ressaltar que as práticas pedagógicas voltadas para produção textual sempre tiveram um lugar de relevância no trabalho com Língua Portuguesa no Campus Tijuca I, apesar das trocas ocasionais nas equipes de coordenação e orientação pedagógicas por força do fim do

mandato dessas equipes ao fim de quatro anos na função, pois a centralidade no trabalho com o texto como base para a construção do trabalho com a língua se mantinha, seguindo as diretrizes curriculares estabelecidas.

Essas práticas se fortaleceram ainda mais a partir do ano de 2008, quando, atuando como orientadora pedagógica de 3°ano, em parceria com a coordenadora pedagógica de língua portuguesa da época, criamos o projeto denominado Oficinas de Produção Textual, implantado inicialmente em turmas de 2ºe 3° anos, etapas da escolarização em que se dava apropriação de mecanismos básicos de construção e ampliação do texto: recursos coesivos, sinais de pontuação, estruturação sequencial das ideias, paragrafação entre outros. A ideia era sedimentar as bases do trabalho com a produção textual no momento em que esse estava se fortalecendo, através de estratégias que auxiliassem o professor a mediar o processo de escrita, revisão e reescrita de forma mais eficiente.

A dinâmica estabelecida para as Oficinas de Produção Textual era a de dividir a turma em dois ou três grupos, de acordo com a proposta a ser implementada. Um dos grupos ficava em sua própria sala de aula sob a orientação da professora regente da turma enquanto o(s) outro(s) eram levados para outras salas, ficando prioritariamente sob a responsabilidade da orientadora daquele ano ou da coordenadora pedagógica de língua portuguesa, no caso da formação de três grupos. Assim, levando em conta o fato de as turmas de 2ºe 3ºanos terem em média 25 alunos, no caso da divisão em dois grupos, tínhamos mais ou menos 12 ou 13 alunos em cada grupo e no caso de serem formados três grupos, tínhamos grupos com 8 ou 9 alunos, o que permitia um atendimento mais personalizado em relação às dificuldades de cada aluno.

Essas oficinas seguiam diferentes dinâmicas: produções coletivas, em dupla ou individuais que, após serem lidas pelo professor, retornavam ao aluno para que fossem feitas a revisão e a reescrita do texto, efetuando-se as correções e ajustes necessários. Nelas eram produzidos textos dos mais diversos gêneros textuais: narrativas como fábulas, contos de fadas aventuras, terror, além de outros gêneros como bilhetes, convites, receitas, verbetes, poesias, textos informativos entre outros que tinham seus desdobramentos nas mais diversas atividades: chás poéticos, saraus, peças teatrais, tarde de autógrafos entre outras que procuravam tornar o aluno protagonista dentro de todo o processo de escrita.

Com o passar do tempo, o trabalho com as Oficinas passou a acontecer também no 1ºano e, dependendo da avaliação feita pelo professor, poderia ser implementado também nas turmas de 4ºe 5ºano, dando suporte ao trabalho com a produção textual. Cumpre ressaltar que nesses

anos, a implantação das oficinas era facultativo, diferente do que ocorria no 2ºe 3ºanos, onde esse trabalho se inseria na rotina das aulas de Língua Portuguesa.

Ao assumir a Direção Pedagógica do Campus Tijuca I, no ano de 2014, precisei me afastar dessa prática em função dos inúmeros compromissos trazidos pela nova função. No entanto, acompanhando os planejamentos semanais das equipes responsáveis pelo trabalho de língua portuguesa em cada ano, pude constatar a relevância do projeto através das falas não apenas dos professores inseridos no mesmo, como daqueles que atuavam no 4º ano, em relação à qualidade dos textos produzidos pelos alunos que chegavam a essa etapa, fruto do trabalho realizado nas oficinas. Tendo se apropriado dos mecanismos básicos de produção do texto ao longo dos anos anteriores, o trabalho com o texto no 4ºe 5ºanos se voltava para aprimorar ainda mais a forma e o conteúdo desenvolvido, dentro da perspectiva de cada gênero enfocado.

Assim, ao concluírem essa etapa de escolarização os alunos demonstravam ter desenvolvido um nível de proficiência em relação à escrita que os instrumentalizava a seguir com tranquilidade em sua trajetória escolar, o que podia ser constatado através das falas oriundas dos docentes de Língua Portuguesa que atuavam com esses alunos já no 6°ano. Lembro-me de ser abordada por alguns desses professores que teciam várias considerações em relação à qualidade dos textos produzidos pelos alunos do "Pedrinho da Tijuca", considerados superiores aos de alunos admitidos por meio do concurso público, outra forma de ingressar no Colégio, a partir do 6°ano.

Acompanhando esse trabalho que é realizado em relação à leitura e escrita, agora na visão macro que me propiciava a nova função, percebo um cuidado e preocupação constantes por parte da equipe pedagógica no sentido de oferecer aos alunos, atividades diferenciadas, de forma a tornar esse trabalho mais dinâmico, prazeroso e significativo. Atuando junto a um corpo docente bastante qualificado, atento e sempre receptivo às novas práticas, buscando novos caminhos, sem medo de se aventurar por trilhas ainda pouco conhecidas ou de encarar novos desafios, vejo uma busca incessante por práticas consistentes voltadas para o trabalho com a produção textual, que tem sido tema dos encontros semanais de planejamento entre as equipes dos diferentes anos, juntamente com as dificuldades relatadas pelos professores tais como a falta de propostas e recursos mais dinâmicos que que deem suporte a esse trabalho, o pouco tempo de atenção por parte dos alunos nos momentos de escrita e a falta de motivação para a revisão e reescrita são questões frequentemente relatadas, seja nas conversas informais nos diferentes espaços da escola, nas reuniões de planejamento dentro do Campus ou entre os Campi que fazem parte do Colégio Pedro II, trazendo um grande desafio para a equipe:

implementar propostas consistentes que deem suporte a um trabalho efetivo e que produz resultados consistentes vem sendo o cerne das discussões de toda a equipe que se debruça continuamente sobre possibilidades de ressignificar práticas escolares cotidianas, ou seja trazer novos significados às práticas adotadas ou abordá-las sob uma nova perspectiva.

Dentre as possibilidades apresentadas pelos docentes estão a oferta de um tempo diferenciado para as atividades de produção textual, a divisão da turma em grupos menores, visando um atendimento mais individualizado e assim uma intervenção mais efetiva, tempos de apoio à produção textual para alunos com maiores dificuldades, propostas de produção em duplas, trios, visando a construção colaborativa de textos e a parceria com o Laboratório de Informática, entre outras.

É dentro desse contexto que a pesquisa no seu percurso inicial busca a dar voz aos docentes envolvidos no cotidiano de suas práticas e pesquisas no Campus Tijuca

3.3.5 Sobre os participantes: parceiros de uma viagem que se iniciava

Companheiros de uma viagem ainda por caminhos que se definiam, vinte docentes do Campus Tijuca I aceitaram o desafio de participar dessa pesquisa exploratória que buscava entender o contexto das práticas voltadas para a produção textual, em seus desafios e potencialidades, considerando a relevância das tecnologias digitais para essas práticas. Esses docentes atuavam em turmas de 1ºa 5ºano ou como professores de recuperação nessas turmas, no ano letivo de 2017.

Dentre os participantes, tínhamos professores integrantes do quadro de docentes permanentes que ingressaram na instituição por meio de concurso público, além de docentes em regime de trabalho temporário admitidos através de processo seletivo e com tempo de atuação de trinta meses, sem a possibilidade de permanência após esse período. Estes profissionais traziam experiências oriundas da atuação em instituições das esferas privada e pública de âmbito municipal e estadual, antes de ingressarem no Colégio Pedro II, sendo que a maior parte já possuía dez ou mais anos de experiência com os anos iniciais.

O critério adotado para a seleção dos docentes participantes se condicionou ao fato de os mesmos estarem atuando como regentes de turma pois, nesse contexto, poderiam trazer informações consistentes na medida em que estariam descrevendo suas práticas com a produção textual.

A geração dos dados, que se inseriu na pesquisa exploratória e contribuiu para orientar os rumos da mesma, se concretizou através de um questionário formado por questões abertas e fechadas, tendo como objetivo, descrever de forma breve, o contexto em que se realiza o trabalho com produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental em um dos Campi do Colégio Pedro II. Essa ferramenta foi criada e disponibilizada por meio do *google forms*, aplicativo oferecido pelo Google para a criação de questionários cujas perguntas, ao serem respondidas em tempo real, têm as respostas das questões fechadas tabuladas e convertidas em percentuais a serem analisados, por meio de gráficos atualizados a cada resposta.

Tal questionário foi composto por 20 questões com o objetivo de levantar dados para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, traçando um perfil dos mesmos: se tiveram alguma formação inicial ou continuada para trabalhar com as tecnologias digitais, sobre dificuldades e estratégias voltadas para a prática de produção textual e a relevância dos recursos digitais no contexto dessa prática. Foi enviado inicialmente a 34 docentes. Desses, obtivemos o retorno dos 20 docentes acima mencionados, cujas respostas servirão para compor um retrato do local de estudo, ajudando a traçar os caminhos dessa pesquisa. Cumpre ressaltar que a identificação dos participantes era facultativa, havendo a possibilidade de uso de um pseudônimo escolhido por eles, a fim de se manter o sigilo proposto pela pesquisadora, sem identificar os sujeitos da pesquisa, deixando-os à vontade para expor suas opiniões. Foi ainda informado aos docentes que o questionário era parte de uma pesquisa de mestrado e que as respostas fornecidas por eles comporiam o *corpus* de análise da mesma.

3.3.6 As Oficinas de Produção Textual: um espaço para brincar com as ideias

> *Escrever é fácil: você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca as ideias. (Pablo Neruda)*

Em consonância com as orientações constantes no Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II, o Campus Tijuca I tem como foco, no ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com a leitura e produção sistemáticas de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais. Esse trabalho se constrói a partir de práticas diversas que buscam levar o aluno a identificar nos textos elencados, as características estruturais que os inserem em um determinado gênero, de forma a produzir textos autorais representativos desse gênero.

Partindo da perspectiva dialógica e assumindo o trabalho com a produção textual, dentro dessa ótica, surge a necessidade de momentos de produção, revisão e reescrita, etapas necessárias no sentido de se obter a proficiência dos alunos em relação à competência escrita.

Esses momentos se concretizam nas turmas de 1°, 2°e 3°anos através das Oficinas de Produção Textual citadas anteriormente nesse trabalho.

Destaca-se que o eixo norteador do trabalho nas Oficinas de Produção Textual se constrói de forma diferenciada em cada série/ano de escolaridade dentro dos objetivos traçados pela equipe em consonância com o que determina o projeto político pedagógico do Colégio em relação à escrita e à análise linguística.

No 1º ano, os alunos são levados a se apropriar da estrutura de textos representativos dos gêneros trabalhados nesse nível de escolaridade. Em termos formais, dá-se início ao trabalho com a pontuação no final de frases e com a marcação do parágrafo inicial, além do uso de letra maiúscula no início desse parágrafo. Busca-se a ampliação dos textos produzidos através da mediação do professor nesse processo. Embora se faça a correção ortográfica mediada pelo professor, esse não é o foco do trabalho.

No 2ºano, o enfoque continua sendo a ampliação do texto, mediada pelo professor; insere-se o trabalho com a pontuação característica do diálogo (travessão, dois pontos, ponto de interrogação e exclamação) além da pontuação ao final do parágrafo e no interior do mesmo; investe-se no trabalho com recursos coesivos com ênfase no uso de conectivos que trazem a ideia de adição (e), adversidade(mas), explicação (porque), conclusão (então, por isso). Há um investimento maior na correção ortográfica, ainda mediada pelo professor, embora esta seja apenas uma pequena parte no trabalho da revisão textual.

Já no 3ºano, mantém - se o foco com a ampliação do texto, com menos mediação do professor, há um investimento maciço na paragrafação, na pontuação, já trabalhada nos anos anteriores, inserindo-se ainda a vírgula e as reticências. Continua-se o investimento no uso de conectivos e correção ortográfica, agora com menos mediação por parte do professor, sendo utilizado o dicionário para a pesquisa da forma correta da palavra.

Cumpre ressaltar que nos três anos anteriormente citados, o trabalho de revisão e reescrita textual deve ser feito com a mediação do professor, pode ser constatado através da leitura do eixo denominado “Análise e reflexão linguística” que aparece no *Quadro 3* desse capítulo.

Os momentos de Oficinas de Produção Textual se operacionalizam semanalmente, para o 1º,2ºe 3ºanos com a turma dividida em dois ou três grupos, dependendo do grau de complexidade da proposta a ser utilizada: um grupo permanece em sala de aula com o professor

regente, enquanto o(s) outro(s) vão para diferentes(s) espaço(s), acompanhado(s) pelo orientador pedagógico responsável pela série e pelo coordenador pedagógico de Língua Portuguesa quando se faz necessária a formação de três grupos.

As atividades na Oficina têm a duração de mais ou menos duas horas e nesses momentos são trabalhadas a escrita de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais e a posterior revisão e reescrita dos mesmos. A distribuição dos alunos pelos grupos é feita de forma a garantir que nesses haja alunos com maior e menor nível de dificuldades para que se estabeleçam parcerias entre os alunos, além de um atendimento mais individualizado para os que necessitam de maior intervenção por parte do professor.

Destaca-se ainda que, nos encontros das Oficinas, a mesma proposta de escrita é feita com os dois ou três grupos formados para as oficinas e nos momentos de revisão e reescrita dos textos são inseridos "códigos" de correção previamente combinados com os alunos, sendo por isso variáveis de uma turma para outra. Também a mediação se faz através do diálogo entre o professor e o aluno nos aspectos relacionados a ampliação do texto produzido, inserção de ideias de forma a deixar o texto mais coerente, reestruturação de partes do texto que contenham trechos pouco claros ou ideias incompletas.

Além das propostas vinculadas à escrita e reescrita textual, também podem ser inseridos nas oficinas, atividades para a sistematização de conteúdos como pontuação, utilização de conectivos, entre outros, de acordo com o aspecto de análise linguística a ser enfocado. Abaixo aparecem alguns exemplos de atividades realizadas nas Oficinas de Produção Textual, com turmas de 2ºano, a partir de histórias em quadrinhos e contos

Quadro 9: Modelo de exercício utilizando o gênero tirinha para sistematizar o trabalho com uso de conectivos

Colégio Pedro II Campus Tijuca I

1- Leia a história de Papa-Capim e numere os quadrinhos.
2- Observe os três primeiros quadrinhos e complete as frases.



a) O homem ficou impressionado_____viu Papa-Capim lutando com a onça.

b) Papa-Capim venceu a onça_____é um curumim muito forte.

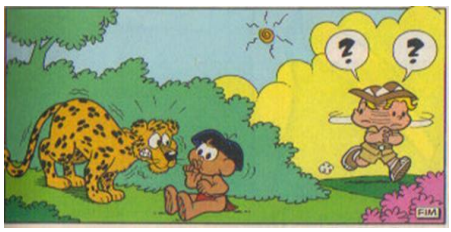
c) Papa-Capim venceu a onça._____o homem ficou todo animado.

3- Observe os quadrinhos e ligue as frases:



Papa-Capim descobriu que o homem era um caçador **quando**	resolveu soltar o animal feroz.
O indiozinho ficou muito zangado com o que descobriu. **Por isso**	ele começou a falar em fazer bolsa, calçado e casaco com a pele da onça.
O caçador começou a tremer de medo **porque**	achava que a onça iria pegá-lo.

4-Junte as frases usando as palavras da caixinha e evite a repetição de palavras.



a) O caçador andava pela mata olhando para todos os lados.

O caçador não sabia onde a onça estava.

quando
por isso
porque

_____

b) Papa-Capim só queria dar um susto no caçador.

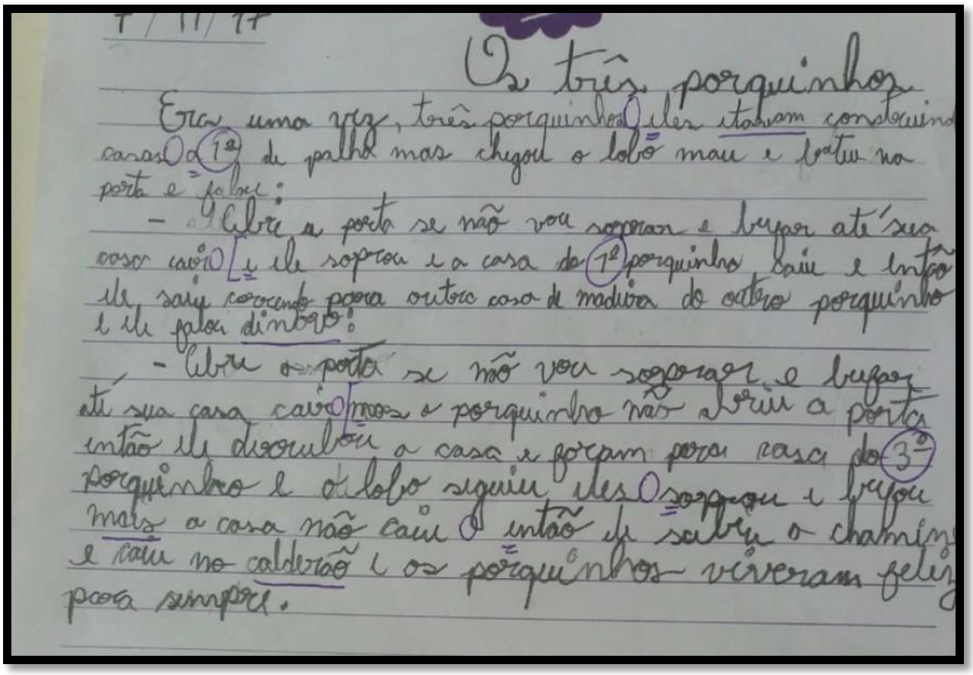
Papa-Capim se escondeu com a onça atrás da moita.

quando
por isso
porque

_____

Fonte: A autora (2018)

Figura 5: Reconto da história Os três porquinhos- turma 203/2017



Os três porquinhos

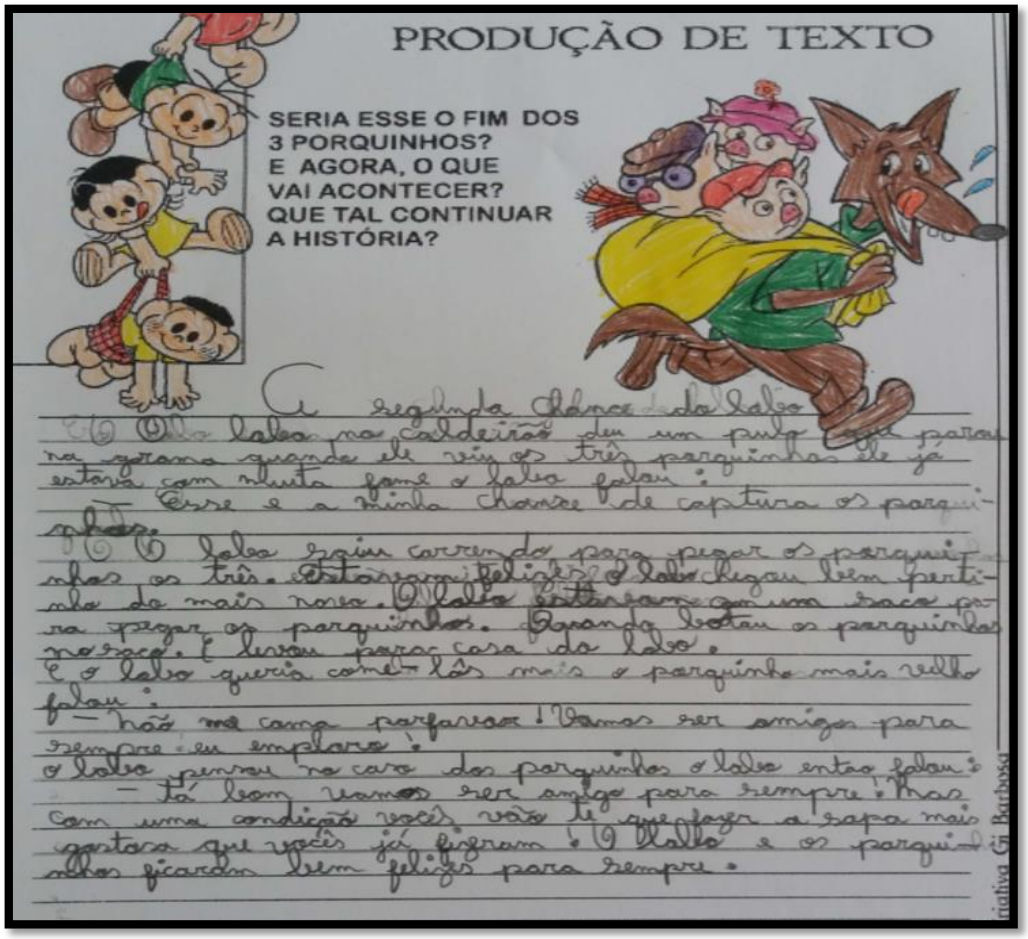
Era uma vez, três porquinhos eles estavam construindo casas o 1º de palha mas chegou o lobo mau e bateu na porta e falou:

- Abre a porta se não vou soprar e bufar até sua casa cair e ele soprou e a casa do 1º porquinho caiu e então ele saiu correndo para outra casa de madeira do outro porquinho e ele falou dinovo:

- Abre a porta se não vou soprar e bufar até sua casa cair mas o porquinho não abriu a porta então ele derrubou a casa e foram para casa do 3º porquinho e o lobo seguiu eles o soprou e bufou mais a casa não caiu então ele subiu o chaminé e caiu no caldeirão e os porquinhos viveram felizes para sempre.

Fonte: Arquivo de produções textuais do 2°ano/2017

Figura 6 :Construção de uma narrativa propondo novos finais para a história Os três porquinhos



PRODUÇÃO DE TEXTO

SERIA ESSE O FIM DOS 3 PORQUINHOS? E AGORA, O QUE VAI ACONTECER? QUE TAL CONTINUAR A HISTÓRIA?

A segunda chance do lobo

O lobo na caldeirão deu um pulo e foi parar na grama quando ele viu os três porquinhos ele já estava com muita fome e lobo falou:

— Esse é a minha chance de capturar os porquinhos.

O lobo saiu correndo para pegar os porquinhos os três estavam felizes o lobo chegou bem pertinho do mais novo. O lobo estava com uma faca pronta para pegar os porquinhos. Quando lobo pegou os porquinhos na faca. E levou para casa do lobo.

E o lobo queria comê-los mais o porquinho mais velho falou:

— Não me coma por favor! Vamos ser amigos para sempre eu imploro!

O lobo pensou na cara dos porquinhos o lobo então falou:

— Tá bom vamos ser amigo para sempre. Mas com uma condição vocês vão ter que fazer a sopa mais gostosa que vocês já fizeram! O lobo e os porquinhos ficaram bem felizes para sempre.

Fonte: Arquivo de produções textuais do 2°ano/2017

Busca-se, através das práticas vivenciadas nas Oficinas, ao longo desses três primeiros anos, instrumentalizar os alunos a realizar os processos de revisão e reescrita de forma mais autônoma para que, no 4ºe 5ºanos, esse trabalho possa ser feito como está previsto no eixo "Análise e reflexão linguística" voltado para esses anos, quando o aluno deve rever o próprio texto, aí sem a mediação do professor, como acontecia até o 3ºano (PPPI, 2018, p.151 e 157).

Assim, o trabalho sistemático com a produção textual vai se construindo de forma gradativa e consistente dado o caráter sistemático com que se realiza, exigindo por parte da equipe pedagógica do Campus a busca por atividades diferenciadas que garantam uma prática consistente e de qualidade no sentido de desenvolver a competência discursiva dos alunos, instrumentalizando-os a utilizar a escrita como ferramenta de inserção social.

No contexto aqui descrito, surgiram os discursos que serão analisados no próximo capítulo, voltado para a análise dos dados produzidos a partir da pesquisa exploratória.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS PRODUZIDOS

No capítulo anterior procurou-se delinear o contexto em que nasceu essa pesquisa, apresentando-se o primeiro instrumento utilizado para a geração de dados que serão agora analisados. Num primeiro momento será feita a discussão dos dados aferidos das questões fechadas, para que, num segundo momento se proceda à categorização e análise das questões abertas.

4.1 Resultados aferidos a partir do questionário

Os resultados iniciais aqui apresentados foram aferidos a partir de questionário aplicado a docentes que atuam nos anos iniciais de uma instituição federal de ensino localizada na cidade do Rio de Janeiro, sendo preenchido por um total de vinte docentes que participaram dessa etapa da pesquisa. Serão apresentados inicialmente os resultados e a discussão referentes às questões fechadas onde deveria ser assinalada uma das respostas apresentadas. Posteriormente se procederá à análise das questões abertas, nas quais os docentes irão discorrer sobre o que foi perguntado.

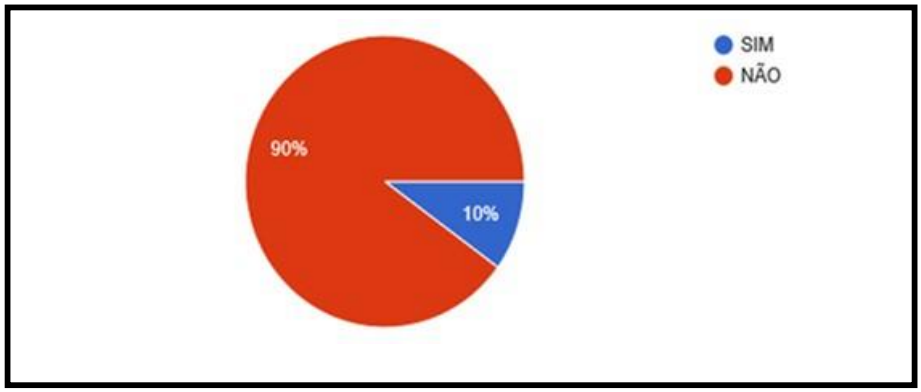
4.1.1 A formação acadêmica e a experiência profissional dos participantes

As questões iniciais se voltaram para desenhar o perfil dos participantes. Conforme já mencionado, por questões éticas, a identidade dos participantes foi mantida em sigilo, adotando-se a letra **P-** referindo-se a professor e participante- e um número de 1 a 20, seguindo a ordem de devolução dos questionários pelos participantes.

A primeira questão buscou conhecer um pouco sobre a formação dos docentes entrevistados e, na amostra analisada, os docentes, em sua maioria foram habilitados ao trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental, através de formação superior na área de Pedagogia (14 entrevistados), sendo que uma parte desse universo também frequentou o Curso de Formação de Professores, o antigo curso Normal (10 entrevistados).

Uma segunda questão buscou aferir se os docentes, em sua formação acadêmica foram habilitados a utilizar as tecnologias digitais em sua prática cotidiana. Cumpre ressaltar que, independente da formação acadêmica recebida, apenas um pequeno percentual (2 entrevistados) foi habilitado a trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula, como aponta o gráfico abaixo. Nesse contexto, apenas P3 e P4 mencionaram que, no seu percurso acadêmico tiveram uma disciplina no curso de Pedagogia voltada para o uso das tecnologias no trabalho em sala de aula.

Gráfico 1: Na formação acadêmica foi habilitado para o trabalho com a tecnologia digital?



Fonte: A autora (2018)

O recorte trazido nessa pesquisa aponta para uma realidade que vem se mantendo dentro do contexto de formação acadêmica dos professores: para a maior parte dos docentes que atua na Educação Básica não foram propiciadas experiências de uso efetivo de recursos tecnológicos. São, em quase sua totalidade, os chamados imigrantes digitais que ainda se percebem estranhos nesse mundo que vem sendo dominado pelos nativos digitais que adentram pelos portões da escola. Ao pedirmos aos participantes que trouxessem algum relato sobre os impactos trazidos pela falta de experiências voltadas para o uso de tecnologias, a fala de alguns docentes aponta para alguns caminhos seguidos por eles em busca ou não de possibilidades de parcerias. Há docentes que se ressentem dessa lacuna, se mostrando inseguros em relação ao uso. No relato de P3, *"a falta de experiências com a tecnologia me deixa insegura para usar o Laboratório de Informática sem que o professor de Informática esteja lá."*

P8, reforça o registro anterior ao relatar que a falta de experiência com as tecnologias traz insegurança e receio:

> *fico vendo o que é usado na aula de Informática, anoto o nome dos programas para usar em outro horário com a turma mas acabo ficando com medo de não conseguir fazer direito , criar uma expectativa nas crianças e depois ter que voltar para a sala e dar uma outra atividade qualquer.*

P 13 traz também a questão da insegurança no uso da tecnologia no dia a dia na medida em que não tem muita ideia de como escolher um programa, um site, um jogo que possa usar para trabalhar alguns conteúdos o que acaba limitando o uso com autonomia.

> *Eu acho que os cursos de Licenciatura em geral não formam para a prática e isso não tem mudado muito pelo que eu observo em relação às colegas que estão chegando. Por isso, temos sempre que estar correndo atrás do prejuízo em relação ao que surge de novidade.Com a tecnologia não é muito diferente, pois não temos muita ideia em relação a que materiais podemos usar já que faltam informações que mostrem como escolher e usar isso no dia a dia. Eu vejo meus alunos falando sobre jogos e aplicativos que eles usam e penso que a gente está ficando pra trás quando não oferece atividades por meio do computador, mas não me sinto segura para usar o Laboratório de Informática sozinha com a turma.*

P6 pontua que, apesar de acompanhar a turma nas aulas de Informática ver o uso de alguns sites, programas e outros recursos, tem muitas dúvidas na hora de selecionar algum material pois não sabe como escolher o que seria mais adequado ao que está trabalhando.

> *Estou sempre junto com as crianças nas aulas de Informática, mas mesmo vendo como funcionam alguns sites e programas, fico meio perdida na hora de buscar esses recursos pois não sei nem por onde começar a escolher um desses recursos. Acho que precisamos pensar em muitos detalhes sobre o material que vamos usar antes de planejar a atividade e como não tenho muito conhecimento de Informática não me sinto preparada para fazer isso. Às vezes converso com a professora de Informática sobre essa dificuldade e ela sempre se oferece para ajudar, mostrando como funciona alguns recursos mas na correria do dia a dia não conseguimos nos encontrar para isso.*

Em contrapartida, temos docentes, que mesmo não tendo vivenciado o uso das tecnologias digitais, têm buscado parcerias com as mesmas em atividades desenvolvidas no cotidiano. Nesse sentido, P7 relata que vem buscando alternativas de trabalho que usem as tecnologias digitais e tendo experiências interessantes com o uso das mesmas.

> *sou muito curiosa em relação a programas, softwares para usar com a turma e às vezes trago algumas ideias para a professora de Informática ver se é possível fazer. Fiz com as crianças uma animação usando massinha e com um aplicativo para criar animações em stop motion. As crianças ficaram muito animadas e toda orgulhosas quando viram o nome delas nos créditos. Mas sei que isso não é a regra entre os colegas, até porque sempre trabalhamos além do tempo em sala e muitas vezes em mais de uma escola, não sobrando muito tempo pra gente buscar caminhos e materiais que ajudem em nosso trabalho. Por isso, os encontros semanais aqui no colégio são importantes; em grupo a gente vai pensando melhor, pesquisa junto atividades, vai pro computador escrever essas atividades; é o tempo que a gente tem para fazer isso.*

P5 afirma que já levou a turma para o Laboratório de Informática algumas vezes e usou alguns programas em atividades de Língua Portuguesa e Estudos Sociais, mas eram programas conhecidos e muito usados e por isso não haveria muitos problemas em levar a turma para a Informática.

> *Já usei o Laboratório de Informática em atividades de reescrita de textos usando o Word pois percebo que os alunos se mostram menos resistentes em relação a essa atividade quando usam o computador. Além disso, já usamos o Power Point para montar apresentações de trabalhos feitos em Estudos Sociais. Como temos vários computadores interativos disponíveis e os alunos estão habituados a ver os professores usando, acabam observando como se dá esse uso, pedem para ajudar a montar e usar. Quando têm algum trabalho para apresentar, pedem para montar as apresentações no Power Point e já trazem de casa imagens, fotos salvas em pen drive para colocar nas apresentações. Segundo eles fica mais legal apresentar o trabalho dessa forma já que eles podem trazer muitas mais informações, imagens, fotos e vídeos usando menos espaço.*

P9 traz o relato de atividades usando o Word para trabalhar a produção de texto com suas turmas.

> *Como trabalhamos semanalmente com produção textual, às vezes levo a turma para o Laboratório de Informática e uso o Word. Já vi eles usarem outros recursos mas não me sinto segura para ir sozinha com a turma e usar esses recursos, pois tenho medo de alguma coisa não funcionar e a gente perder a atividade ou nem conseguir começar.*

P 15 pontua que não usa muito as tecnologias digitais em seu trabalho por não saber quase nada sobre isso e nem por onde começar a procurar recursos nessa área:

> *meu conhecimento de Informática está em programas como Word, Power Point que uso para preparar atividades para a turma e por isso me sinto perdida em relação a buscar materiais nessa área. Não sei por onde começar, o que devo procurar, o que seria mais adequado para trabalhar com a turma e por isso acabo usando só o que conheço. Preparo o material em casa e levo para apresentar na sala usando o "amarelão" (computador interativo disponibilizado pelo MEC[18] para uso em sala de aula). Também levo vídeos e filmes para tornar algumas aulas mais dinâmicas e concretas.*

P10 e P14 trazem registros semelhantes e apontam que a falta de conhecimentos nessa área junto com a falta de tempo acabam impedindo que pesquisem recursos tecnológicos que possam ser usados com os alunos. Em relatos semelhantes, afirmam:

> *como não sabemos quase nada em relação a recursos digitais que podemos usar e não temos muito tempo para buscar esses recursos pois a falta de conhecimento nos deixa sem referências, perdidas na hora de buscar um recurso e por isso preferimos não usar.*

P 10 acrescenta que usa o computador interativo para fazer algumas atividades, ressaltando que aprendeu a usar o mesmo com os colegas em um dos encontros de planejamento:

> *uso o "amarelão" em atividades de produção, revisão e reescrita coletiva de textos ou quando quero passar algum vídeo ou filme sobre assuntos trabalhados em sala Como chegaram vários aparelhos mas não tivemos nenhum curso oferecido pelo MEC ou pelo Colégio para aprender a usar, pedimos ajuda às professoras de Informática que nos mostraram como montar o aparelho, preparar para o uso e o que ele podia oferecer. Depois fomos experimentando nos encontros entre as equipes de cada ano e aprendendo a usar de várias formas.*

P14 relata que também usa o computador interativo principalmente para passar vídeos ou filmes e que assim como P10 aprendeu a usar esse recurso com outros colegas. Esse recurso é citado por outros participantes e usado com as mesmas finalidades já citadas: trazer vídeos que ilustrem algum conteúdo ou filmes a serem trabalhados em sala a partir de um determinado gênero textual, com destaque para os contos de fadas e narrativas de aventuras; trazer apresentações de um determinado assunto de forma diferenciada ou dando suporte ao livro didático. Nesse sentido, P13 nos relata o uso nas aulas de Estudos Sociais:

> *como trazemos fatos antigos sobre a história da cidade, muito distante da realidade deles, procuro montar apresentações usando o Power Point onde coloco muitas imagens e vídeos que ajudam a trazer essa realidade para perto deles. Também acrescento outras informações que não aparecem no livro didático que usamos para*

[18] Ministério da Educação e Cultura

> *tornar a aula mais rica. Observo que, nas avaliações, nas respostas trazidas por eles, há muitas referências ao que é visto nessas apresentações. Recebo sempre bilhetes dos pais pedindo para enviar as apresentações para casa pois os alunos sempre falam das mesmas com entusiasmo.*

Observamos então que apesar de não terem vivenciado experiências de uso das tecnologias digitais em sua formação inicial ou através de uma formação continuada, a maioria dos docentes participantes assume a autoria de práticas diferenciadas em parceria com as tecnologias digitais de forma a atender às demandas surgidas no cotidiano de suas práticas. Seja utilizando recursos que já conhece ou aprendendo com seus pares a usar uma nova ferramenta, esses docentes buscam suprir a falta de uma política de formação para o uso das tecnologias digitais.

Segundo Lima (2015), tem-se vivido, na educação brasileira, experiências pouco consistentes em relação à implementação das tecnologias digitais no contexto das instituições do ensino básico, apesar da criação de laboratórios de informática e da distribuição de *tablets* e *laptops* para docentes e alunos. O que se tem visto é que o aparelhamento das instituições de ensino não garante o uso da tecnologia por parte dos docentes, já que não se observa uma proposta voltada para a formação inicial desses profissionais , o que reside no fato de os currículos dos cursos de licenciaturas em geral não incluírem disciplinas e práticas voltadas para o letramento digital dos futuros docentes que estarão atuando junto aos nativos digitais, como fica representado no recorte trazido por essa pesquisa, onde apenas dois docentes declararam ter sido habilitados a trabalhar com as tecnologias digitais.

A fala trazida por alguns participantes, se referindo ao uso dos computadores interativos, aponta para o que é descrito anteriormente. Recebemos no ano de 2014, vários computadores interativos com lousa digital cedidos pelo MEC para uso em sala de aula, ficando à disposição dos docentes. Estes aparelhos apresentam muitas funcionalidades que oferecem diferentes possibilidades de trabalho por meio das mesmas. No entanto, não foi trazida, na época, qualquer proposta em relação a um encontro ou minicurso voltado para o conhecimento e utilização das potencialidades de uso do aparelho, cabendo a cada campus se organizar no sentido de proporcionar vivências de uso do mesmo para os docentes, o que, no caso da unidade em que se realiza a pesquisa, se deu através do aprendizado colaborativo mediado pelos professores que atuam no Laboratório de Informática. Sabemos, no entanto que esse caminho só foi possível em função de uma grade curricular que possibilita encontros semanais entre professores que atuam no mesmo ano, o que não se constitui como realidade na maior parte das instituições de

ensino, o que aponta para a necessidade de se propor estratégias que possibilitem o uso das tecnologias digitais trazidas para dentro dos muros da escola.

Na busca por caminhos que coloquem o professor como protagonista no contexto das tecnologias digitais que emergem de forma contínua em todos os setores da sociedade, tornam-se relevantes iniciativas de formação inicial e continuada que possibilitem ao professor articular em sua prática pedagógica diferentes saberes de natureza científica (relacionados à disciplina ministrada), tecnológica (relacionados aos recursos tecnológicos dos quais lançará mão) , pedagógica (ligados às teorias que alicerçam o trabalho docente) e didática (ligados ao conhecimento trazido pela prática pedagógica) (LIMA , 2015). Somente com a integração entre esses saberes o docente será capaz de ter uma visão crítica acerca das implicações sociais e éticas das tecnologias, o domínio do uso do computador e da avaliação de softwares educativos disponíveis de forma a assumir a parceria com as tecnologias no contexto em que achar que isso é necessário, como se deu em relação a cada objeto tecnológico inserido no cotidiano da escola ao longo de sua existência: da caneta tinteiro à tela do computador; da lousa onde se escrevia usando giz aos quadros brancos e telas interativas; do retroprojetor ao *Datashow*.

Adotando-se como pressuposto a ideia de que as tecnologias digitais voltadas para a educação se definem como “o conjunto de procedimentos (técnicas) que visam "facilitar" os processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios (instrumentais, simbólicos ou organizadores) e suas consequentes transformações culturais” (REIS, 2009, p. 5), pode- se considerar que estas, da mesma forma que o lápis, o caderno, o livro didático, o dicionário, o projetor de slides, o giz , a caneta para escrita em quadro branco, instrumentos já inseridos nas práticas docentes, são recursos dos quais o professor pode lançar mão em seu trabalho cotidiano. Porém, para que possa incorporar, essa nova modalidade de tecnologia em sua prática, torna-se necessário o conhecimento da mesma e, em função disso, o caminho pode estar em oferecer situações em que o docente vivencie a dinâmica de uso da tecnologia digital, em oficinas que podem ser realizadas dentro da própria instituição em que atua, em uma proposta de formação continuada. A experimentação desses recursos possibilita ao docente o conhecimento que o levará a adotar uma postura crítica em relação ao uso dos mesmos, de forma que tenham autonomia para fazer escolhas nesse sentido. Na visão de Freitas (2010)

> Para formar futuros professores para o trabalho com nativos digitais faz-se necessário enfrentar a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o seu letramento digital e o do aluno, e manter o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece. (FREITAS, 2010, p. 349)

Um caminho a ser seguido, e que se constrói a partir da proposta de formação anteriormente citada, está no processo de alfabetização tecnológica do professor no sentido de levá-lo a compreender o "domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade" (SAMPAIO; LEITE,1999, p. 75). Esse trabalho traz no bojo o desenvolvimento de habilidades de uso de diferentes recursos tecnológicos disponibilizados no cotidiano, bem como uma visão crítica em relação a esse uso. Isso porque, ao pensarmos em formação de professores, é necessário se ter em mente quais as competências e habilidades que se espera que o aluno evidencie ao concluir a educação básica. Nesse sentido, a formação acadêmica que habilitará o professor precisa considerar o sujeito que será formado para se inserir no contexto atual e, com isso, oferecer ao profissional da educação, conhecimento e ferramentas que permitam realizar o trabalho em consonância com o que pretende a educação do século XXI (VERGNA E SILVA, 2018).

Inserida em uma sociedade onde a tecnologia vem se fazendo presente cotidianamente em todos os setores, o caminho a ser trilhado pela escola desemboca no mundo digital, e nesse sentido, o docente deve ser habilitado a utilizar os recursos digitais disponíveis em suas práticas cotidianas. Para isso, precisa não apenas conhecer as potencialidades de utilização desses recursos em situações de ensino aprendizagem, mas estar atento para as questões éticas e sociais que envolvem esse uso, pois só assim se tornará sujeito de suas escolhas e do seu papel nesse novo modelo de sociedade que se constrói. Corroborando as palavras de Paulo Freire que manifestou o desejo se ser um homem de seu tempo e não um exilado dele, também o professor não deve ser um exilado desse novo tempo em que a ciência e a tecnologia são alicerces fundamentais.

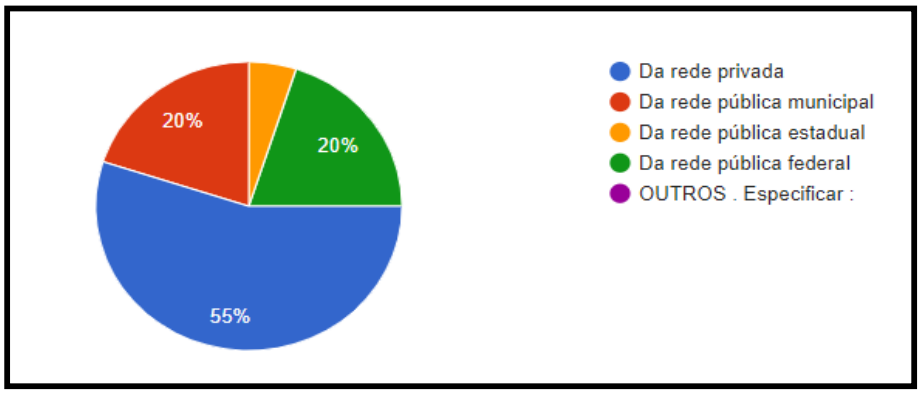
Nesse sentido, deve-se ainda pensar em caminhos para se promover o letramento digital do docente, habilitando-o a compreender as práticas sociais de leitura e escrita digital que trazem uma nova concepção de texto, escrita e leitura com a inclusão cada vez maior de elementos não verbais como imagens, animações, áudios entre outros. Também precisa manter um olhar crítico sobre as novas formas de conhecimento, mediadas pela tecnologia, buscando inseri-las de forma significativa em sua prática diária, de forma integradora

Longe de se adotar uma visão tecnicista que, de acordo com Paiva (2011), se embasa no pressuposto de que o conhecimento encontra-se nos "objetos tecnológicos" e de que estes podem substituir os professores na tarefa de mediar o processo ensino –aprendizagem, a ideia aqui trazida se constrói a partir da premissa de que o profissional da educação é peça fundamental no sentido de construir e reconstruir, de forma autônoma, suas práticas, incluindo ou não esses "objetos tecnológicos". Essa autonomia se constrói a partir do conhecimento que

habilite o docente a ver esses objetos como mais um recurso, ao lado de outros que já insere em suas práticas e não como as "tábuas de salvação para todas as mazelas da educação contemporânea" como vem sendo anunciado por um discurso intencionalmente voltado para a desvalorização do papel do profissional da educação, atendendo à lógica neoliberal que enxerga a escola como uma instância formadora de mão de obra, sendo o próprio profissional um exemplo dessa mão de obra. Nesse sentido, é preciso que se enxergue as boas práticas realizadas no cotidiano escolar, estando elas vinculadas ou não a algum tipo de tecnologia digital, ao mesmo tempo em que se oferece ao professor a oportunidade de vivenciar momentos em que poderá fazer uso dessa tecnologia sendo agente na construção dos mesmos, cuidando em "evitar a armadilha de fugir da tecnologia por um lado e, por outro, abraçá-la em locais aos quais ela não pertence" (PALFREY e GASSER, 2011, p. 277).

Saindo-se da trajetória acadêmica dos participantes, essa pesquisa buscou trazer um pouco do percurso profissional dos mesmos. Esse, objeto de um dos questionamentos feitos, nos traz um tempo de experiência com os anos iniciais igual ou superior a dez anos para a maioria dos participantes (17 docentes), sendo que a maior parte atuou por mais tempo na rede privada de ensino (11 docentes), seguidos pelos que atuaram mais tempo na rede pública municipal (4 docentes) e pelos da rede pública federal (4 docentes) e estadual (1 docente). O quadro nos mostra docentes que trazem experiências oriundas de diferentes esferas de ensino e com diferentes anos de escolaridade, alguns que ainda atuam em outras redes de ensino, além da instituição onde se desenvolve essa pesquisa.

Gráfico 2: Em qual esfera do ensino o participante atuou por mais tempo

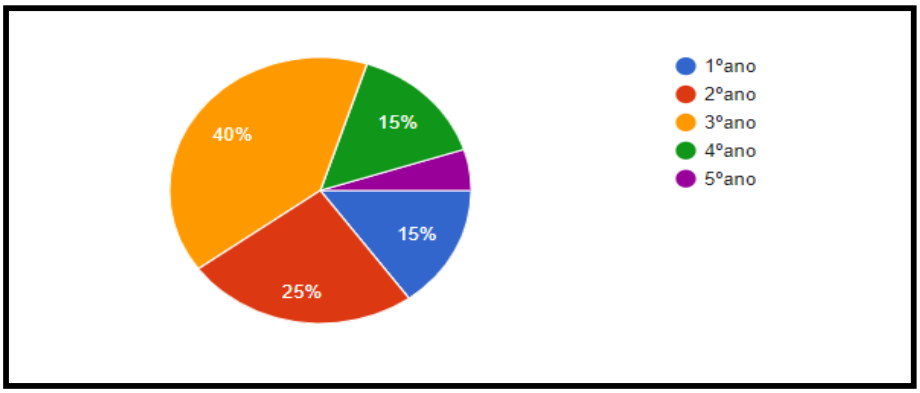


Fonte: A autora (2018)

Acrescenta-se ainda que a amostra é formada por docentes que, na sua trajetória profissional, atuaram , predominantemente, nos anos/ séries que compõem o chamado Ciclo de Alfabetização - 1ºao 3ºanos do Ensino Fundamental - onde o processo de aquisição da leitura e escrita se realiza e é consolidado, e onde o trabalho com textos dos mais diferentes gêneros

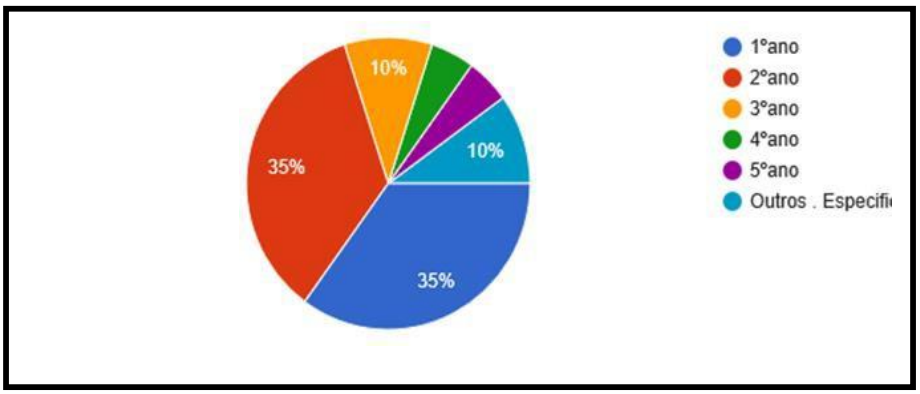
deve ser sistemático, exigindo práticas variadas e marcadas pela ludicidade, tendo em vista a faixa etária atendida que envolve, em sua maioria, alunos de 6 a 8 anos. Estes docentes continuaram atuando nessas séries no ano de 2017, quando esse questionário foi aplicado.

Gráfico 3: Ano (série) onde atuou por mais tempo durante sua trajetória profissional



Fonte: A autora (2018)

Gráfico 4: Ano (série) de atuação do docente em 2017

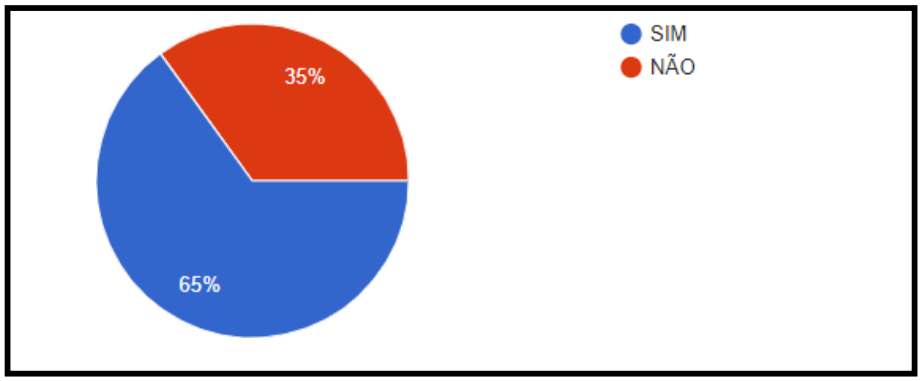


Fonte: A autora (2018)

4.1.2 A dinâmica do trabalho com produção textual

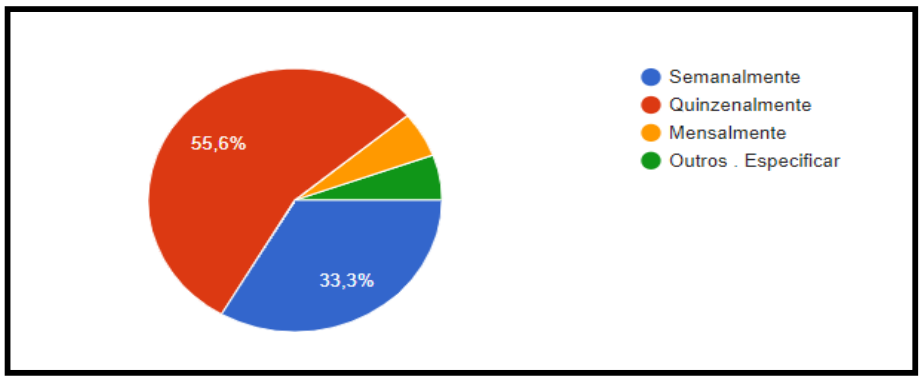
Em resposta a questão que buscou aferir a existência de um trabalho sistemático com a produção textual, observou-se que, entre os docentes que participaram da pesquisa, a maioria (12 docentes) declarou a existência desse trabalho nas instituições de ensino em que atuaram ou continuam atuando, e que se realiza, na maioria das vezes toda semana.

Gráfico 5: Nas instituições em que atuou havia um trabalho sistemático voltado para a produção textual?



Fonte: A autora (2018)

Gráfico 6: Frequência desse trabalho nessas instituições



Fonte: A autora (2018)

Na fala geral desses docentes durante os momentos de planejamento, no entanto, percebemos um trabalho inserido nas concepções positivistas de linguagem onde a escrita se reduz a transpor para o papel o código da Língua Portuguesa. Os relatos nos trazem um trabalho atrelado às propostas contidas nos livros didáticos adotados pela instituição ou às chamadas "apostilas de redação" produzidas e comercializadas pela escola, o que aponta para uma hegemonia em relação às práticas voltadas para o ensino da produção textual ainda voltada para às "redações escolares" que, segundo Geraldi (1999) transforma os potenciais produtores de texto em meros repetidores de leituras mal digeridas presos a "modelos de escrita" e a notas atribuídas pelo professor.

Nesse contexto, os alunos produzem seus textos que são avaliados, recebem uma nota e são arquivados, esquecidos em pastas ou presos em páginas de livros e apostilas. Essa prática é relatada por alguns participantes dessa pesquisa que ressaltam que a proposta pedagógica da maioria das escolas se volta para essa abordagem. Acrescentaram ainda que, em alguns casos, a orientação dada é de que o aluno "passe o texto a limpo em casa", o que se restringe à correção das questões ortográficas e gramaticais apenas, num processo de higienização do texto, ou seja,

uma correção superficial apenas. Ressaltaram que os alunos se mostram resistentes às atividades de produção textual propostas e muitos não cumprem a tarefa de passar o texto a limpo, pois, segundo eles, "*é muito chato copiar o texto de novo".* Uma das participantes relatou que, em uma turma de 5ºano em que atuou, havia alunos que, com frequência, deixavam de trazer a apostila de redação que seria usada na aula; outros que escreviam textos reduzidos porque, segundo eles, "*teriam menos coisa para escrever quando fossem passar o texto a limpo"* e aqueles que questionavam porque não corrigir apenas o que estava errado sem ter que copiar todo o texto. Na sua opinião, a dinâmica de produção de textos proposta pela escola fazia com que os alunos agissem dessa forma e isso foi levado por ela para a coordenadora pedagógica, que minimizou a questão, dizendo que no 5ºano eles são "*sempre mais rebeldes";* mas, o que era visto como rebeldia, poderia ser apenas uma resposta desses alunos a anos de vivência de propostas sem qualquer significado para eles, além de obter uma nota.

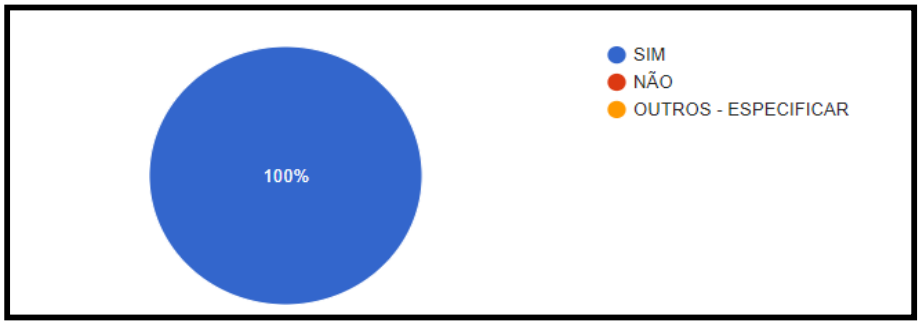
Longe de se atribuir o peso desse equívoco no trabalho com a produção textual ao professor, como geralmente ocorre, faz-se necessário que se volte para a formação desse profissional. Oliveira (2001) traz à luz essa questão ao abordar a formação dos professores para o ensino da língua materna e as práticas de ensino da Língua que povoam as salas de aula. Segundo a autora, os modelos e teorias linguísticas recebidos pelos professores, em sua formação acadêmica e que se fazem presentes no discurso desses profissionais apontam que a concepção de linguagem que embasa as práticas voltada para o ensino de língua materna tem como objeto de estudo a língua tida como sistema ou como um conjunto de regras. Assim, o trabalho com produção textual se volta para a escrita de redações escolares que apontarão para o professor o que foi aprendido sobre os aspectos notacionais, estruturais e composicionais da língua, em conformidade com a norma culta (Oliveira, 2001). Um bom texto é aquele que está em consonância com a norma culta e, nesse sentido, cabe ao professor propor atividades que atendam a esse fim, as chamadas redações escolares propostas por Geraldi (1999), que se distanciam das práticas de escrita que os alunos vivenciam fora da escola e por isso se tornam enfadonhas e sem sentido. As práticas de escrita desenvolvidas em algumas escolas, mesmo sendo sistemáticas, apenas fazem com que o aluno se aproprie da norma culta, através dos exercícios contínuos e sistemáticos voltados para as estruturas gramaticais da língua, aí inseridas as ações de "passar o texto a limpo". Produções escritas que se inscrevem apenas no espaço escolar, quando na vida os textos são produzidos em resposta a outros textos (BAKTHIN, 1992).

A qualidade do trabalho com a produção textual não é, desta forma, garantida apenas pela frequência com que se realiza. Mais do que o aspecto quantitativo relacionado a essa prática, esse trabalho deve ser feito numa perspectiva que ultrapasse as dimensões ortográficas e gramaticais que se manifestam nas situações em que o aluno produz um texto que é avaliado fundamentalmente nessas dimensões e devolvido para ele para ser arquivado, a partir de uma proposta desvinculada dos interesses dos alunos e que partem de temáticas aleatórias, que não concebem o ato de escrever como um processo dialógico entre escritor e leitor e que "não chegam a trabalhar visões de linguagem, relação produtor/leitor, nem a desenvolver propriamente um continuado exercício da escrita" (CITELLI,2001, p.19). Aqui a escrita concebida como ferramenta de comunicação e inclusão social.

4.1.3. O trabalho de produção textual no Campus Tijuca I

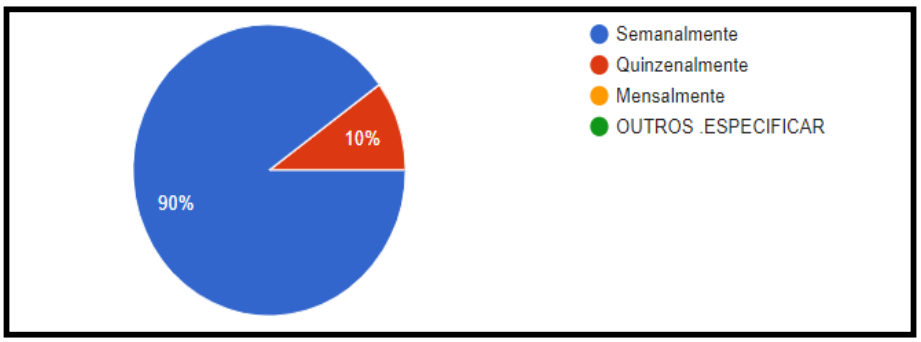
O trabalho sistemático com produção textual, de acordo com as respostas dadas por todos os participantes que compuseram a amostra, também ocorre no Campus Tijuca I, com uma frequência semanal, o que o aproxima do que é feito em outras instituições de ensino.

Gráfico 7: Presença de uma proposta de produção textual na instituição onde se realiza a pesquisa



Fonte: A autora (2018)

Gráfico 8: Frequência com que esse trabalho é feito



Fonte: A autora (2018)

Dentre os participantes, tivemos dois docentes que relataram uma frequência diferenciada em relação ao trabalho com a produção de texto. O primeiro, trabalha com produção de texto apenas nas aulas de recuperação semanais, já que é regente de turmas de 1º

e 2ºanos no Laboratório de Ciências. Nas aulas de recuperação, pode trabalhar com produção de texto toda semana ou a cada quinze dias, dependendo da demanda trazida pelo grupo ou das orientações trazidas pelo professor que atende esses alunos no horário regular. Muitas vezes, esse professor solicita atividades de leitura e compreensão de textos pertencentes ao gênero que está sendo trabalhado com enfoque nas características estilísticas e composicionais do mesmo. Já o segundo docente pontuou que, atuando em turma de 1ºano, o trabalho com a produção textual pode acontecer toda semana ou a cada quinze dias, dependendo da necessidade surgida em sala. Ressaltou que no começo do ano, como os alunos ainda não se apropriaram da escrita, costuma criar textos coletivos dentro do gênero trabalhado e que são utilizados para trabalhar leitura, compreensão e análise linguística, sendo esse trabalho quinzenal ou realizado a cada três semanas. A medida em que os alunos vão se apropriando da escrita, o trabalho com a produção de textos vai se tornando individual e passa a ser realizado quinzenalmente e, por fim, a cada semana.

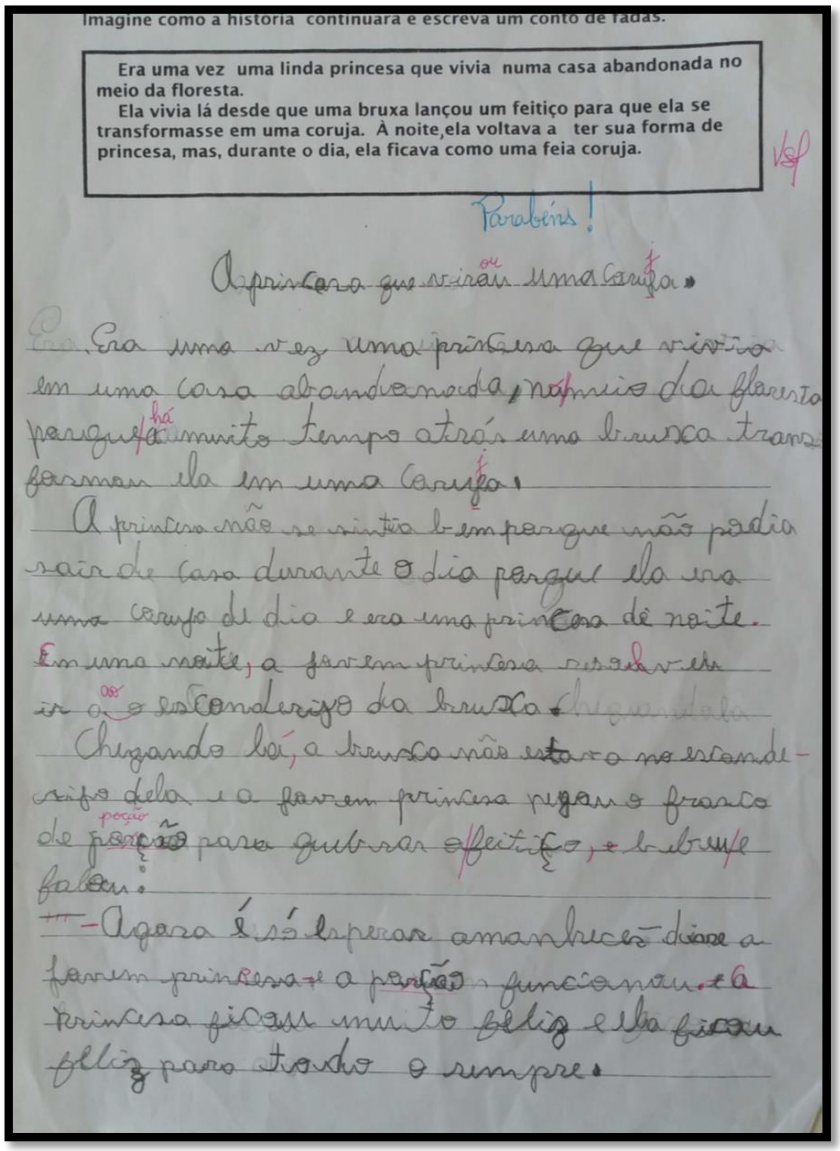
Para esses docentes, as práticas de produção textual propostas nessa instituição trazem alguns aspectos que as diferenciam das que vivenciaram na maior parte das instituições em que atuaram ou atuam. O primeiro deles reside no fato de que os textos produzidos se inserirem numa sequência de atividades desenvolvidas em torno de um determinado gênero textual, onde se trabalha a leitura, a compreensão, a análise de textos com vistas ao levantamento de características daquele gênero, atividades de recontagem de um texto pertencente ao mesmo, produções escritas coletivas, em trios e duplas, além de produções individuais. Na fala de alguns participantes, existe um planejamento construído de forma que os alunos se apropriem gradativamente do gênero trabalhado, através de diferentes propostas que se conectam em torno do mesmo. Muitas vezes são inseridas outras atividades tais como assistir a filmes ou vídeos relacionados ao gênero em foco, como acontece com os contos de fada, contos de aventura ou de terror e outros.

Esse trabalho encontra-se inserido numa proposta curricular voltada para diferentes gêneros textuais, através de momentos de escrita que se constroem com base em dois caminhos propostos por Costa -Hübes: o primeiro é o produção do texto enquanto exercício de escrita, utilizado em situações em que os alunos ainda não se apropriaram das características formais de um determinado gênero trabalhado ou do conteúdo já abordado.

Na perspectiva desse caminho são propostas atividades como: introduzir ou concluir um texto a partir de um fragmento dado, recontar uma história narrada ou lida oralmente, a fim de que se verifique sua capacidade de reprodução dos fatos narrados ou a organização formal do

seu texto no que diz respeito à paragrafação e pontuação; escrever um texto a partir de uma sequência de figuras para que se verifique sua capacidade de ordenar sequencialmente as ideias, marcar os parágrafos, utilizar corretamente a pontuação trabalhada, entre outros possíveis encaminhamentos (COSTA HÜBES, 2012, p.10), como mostram as atividades abaixo apresentadas.

Figura 7:Proposta de construção de um conto de fadas a partir de um trecho inicial para se verificar a organização formal e a apropriação do gênero conto de fadas- turma 202/2017


Imagine como a história continuará e escreva um conto de fadas.

Era uma vez uma linda princesa que vivia numa casa abandonada no meio da floresta.
Ela vivia lá desde que uma bruxa lançou um feitiço para que ela se transformasse em uma coruja. À noite,ela voltava a ter sua forma de princesa, mas, durante o dia, ela ficava como uma feia coruja.

Vsf

Parabéns!

A princesa que virou uma coruja

Era uma vez uma princesa que vivia em uma casa abandonada, no meio da floresta, porque há muito tempo atrás uma bruxa transformou ela em uma coruja.

A princesa não se sentia bem porque não podia sair de casa durante o dia porque ela era uma coruja de dia e era uma princesa de noite.

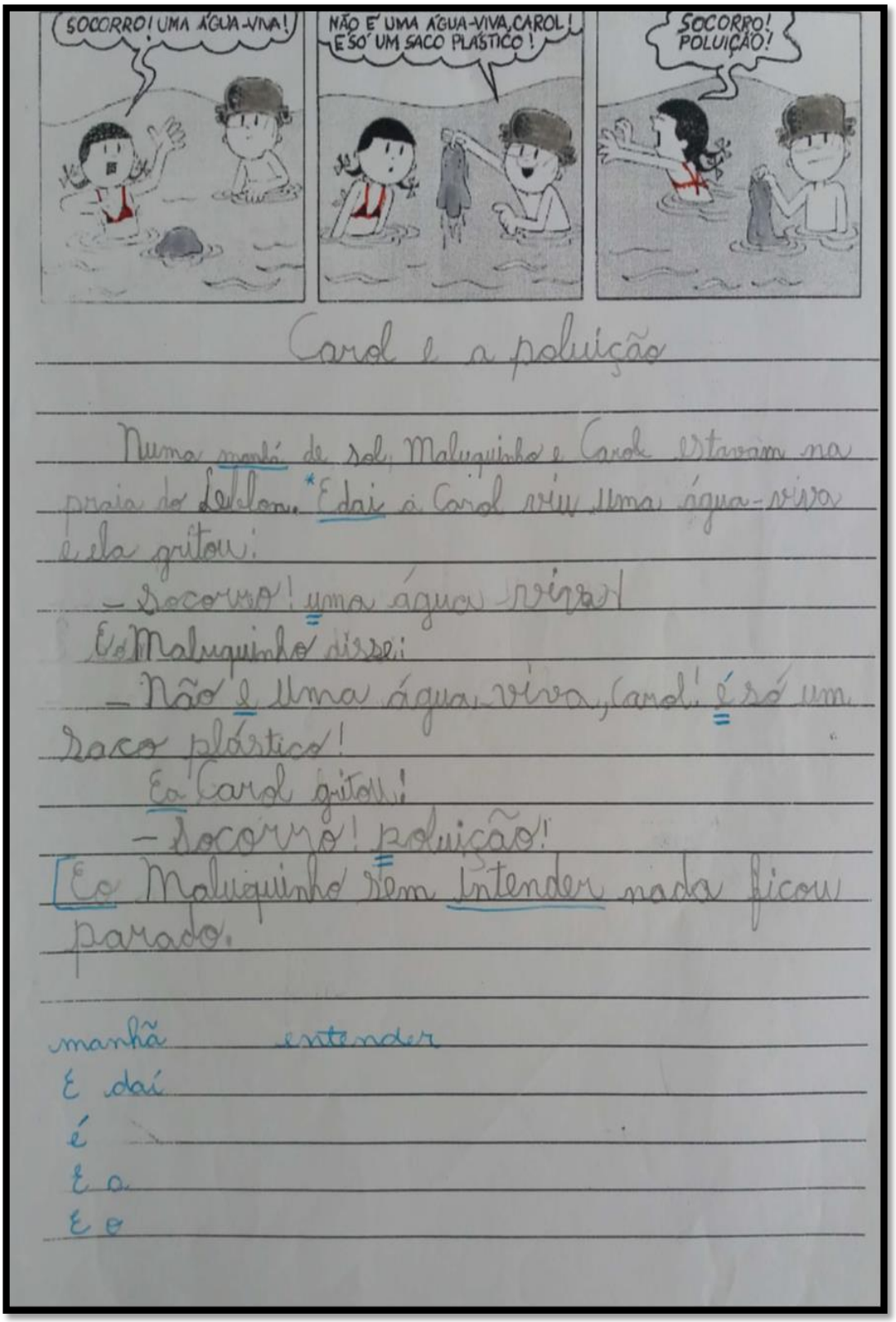
Em uma noite, a fada princesa resolveu ir a o esconderijo da bruxa. Chegando lá,

Chegando lá, a bruxa não estava no esconderijo dela e a fada princesa pegou o frasco de poção para quebrar o feitiço, e a bruxa falou:

— Agora é só esperar amanhecer disse a fada princesa e a poção funcionou. E a princesa ficou muito feliz e ela ficou feliz para todo o sempre.

Fonte: Arquivo de textos -2ºano -2017

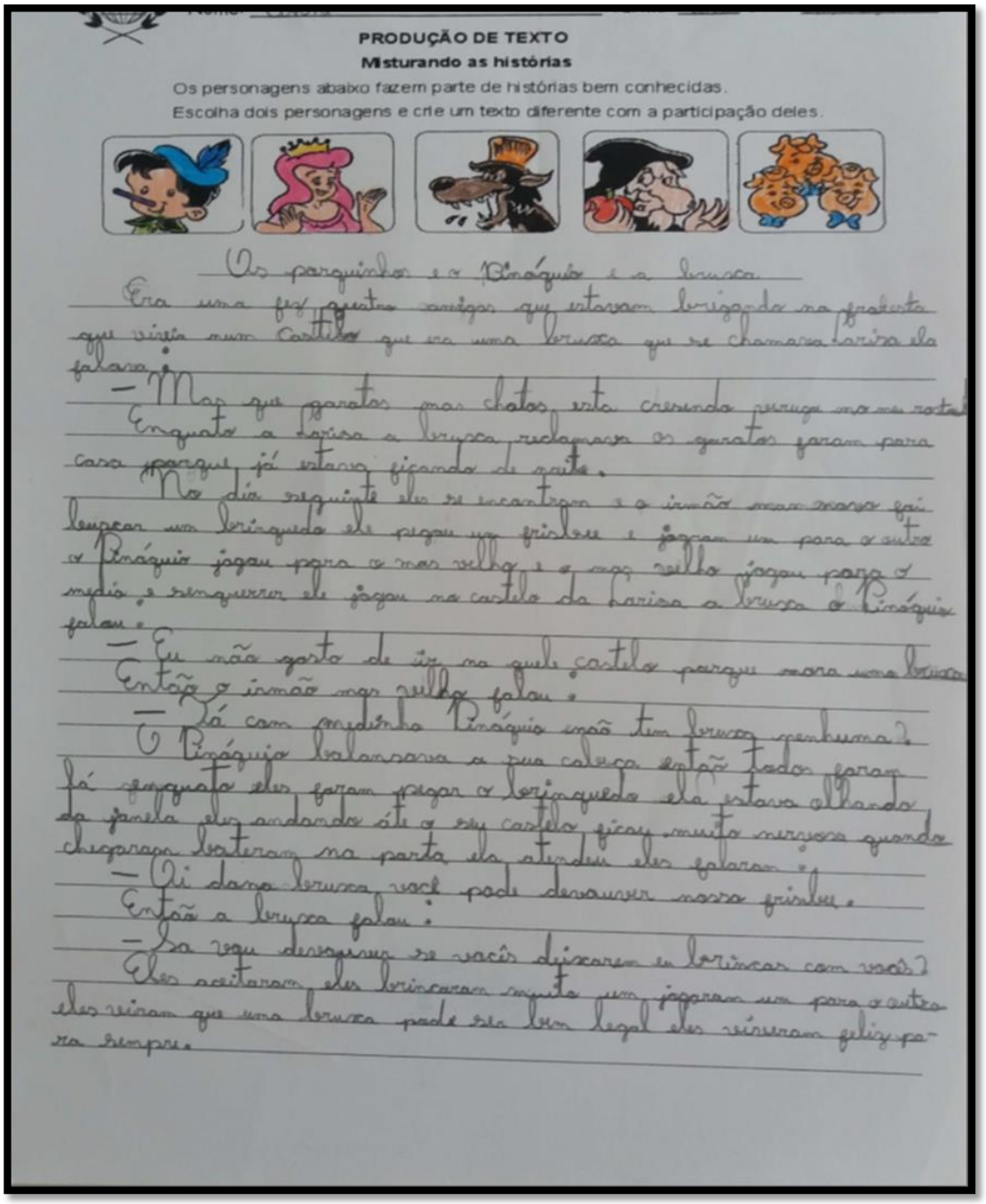
Figura 8:Proposta de criação de uma narrativa a partir de uma tirinha com o objetivo de sistematizar o uso da pontuação em diálogos – turma 201/2017



Fonte: Arquivo de textos -2ºano -2017

Um segundo caminho traz propostas de produção textual claramente pautadas em gêneros textuais já consolidados e priorizam a interlocução, ou seja, o aluno poderá, por meio de seu texto escrito, interagir com diferente(s) interlocutor(es).

Figura 9:Proposta de criação de um conto de fadas inédito a partir de vários personagens de outros contos trabalhado para compor O Livro de Contos de Fadas da turma 203/ 2017



PRODUÇÃO DE TEXTO

Misturando as histórias

Os personagens abaixo fazem parte de histórias bem conhecidas.
Escolha dois personagens e crie um texto diferente com a participação deles.

Os porquinhos e o Pinóquio e a bruxa.

Era uma fez quatro amigos que estavam brincando na floresta que viria num Castelo que era uma bruxa que se chamava Larisa ela falava:

— Mas que garotos mas chatos, esta cheirando perigo na minha rota.

Enquato a Larisa a bruxa ruclamava os garotos foram para casa porque já estava ficando de noite.

No dia seguinte eles se encontram e o irmão mais novo foi lançar um brinquedo ele pegou um frisbee e jogou um para o outro o Pinóquio jogou para o mas velho e o mas velho jogou para o medio e sinquerrer ele jogou no castelo da Larisa a bruxa o Pinóquio falou.

— Eu não gosto de ir no quele castelo porque mora uma bruxa.

Então o irmão mas velho falou.

— Já com medinho Pinóquio não tem bruxa nenhuma?

O Pinóquio balansava a sua cabeça então todos foram lá enquato eles foram pegar o brinquedo ela estava olhando da janela eles andando até o seu castelo ficou muito nervosa quando chegaram bateram na porta ela atendeu eles falaram:

— Oi dona bruxa você pode devolver nosso frisbee.

Então a bruxa falou:

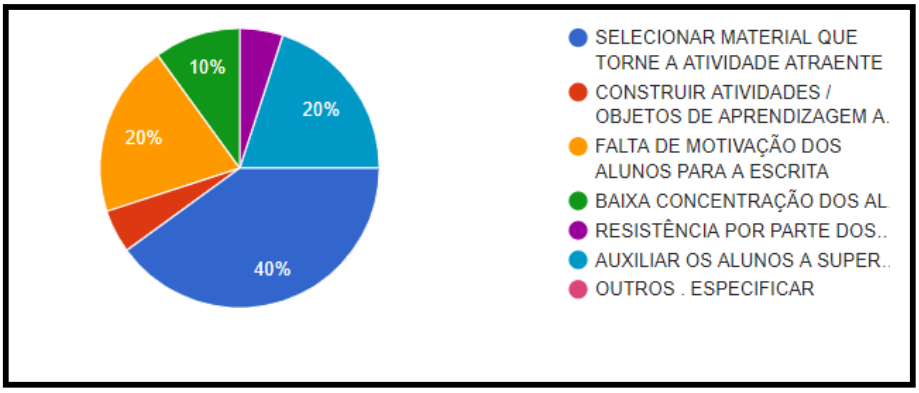
— Sa vou devolver se vocês disserem eu brincar com vocês?

Eles aceitaram eles brincaram muito um jogaram um para o outro eles viram que uma bruxa pode ser bem legal eles viveram felizes para sempre.

Fonte: Arquivo de textos -2ºano-2017

Esse trabalho sistemático, no entanto, se depara com várias dificuldades assinaladas pelos docentes que vão desde questões relacionadas à seleção de material para tornar a atividade mais atraente, passando pela falta de motivação dos alunos para a escrita, entre outras.

Gráfico 9:Dificuldades que surgem na prática sistemática com produção textual



Fonte: A autora (2018)

Na fala dos docentes participantes, temos algumas dificuldades bastante recorrentes. Em relação à seleção de um material que seja atraente, P3 corrobora a opção escolhida, relatando que *"trabalhar a produção de texto semanalmente com os alunos menores é um desafio já que precisamos pensar em uma atividade interessante, não muito longa e que seja atraente para as crianças".* Essa opinião é compartilhada por P7 que acrescenta:

> *A proposta de um trabalho sistemático de escrita e reescrita faz com que a gente tenha que estar sempre na busca de propostas diferentes que convidem as crianças a escrever. Com esse trabalho acontecendo semanalmente, as práticas voltadas para a produção textual, precisam estar sempre sendo avaliadas e reavaliadas, já que, uma prática pode funcionar bem em alguns contextos e não ser bem sucedidas em outros.*

Ainda em relação a essa dificuldade, P10, reforça as ponderações anteriores ao afirmar que *"trabalhar com essas crianças menores faz com que se precise planejar atividades mais curtas e que aconteçam no início da aula",* o que é reforçado por P11, P12 e P13 que sugerem respectivamente algumas atividades desenvolvidas com sua turma: " *trabalhar com produções coletivas que se tornam mais dinâmicas na medida em que são produzidas por ideias de todos que vão sendo discutidas, adaptadas e inseridas na história. Junto dessas trabalhamos com produções em duplas e individuais"* e "*atividades de recontagem de uma história ouvida, utilizando livros imagéticos como base para a escrita, a partir de vídeos, curtas de animação.*

P15 que também assinalou a opção acima citada traz uma especificidade em relação ao trabalho com o 2ºano, onde "*a organização formal do texto e a expansão das ideias são a base*

do trabalho" e nesse caso *é "sempre um desafio pensar em atividades que sejam atrativas, considerando a pouca idade das crianças, a maioria na faixa dos sete anos".*

Há ainda uma fala recorrente entre os participantes que se relaciona à falta de motivação para a escrita. P2 nos traz o perfil de uma turma agitada e relata que os alunos sempre estão mais motivados no início da aula; por isso, com seus alunos *"geralmente a produção de texto é feita no início da aula"*. No entanto, ela acrescenta que *"mesmo assim eles reclamam de ter produção de texto toda semana".* P6 acrescenta que seus alunos se "*se mostram pouco envolvidos"* com a escrita de textos, embora ressalte que "*no debate das ideias que acontece antes de cada produção, todos participam, trazendo sempre boas ideias."* Para P7, a falta de motivação faz com que a atividade se torne ainda mais difícil e demorada, acrescentando que a "*indisciplina e o desinteresse impedem o crescimento dos que apresentam maiores problemas nessa área".* Cita ainda *"a pouca concentração"* dos alunos para as atividades de escrita, embora não considere essa a maior dificuldade que encontra no dia a dia.

Também os participantes destacaram as dificuldades em auxiliar os alunos a superar suas dificuldades nas atividades de escrita e reescrita, mesmo com o trabalho sistemático que é realizado na instituição. P1 relata ser essa sua maior dificuldade, principalmente em relação à reescrita que, embora considere uma etapa necessária reconhece que "*a atividade de reescrita de texto é por si só enfadonha*". Segundo ela*, "os alunos não têm paciência para ficar corrigindo e /ou reescrevendo."* P9, ao assinalar essa opção, nos traz também a questão da reescrita e chama a atenção para dificuldades de diferentes ordens nesse processo. Para ela

> *quando se trata de dificuldades relacionadas à forma do texto tais como pontuação, paragrafação, ortografia, fica mais fácil fazer a mediação nos momentos de escrita e reescrita e também através de atividades específicas planejadas para esse fim. Mas quando a dificuldade do aluno se refere ao conteúdo, o trabalho fica mais difícil pois, nesse caso, é preciso completar ideias, relacioná-las, acrescentar informações que tornarão o texto mais claro, o que exige um tempo maior de mediação nos momentos em que o texto está se (re) construindo, além de mais atenção por parte dos alunos.*

P17 também encontra dificuldades no trabalho com a reescrita pela dinâmica exigida por ele. Reforçando o que foi trazido pela colega, relata que *"os momentos de reescrita [...] são os mais difíceis pois precisamos ir conversando com as crianças e orientando as mesmas na correção. Como elas são pequenas, muitas vezes não conseguimos terminar em uma aula, mesmo com a turma dividida em dois grupos."*

A baixa concentração dos alunos para as atividades de escrita foi uma dificuldade considerada significativa para dois participantes da pesquisa. P5 destaca essa dificuldade, relatando que seus "*alunos por serem muito novos e muito agitados tem muita dificuldade de*

manter a atenção em atividades mais longas" estando aí incluídas as atividades de produção textual. Em função disso, ela sempre procura fazer esse tipo de atividade no começo da aula. Essa dificuldade também é relatada por P 16, que também tem uma turma agitada. Segundo ela, "*o tempo de atenção nas atividades é curto*" já que seus alunos "*não conseguem manter o foco por muito tempo"*.

Outras duas dificuldades assinaladas foram a resistência dos alunos às atividades de correção e reescrita do texto, citada por P4 e a dificuldade de construir atividades que sejam adequados à realidade de cada turma, citada por P 14, que ressaltou que o perfil de cada turma deve ser levado em conta na escolha de uma atividade, cabendo ao professor fazer as adequações necessárias ao seu grupo, pois mesmo em turmas da mesma série, uma atividade pode "*funcionar bem para uma turma ou outra*" e não funcionar para outras.

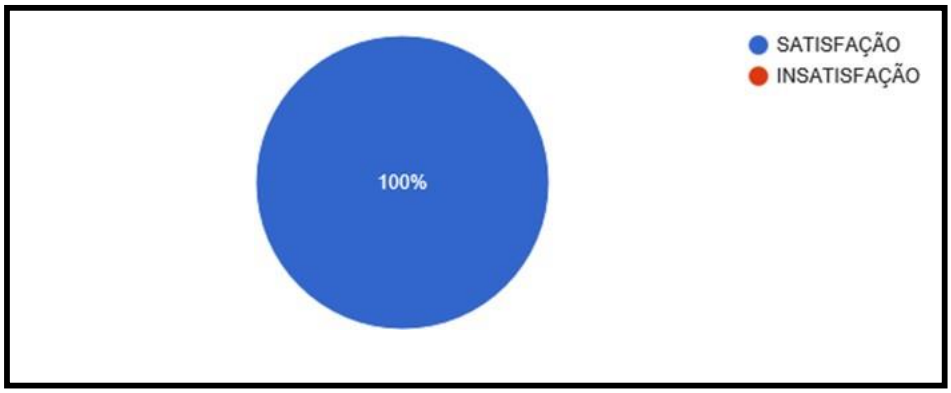
Todas as dificuldades acima relatadas pelos participantes da pesquisa têm sido objeto de discussão nos planejamentos entre as equipes dos diferentes anos de escolaridade, levando-as a buscarem novas estratégias de trabalho que atendam às gerações que chegam à escola, pouco motivadas para a escrita a partir das tecnologias tradicionalmente estabelecidas para isso: lápis e papel.

4.1.4 A parceria com a Informática Educativa

Na análise das dificuldades acima citadas, surgiram algumas estratégias por parte dos professores que participaram desse estudo. No contexto dos caminhos possíveis, surge a parceria com Laboratório de Informática Educativa, que tem um espaço fixo na grade curricular da instituição, com aulas semanais de dois tempos, totalizando 90 minutos e, como não há um conteúdo programático previamente definido, já que a Informática Educativa não deve ser concebida como disciplina isolada, as atividades são preferencialmente desenvolvidas em parceria com professores que trabalham com as disciplinas de Núcleo Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências), por meio da realização de projetos interdisciplinares.

Constata-se que, entre os docentes, é unânime afirmar que os alunos demonstram satisfação em relação às atividades desenvolvidas no Laboratório de Informática.

Gráfico 10:Sentimento demonstrado pelos alunos em relação às aulas de Informática



Fonte: A autora (2018)

Na fala desses docentes, as atividades propostas nesse espaço sempre são muito bem aceitas pelos alunos que só reclamam de ter que dividir o computador com o colega já que não há uma máquina para cada aluno. Segundo P2, os alunos "*demonstram muito entusiasmo para fazer qualquer atividade que é proposta no Laboratório de Informática".* P8, P9, P13, P 16 e P17 corroboram esse relato, acrescentando que no dia da Informática os alunos perguntam de maneira reiterada "*se falta muito tempo para chegar a hora da aula" e "se vai ter aula mesmo",* sendo essa última pergunta feita não apenas para a professora mas também a outras pessoas da escola como *"para o inspetor de alunos que fica no corredor" e "para colegas de outras turmas que têm aula no mesmo dia".* P 13 acrescenta ainda uma questão particular da sua turma: *"Como minha turma tem essa aula nos dois últimos tempos, várias vezes, algumas crianças pediram para continuar fazendo uma atividade enquanto o responsável ou o transporte não chegam."* Já P16 vive uma situação inversa a de P 13*: "como a turma tem aula nos tempos iniciais, os alunos que chegam atrasados reclamam porque muitas vezes perdem o começo da atividade."*

P10 resume esse quadro com uma situação que acontece em sua turma: *"Faço diariamente a rotina com eles no quadro e no dia da aula de Informática eles ficam acompanhando e vibrando a cada atividade que riscamos. Quando chega a hora, se organizam rapidinho; só vejo eles assim antes dessa aula*." Essa rapidez na organização é igualmente relatada por P15: *"eles se organizam rapidamente tanto para ir para a aula quanto antes de começar a atividade a ser desenvolvida na aula de Informática."*

Para P3, a satisfação demonstrada pelos alunos pode ser decorrente da *"facilidade em entender os comandos relativos às atividades propostas"* nesse espaço. Segundo ela, seus alunos sempre relatam usar com frequência *tablets* e celulares para jogar, ouvir música, assistir vídeos, entre outras atividades o que pode facilitar o uso dos computadores nas aulas de

Informática. Essa opinião é partilhada com P11, que acredita que essa facilidade faz com que os alunos acabem "*sempre querendo ir para lá"* e fiquem *"ansiosos pra chegar a hora da aula", e,* da mesma forma que os alunos de P8 e P9, perguntem *"toda hora se vai ter mesmo aula".*

P12 também atribui o "sucesso" dessas aulas à "*facilidade para realizar as atividades propostas na Informática, independente do que está sendo proposto".* Acrescenta que

> *nas conversas diárias, ouço eles dizerem que tem tablet, celular e contam ainda como usam esses recursos. Mas quando se deparam com os PC e vão vendo as atividades que podem fazer usando essa ferramenta, ficam encantados; pedem à professora de Informática para explicar como baixar aquela atividade em seu tablet ou no computador do pai ou da mãe. Em algumas reuniões de responsáveis, os pais também fazem esse pedido pois relatam que os filhos falam tanto sobre determinada atividade que ficam curiosos para ver a dinâmica da mesma.*

P5 nos traz um relato semelhante em relação à sua turma:

> *eles entendem rápido as atividades propostas na Informática e isso os deixa muito entusiasmados. Mesmo alguns alunos que, em sala apresentam dificuldades, apresentam um bom desempenho nas atividades que são desenvolvidas no Laboratório e isso acaba motivando a todos.*

P7 ressalta que "*independente do conteúdo que vai ser abordado, o envolvimento das crianças é sempre um ponto a ser destacado."*

Esse envolvimento com as atividades propostas no Laboratório de Informática é igualmente relatado por P 18 e P 19 que trazem essa questão em seu relato, sendo percebido até por docentes que não acompanham as turmas como P14, docente do Laboratório de Ciências que relata: "*eu dou aulas no Laboratório de Ciências e por isso nos meus tempos de aula, os alunos não vão para a Informática. Mas, para algumas turmas, eu dou aula no mesmo dia da aula de Informática e eles gostam de contar o que fizeram nessa aula".* P 20 atribui esse envolvimento ao fato de que, algumas vezes, as atividades desenvolvidas na Informática para sistematizar conteúdos trabalhados em sala podem ser mais um recurso no sentido de propiciar a fixação dos mesmos pelas crianças. Relata uma atividade de matemática feita com a ajuda de um recurso digital:

> *fizemos uma atividade para trabalhar a inclusão de ordens no Sistema de Numeração Decimal, a decomposição de números e a sequência numérica e foi muito bom pois esclareceu muitas dúvidas e ajudou bastante os alunos que ainda estavam com dificuldades nesses conteúdos.*

P4, P13 e P15 relatam que "*é difícil desenvolver qualquer atividade quando a professora de Informática precisa faltar*". Segundo ela, "*a turma fica muito chateada"* e por

isso ela pede que, sempre que possível, seja avisada, caso a professora de Informática não possa dar aula, para possa planejar uma atividade mais dinâmica para usar nesse horário.

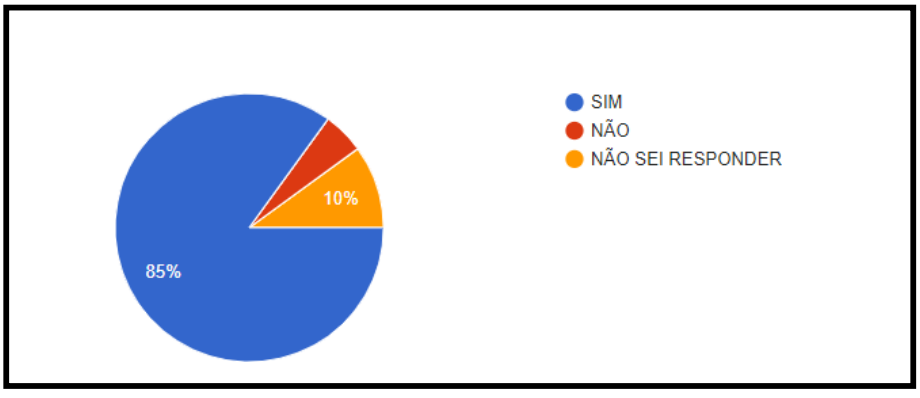
P6 nos traz uma situação vivida por sua turma e que, segundo ela, ilustra bem a relação dos seus alunos com as atividades no Laboratório de Informática:

> *as crianças fizeram uma atividade onde deveriam criar um conto de fadas usando personagens tradicionais dessas histórias como fadas, bruxas, princesas e depois ilustrar. Fiquei muito feliz com o entusiasmo deles que me perguntaram se não poderiam escrever mais textos no computador porque, segundo eles é muito mais legal. Perguntei porque eles achavam legal e me deram várias respostas: porque é mais fácil escrever no computador; porque fica mais fácil pra gente corrigir quando tem alguma coisa errada; porque a gente consegue escrever mais rápido; porque a gente pode escolher as imagens que vai usar na história e tem um monte de imagens legais; porque é mais fácil quando a gente precisa escrever alguma coisa que ficou faltando na história; quando a gente escreve na folha, tem que apagar tudo para escrever o que a gente esqueceu e isso é muito chato.*

A satisfação trazida pelos alunos em relação às aulas de Informática se dá porque a parceria com a tecnologia digital traz uma perspectiva diferenciada em relação ao cotidiano, através das infinitas possibilidades e recursos, propiciando, com isso, novas formas de interação e de acesso a uma imfinidade de informações e recursos disponibilizados por ela . Basta observar como as crianças , mesmo não estando alfabetizadas, conseguem interagir com jogos e outras atividades lúdicas digitais, apreendendo com facilidade as formas de utilização dos mesmos.

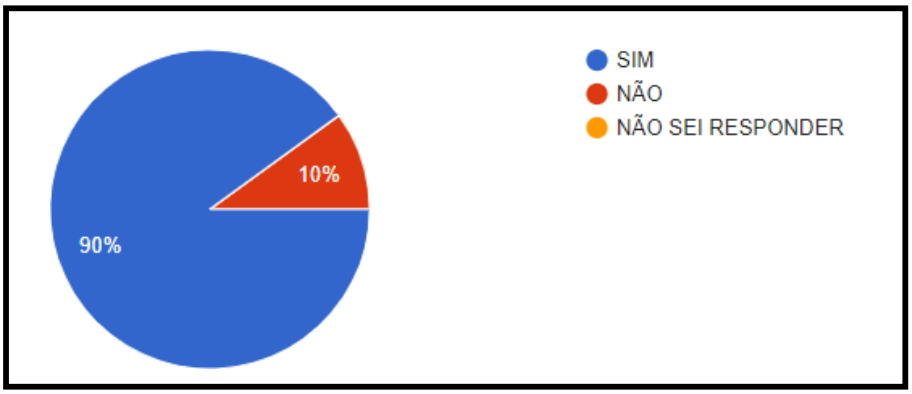
Partindo dessa premissa, as aulas nesse espaço surgem como aliadas no contexto das práticas voltadas para a produção textual. Na fala dos participantes, o uso de softwares e aplicativos trazem novos recursos que tornam essa atividade mais interessante, reforçando essa possibilidade de parceria.

Gráfico 11: Existe possibilidade de parceria entre a Informática e o trabalho com a produção textual



Fonte : A autora (2018)

Gráfico 12: O uso de um software no trabalho com produção textual pode ser um recurso motivador?



Fonte : A autora (2018)

Aceitar a parceria com a Informática Educativa no trabalho pedagógico significa admitir a tecnologia como aliada da escola no sentido de oferecer ferramentas que propiciem uma aprendizagem mais dinâmica e motivadora para alunos e professores. Neste contexto, entende-se que o computador possa ser empregado como ferramenta educacional facilitadora da execução de determinadas tarefas, e não necessariamente como instrumento central na realização das mesmas, como defendeu Valente:

> [...] os sistemas computacionais apresentam hoje diversos recursos de multimídia, como cores, animação e som, possibilitando a apresentação da informação de um modo que jamais o professor tradicional poderá fazer com giz e quadro negro mesmo que ele use o giz colorido e seja um exímio comunicador (VALENTE, 1997, p.3).

Nesse sentido, levando-se em conta as dificuldades relatadas pelos participantes da pesquisa no trabalho com a produção textual e a possibilidade de parceria entre esse trabalho e a Informática Educativa, consideramos que o uso de ferramentas digitais no trabalho de produção e recepção de textos pode ser um aliado do professor em sua prática de leitura e produção de textos de diferentes gêneros, abrindo novas possibilidades para o ensino da Língua Portuguesa. Isso se dá porque os ambientes digitais possibilitam a combinação entre diferentes mídias- imagem, som, vídeos-que trazem uma dimensão mais dinâmica, resultado dos recursos propiciados pelo próprio suporte tecnológico em que os textos circulam.

Esta dinamicidade trazida pelo uso de recursos digitais pode ser vista como uma importante parceira do professor no trabalho com as gerações que chegam à escola e que, segundo Prensky (2010) se inserem cada vez mais cedo no universo das mais diferentes tecnologias que os cercam, se apropriando das mesmas com rapidez. São os chamados “novos falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, dos videogames e da internet” (PRENSKY,2010, p.58).

Buscando essa parceria, cabe ao professor conhecer os recursos oferecidos pelas ferramentas digitais para que possa fazer suas escolhas, sendo protagonista nessa mediação

entre seus alunos e a tecnologia. Para transitar entre o mundo impresso, já tão familiar, e o mundo digital, muitas vezes movediço, trilhando o melhor caminho na condução do processo ensino -aprendizagem que pode em alguns contextos incluir as tecnologias digitais e, em outros, recursos não digitais, o professor precisa ter conhecimento do que lhe é disponibilizado para que seja agente das escolhas que fará em seu trabalho. Demo (2005, p. 107) postula que para o educador fazer parte do futuro da sociedade e para ser construtor desse futuro é preciso "[...] lidar com o que há de mais novo e inovador na aprendizagem e no conhecimento".

Dentro dessa perspectiva e buscando atender a demanda trazida pelas novas gerações que chegam à escola, o documento que orienta a BNCC, traz em seu escopo, a necessidade de incorporação das novas tecnologias ao processo de ensino aprendizagem, como uma das competências a serem trabalhadas na área de Linguagens:

> Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BNCC, 2016, p.63).

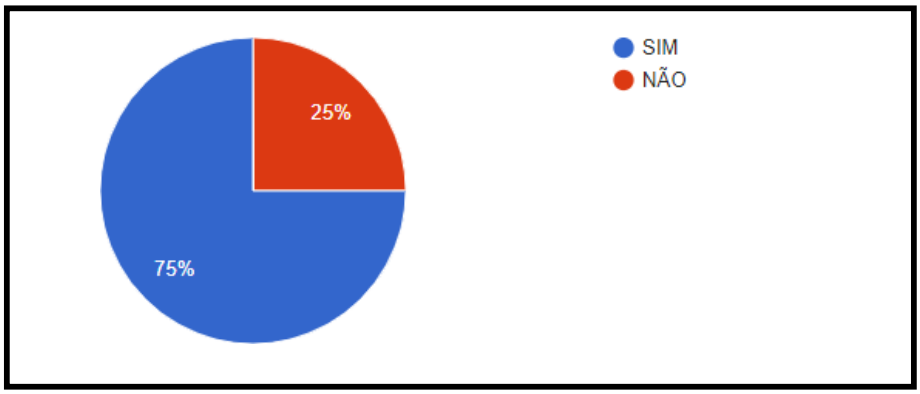
O enfoque dado às novas tecnologias no dia a dia da escola resulta do impacto significativo das mesmas no processo de ensino-aprendizagem, apresentando novas possibilidades de acesso à informação e de produção de saberes de forma ativa. A utilização desses novos recursos em todos os níveis da educação promove a mudança na dinâmica do ensino, das estratégias e do comprometimento de alunos e professores.

Além disso, o fascínio trazido pelas ferramentas tecnológicas promovem uma aprendizagem lúdica, levando os alunos a criar e se comunicar com prazer e criatividade. Nesse sentido Teberosky e Colomer (2003) apud Silva (2006, p.159), ressaltam que: "[...] a participação nas práticas junto ao computador cria um novo tipo de leitura e uma nova escrita, que se distanciam em alguns aspectos das mesmas atividades realizadas em suportes de papel". Inserido em sala de aula, o computador deve servir como uma ferramenta inovadora, que pode, de fato, contribuir para um avanço qualitativo no processo de ensino-aprendizagem, indo além do quadro e dos livros didáticos, recursos ainda fundamentais, no dia a dia escolar, mas que podem, andar lado a lado com as tecnologias disponíveis. Nessa perspectiva, as ferramentas digitais surgem como mais um recurso do qual o docente pode lançar mão para levar o aluno a interagir com a língua portuguesa em toda a sua complexidade, principalmente no que tange ao trabalho com a produção escrita que envolve uma sequência de atividades para que se efetive: planejar, escrever, revisar e reescrever. Essas etapas, fundamentais dentro da perspectiva de tornar o aluno proficiente na escrita, tornam-se mais atraentes para essa geração conectada que

chega às escolas, ao serem permeadas por recursos digitais que estabelecem novas formas de comunicação, através de linguagens, símbolos que aceleram a comunicação e a transmissão de conhecimento e informação.

Partindo dessas premissas, os docentes entrevistados trouxeram a experiência com alguns recursos digitais voltados exclusivamente para a escrita de textos e outros que, embora não fossem destinados para esse fim, também podem ser utilizados.

Gráfico 13: Uso de software no trabalho com produção textual



Fonte: A autora (2018)

Dentre os participantes, cinco relataram ainda não terem vivenciado o uso de um software em suas práticas voltadas para a produção textual. O restante, no total de quinze participantes, trouxe alguns recursos digitais voltados para a criação e ilustração de histórias em quadrinhos, tirinhas e de textos pertencentes a outros gêneros como mostra a tabela abaixo. Alguns participantes citaram o nome desses recursos, como pode ser verificado, outros fizeram uma breve descrição do recurso, sem conseguir nomeá-lo e outros apenas mencionaram o uso mas não fizeram qualquer referência ao recurso, limitando-se a informar que não lembravam o seu nome.

Tabela 1: Ferramentas digitais citadas pelos docentes

FERRAMENTAS CITADAS	NÚMERO DE CITAÇÕES
Hagaquê	2
Storybook	7
Word	3
Powerpoint	2
Coelho Sabido	1
Ferramentas para produção de HQ	1
Ferramenta do sistema Linux	1
Não citadas	3

Fonte: A autora (2018)

Uma breve análise da tabela acima aponta ferramentas digitais que só podem ser acessadas se houver conexão com internet como é o caso da *Hagaquê, software* educativo de apoio à alfabetização. Trata-se de um editor de histórias em quadrinhos, gratuito, que permite ao aluno criar sua própria história, com personagens, cenários e sons que podem ser gravados pelo usuário em diferentes extensões. Também foi citada uma ferramenta do *Sistema Operacional Linux* e de cujo nome a participante não lembrava, além de outras ferramentas digitais voltadas para a produção de quadrinhos e tirinhas que não foram identificadas pelos participantes que igualmente sinalizaram não recordar o nome das mesmas.

Foram trazidos ainda o *Microsoft Word,* um processador de texto e *Microsoft Power Point*, um programa utilizado para criação, edição e exibição de apresentações gráficas, ferramentas que não são específicas para a produção de histórias, mas que podem ser usadas para esse fim. Por último foi citada a série de CD ROM denominada *Coelho Sabido* com atividades que contemplam diferentes anos de escolaridade e o *Storybook- Storybook Weaver*- programa desenvolvido em 1994, nas versões *original* e *de luxe* e destinado a crianças de 6 a 12 anos e disponibilizado inicialmente em disquete e posteriormente em CD-ROM, oferecendo um banco de imagens fixas que incluíam lugares, objetos e personagens.

Assim admitindo-se a parceria entre as práticas voltadas para a produção textual e as tecnologias digitais, busca-se analisar, no próximo tópico desse capítulo os discursos produzidos acerca desses temas

4.1.5 Um olhar sobre os discursos produzidos: a análise de conteúdo

O método adotado para analisar os dados obtidos a partir das questões abertas inseridas no questionário se caracterizará por uma abordagem qualitativa, utilizando-se da técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Define-se como um conjunto de instrumentos metodológicos que se debruçam a analisar diferentes fontes de conteúdos verbais ou não verbais. Nessa técnica, busca-se classificar o material utilizado em temas ou categorias que ajudam no entendimento do que está por trás dos discursos, num caminho que perpassa diversas fontes de dados como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos entre outros.

Existem diferentes tipos de análise de conteúdo que podem ser adotadas pelo pesquisador. Nesse trabalho será utilizada a análise temática ou categorial que pressupõe algumas etapas definidas por Bardin como: pré-análise; exploração do material ou codificação;

tratamento dos resultados através das ações de inferência e interpretação dos dados a partir do referencial teórico adotado.

Dentro da proposta de estabelecer um panorama acerca da dinâmica do trabalho com a produção textual, algumas questões pontuais em relação à temática foram elencadas para análise. A primeira delas se refere às estratégias citadas pelos docentes para redimensionar o trabalho com a produção textual.

Esse trabalho sistemático que se inicia no 1ºano do ensino fundamental e se estende até o 5ºano resulta de um processo que envolve planejamento e avaliação semanais por parte das equipes envolvidas, a fim de que sejam levantadas as dificuldades surgidas que suscitarão um replanejamento constante, pautado na escolha e discussão de propostas que tragam o aprimoramento do trabalho.

Com base nesses momentos rotineiros de encontro entre as equipes, surgiu a busca por caminhos possíveis para tornar o trabalho com a produção textual mais dinâmico e significativo para os alunos, a partir da questão abaixo.

Quadro 10: Propostas para ressignificar o trabalho com produção textual

-- O que (ou quem) poderia contribuir para a superação das dificuldades no trabalho com produção textual?

Fonte: A autora (2018)

No contexto das sugestões apresentadas pelos docentes surge uma nova questão ligada ao trabalho no Laboratório de Informática Educativa como um espaço de parceria com as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento, promovendo, em consonância coma proposta curricular da instituição de ensino, atividades de introdução, sistematização, avaliação e reforço de conhecimentos e habilidades trabalhados em sala de aula. Dentro dessa lógica buscou-se entender como os docentes enxergam essa parceria a partir da questão abaixo, na sua relação com as propostas de escrita de textos.

Quadro 11: Propostas de parcerias entre as atividade de produção textual e a Informática Educativa

-De que forma as aulas no Laboratório e Informática Educativa podem contribuir para o trabalho com produção textual?

Fonte: A autora (2018)

A utilização de recursos digitais no trabalho com produção e ilustração de histórias traz maior interesse, motivação e envolvimento para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o fato de abrir possibilidades diferenciadas de produção, saindo do lugar representado pelo lápis e papel através do uso de programas e softwares no trabalho de produção e ilustração de histórias que surge como alternativa no sentido de propiciar atividades mais dinâmicas e atraentes, trazendo o protagonismo para o aluno.

Dentro de uma proposta curricular que se volta para um trabalho sistemático com a produção textual, a tecnologia pode se tornar uma alternativa às dificuldades inerentes ao mesmo, o que nos conduziu a uma nova questão.

Quadro 12: A relevância do uso de ferramentas digitais no trabalho com produção textual

- Para você, o uso de um software que possibilite aos alunos a criação e ilustração de histórias tornaria traria maior motivação para os mesmos? Justifique.

Fonte: A autora (2018)

De posse do material coletado passou-se às diferentes fases de análise do mesmo. Inicialmente procedeu-se à pré análise. Nesta fase, foi realizado o primeiro contato de viés analítico com o conteúdo dos questionários. As respostas obtidas já estavam tabuladas e então foi preciso definir o *corpus* principal de análise.

Inicialmente foi efetuada uma leitura flutuante para delimitar o corpus de análise estabelecido a partir de uma filtragem norteada por temas de interesse dessa pesquisa, buscando estabelecer uma conexão direta entre o material selecionado, a questão norteadora e os objetivos desse trabalho. Levando em conta os temas abaixo destacados, procedeu-se à construção de um sistema composto por duas macro categorias.

Quadro 13:Temas elencados para a primeira aproximação do conteúdo

***QUESTÃO NORTEADORA:** Como ressignificar as atividades de escrita, revisão e reescrita de textos para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tornando-as mais dinâmica? * **SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO**: Investigar a relevância do uso de ferramentas digitais como suporte às atividades de produção escrita;

Fonte: A autora (2018)

Quadro 14: Categorias de Análise obtidas

CATEGORIAS DE ANÁLISE
***CATEGORIA 1: Propostas de ressignificação das atividades de escrita e reescrita de textos** Apresenta propostas envolvendo atividades mais dinâmicas, práticas pedagógicas diferenciadas voltadas para a escrita, revisão e reescrita de textos.
***CATEGORIA 2: O lugar das ferramentas digitais no trabalho com a produção textual** Apresenta experiências de práticas vivenciadas com o uso dos recursos digitais e sugestões de parcerias com o Laboratório de Informática no contexto das práticas de produção textual.

Fonte: A autora (2018)

Também foram definidas as unidades de contexto e unidades de registro. Para Bardin (2016), as unidades de registro são eventos de interesse para o objetivo da pesquisa e as unidades de contexto são um segmento da mensagem. No caso dessa pesquisa, ficou definido que as unidades de contexto englobariam uma resposta completa ou trechos de uma mesma resposta dada às questões abertas. Já a unidade de registro seria composta por uma frase dentro da unidade de contexto. Assim para cada unidade de contexto pode haver uma ou mais unidade de registro**.**

Definidos os passos iniciais e, com base nas categorias "Propostas de ressignificação das atividades de escrita e reescrita de textos" e "O lugar das ferramentas digitais no trabalho com a produção textual" geradas a priori, voltou-se para:

(1) Busca por unidades de contexto que se relacionem ao tema "Propostas de ressignificação das atividades de escrita e reescrita de textos" nos dados coletados através do questionário.

(2) Busca por unidades de contexto que se relacionem ao tema "O lugar das ferramentas digitais no trabalho com a produção textual", nos dados coletados no questionário.

Passou-se então a definição da primeira categoria de análise abaixo apresentada, construída com base na questão norteadora da pesquisa.

Quadro 15: Definição da Primeira Categoria de Análise

*__Categoria 1__: Propostas de ressignificação das atividades de escrita e reescrita de texto
__Definição:__ O trabalho com a produção textual, dentro de uma perspectiva dialógica, envolvendo os momentos de produção, revisão e reescrita, etapas necessárias no sentido de se obter a proficiência dos alunos em relação à competência escrita, traz no bojo algumas dificuldades assinaladas pelos professores que participaram desse estudo. Diante dessas , foram sugeridas algumas estratégias que envolvem diferentes aspectos, que variam de uma maior suporte pedagógico, passando pela diversificação das atividades propostas, por uma formação continuada dos professores e voltada para uma melhor compreensão dos processos que norteiam a aprendizagem, além do dispêndio de um tempo maior para as atividades de escrita em sua totalidade, aliado a um atendimento mais individualizado que envolverá o diálogo entre autor e leitor e mediado pelo texto em (re) construção. Todas essas propostas são objetos de discussões constantes que promovem o (re) planejamento contínuo, sempre buscando caminhos que garantam um trabalho sistemático, dinâmico, eficaz com a escrita, ferramenta de inclusão do indivíduo na sociedade letrada.

Fonte: A autora (2018)

Tomando como base a categoria de análise acima citada surgiram os temas: *Possibilidades de Parceria*, *Estratégias e Práticas* e *Recursos Didático Pedagógicos e Ações Voltadas para o Trabalho Docente*. Estes ensejaram um grupo de subcategorias surgidas a partir dos dados produzidos e trazidas na forma de unidades de contexto de onde se destacou as unidades de registo conforme aparece mostrado a seguir.

Quadro 16: Unidades de registro e contexto referentes à primeira categoria

Temas	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de registro
Possibilidades de parcerias	Parcerias com a família e com o aluno	"A parceria com a família junto a criança para desenvolver o hábito de leitura e consequentemente um vocabulário e o prazer da escrita."	"A parceria com a família..."
		"A ajuda dos pais, professores e o próprio aluno"	"A ajuda dos pais... e o próprio aluno"
		"Um interesse maior por parte dos alunos"	"Interesse maior (...) dos alunos...

Temas	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de registro
Possibilidades de parcerias	Parcerias do docente com seus pares	"Buscando aporte teórico e materiais diversificados e em seguida procurando parcerias com os coordenadores de todas as áreas do conhecimento do Ensino Fundamental I e as orientadoras pedagógicas"	"procurando parcerias com os coordenadores de todas as áreas do conhecimento do Ensino Fundamental I e as orientadoras pedagógicas"
		"O professor de apoio poderia colaborar com esse trabalho de produção textual"	"O professor de apoio"
Práticas e Recursos Didático Pedagógicos	Uso da Tecnologia	"O uso de estratégias diferentes do lápis e papel, como aplicativos e softwares que pudessem ser usados no Laboratório de Informática."	"aplicativos e softwares que pudessem ser usados no Laboratório de Informática."
		"O computador por exemplo é um grande aliado na reescrita de textos. Não fica tão cansativo para a criança revisá-los com a digitação do texto."	"O computador por exemplo é um grande aliado na reescrita de textos."
	Uso de recursos didáticos diversificados voltados para a produção textual	"Ferramentas mais atraentes aos alunos do que o bloco de papel e o lápis."	"Ferramentas mais atraentes que o lápis e papel"
		"Atividades mais dinâmicas."	"Atividades mais dinâmicas"
		"Recursos diferentes de produção quadros, recorte e colagem, dramatizações, programas de computador, etc"	"Recursos diferentes de produção"
		"Atividades que tornem a reescrita mais leve para as crianças."	"Atividades que tornem a reescrita mais leve"
		"construção de atividades mais efetivas e atraentes."	"atividades mais efetivas e atraentes"
	Adoção de práticas pedagógicas diferenciadas	"alunos com sérias questões em relação à leitura e produção de texto deveriam ser assistidos, fora do horário escolar, todos os dias da semana, em pequenos grupos."	"alunos(...)deveriam ser assistidos, fora do horário escolar, todos os dias da semana, em pequenos grupos"

Temas	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de registro
Práticas e Recursos Didático Pedagógicos	Adoção de práticas pedagógicas diferenciadas	"a atuação do professor, criando e recriando mecanismos para incentivar(os alunos)"	"criando e recriando mecanismos para incentivar"
		"Um tempo ainda maior para a realização das atividades..."	"Um tempo ainda maior para a realização das atividades"
		"ter interesse em trabalhar com essas dificuldades apresentadas."	"interesse em trabalhar com as dificuldades apresentadas"
		"Temos tentado algumas atividades, como escrita e reescrita de textos coletivas, em duplas, que tornam esses momentos mais leves."	"escrita e reescrita de textos coletivas, em duplas..."
		"Acho que a possibilidade de oficinas de produção de texto no contra turno com grupos pequenos de alunos e que aconteceriam semanalmente."	"oficinas de produção de texto no contra turno com grupos pequenos de alunos e que aconteceriam semanalmente"
		"Estas crianças com mais dificuldades fazem recuperação paralela. A minha sugestão é que eu fosse a professora deles nas aulas de recuperação, pois conhecedora das especificidades de cada um, poderia ajudá-los ainda mais a superar as dificuldades."	"que eu fosse a professora deles nas aulas de recuperação"
		"Creio que a divisão da turma em grupos menores para se dar atenção maior aos alunos é uma boa solução."	"divisão da turma em grupos menores "
Ações voltadas para a prática docente	Planejamento e avaliação sistemática do trabalho	"os encontros semanais de planejamento onde podemos planejar e avaliar constantemente as atividades a serem trabalhadas"	"planejar e avaliar constantemente as atividades a serem trabalhadas"
	Estudos e pesquisas sobre o tema	"necessidade de grupos de estudos periódicos, para reflexões no tocante ao trabalho com a leitura e a produção textual."	"de grupos de estudos periódicos..."
		"buscando aporte teórico e materiais diversificados	"aporte teórico e materiais diversificados"

	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de registro
Ações voltadas para a prática docente	Estudos e pesquisas sobre o tema	"Compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita, a evolução do processo da criança"	"Compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita"
		"ter interesse em trabalhar com essas dificuldades apresentadas, buscando caminhos possíveis..."	"interesse em trabalhar com essas dificuldades, buscando caminhos possíveis..."
	Ações institucionais	"mais investimento em educação pois há uma significativa dificuldade na formação dos professores"	"mais investimento em educação"

Fonte: A autora (2018)

Adotando-se como base as dificuldades relatadas pelos participantes dessa pesquisa no trabalho sistemático com a produção textual que se realiza nos anos iniciais, temos como as mais relevantes ligadas à seleção de materiais que tornem esse trabalho mais agradável para os alunos desses anos, levando-se em conta a faixa etária e o perfil de cada grupo; Também foram citadas a falta de motivação dos alunos para a escrita e no trabalho de auxiliar os alunos a superar as dificuldades nos momentos de escrita e reescrita textual.

Para as questões relacionadas à seleção de materiais a serem utilizados e em auxiliar os alunos a superar as dificuldades nos momentos de escrita e reescrita textual foram apresentadas propostas de *uso de recursos didático pedagógicos diversificados*, a *adoção de práticas pedagógicas diferenciadas*, além *parceria coma tecnologia*, temas que surgiram a partir da análise dos relatos trazidos pelos participantes. Concordando com Geraldi (2003, p.135) que considera a produção de textos como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino aprendizagem da língua já que é no texto que a língua se revela em sua totalidade, defendemos a ideia de que esse trabalho precisa se dar de forma contínua no cotidiano da escola. É na concretização dos textos que um sujeito produtor de discursos articula um ponto de vista sobre o mundo, sem precisar criar o "novo", mas se utilizar de velhas formas e velhos conteúdos, articulando individualmente, com a formação discursiva de que faz parte, mesmo não estando consciente disso.

No entanto, reconhecemos que o ato de escrever textos não é uma tarefa simples. Produzir textos no contexto das práticas escolares configura-se como uma situação particular de enunciação, na qual os alunos atendem à solicitação do professor e, de certa forma, escrevem

seus textos a partir da imagem que fazem das expectativas de correção e avaliação desse profissional.

Compreender o trabalho de produção textual em sua totalidade implica em considerar que o sujeito, ao escrever seu texto, precisa mobilizar diversas habilidades como saber as características do texto a ser escrito de acordo com o gênero a que ele pertence (conto, carta, poesia, relato de experiência), escrever as palavras corretamente, usar a pontuação adequada, escrever com coerência (fazendo a articulação entre começo, meio e fim do texto, fugir do tema proposto) e coesão (evitando a repetição de palavras e buscando conectivos para ligar as frases e parágrafos).Além disso, segundo Alves e Watthier (2012) o sujeito precisa também lançar mão de seu domínio cognitivo, na medida em que a escrita envolve as representações e conhecimentos que o aluno possui sobre o conteúdo, o tema desenvolvido, bem como os conhecimentos prévios sobre o mundo e sobre as situações de comunicação, entre outras. Também ao produzir um texto, o sujeito precisa escolher informações, organizá-las de forma hierarquizada, estabelecendo a relação entre elas, além de inferir elementos não explícitos, habilidades também relacionadas à dimensão cognitiva.

O processo de escrita envolve ainda a dimensão psicológica que diz respeito à relação que o aluno estabelece com essa atividade e o grau de motivação para a mesma, já que este pode se tornar uma grande barreira para o sujeito que escreve, comprometendo ou inviabilizando os resultados (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, apud ALVES e WATTHIER, 2012). Dentro dessa perspectiva, as dificuldades mais citadas pelos participantes dessa pesquisa, se intercruzam pois a falta de motivação para a escrita pode ser atribuída à utilização de recursos didáticos pouco atraentes e que tornam a atividade enfadonha. Ou, sob outra ótica, a dificuldade de selecionar materiais que tornem atividade de escrita mais atraente surge como um dos fatores para a falta de motivação para a mesma. Na busca de novas perspectivas para esses problemas, as sugestões trazidas pelos participantes, relacionadas ao *uso de recursos didático pedagógicos diversificados*, a *adoção de práticas pedagógicas diferenciadas,* além *parceria coma tecnologia* surgem como possibilidades a serem levadas em conta. Assim "*oficinas de produção de texto no contra turno com grupos pequenos de alunos e que aconteceriam semanalmente"; "recursos diferentes de produção: quadros, recorte e colagem, dramatizações, programas de computador"; "ferramentas mais atraentes aos alunos do que o bloco de papel e o lápis"; "escrita e reescrita de textos coletivas, em duplas..."* e "estratégias diferentes do lápis e papel, como aplicativos e softwares" podem ser vistos como

caminhos para tornar a atividade de escrita mais atraente trazendo a motivação do aluno para mesma.

Considerando que os cursos de Licenciatura, segundo relato de muitos docentes, em sua maioria, apresentam um viés muito mais teórico na construção de seu currículo, é no "chão da escola" que devem se construir as práticas cotidianas. Nesse sentido, a busca por estratégias voltadas para o trabalho com a produção textual deve surgir a partir de uma série de ações que envolvam toda a equipe pedagógica e não apenas um esforço solitário por parte do professor. Partindo dessa ideia, surge nas falas dos participantes, a proposta de momentos de planejamento, estudo e discussão por parte de professores e coordenadores pedagógicos inserida no tema *formação continuada do professor feita de forma individual e com seus pares*. Levando-se em conta todos os aspectos que envolvem um trabalho consistente com a produção escrita, tornam-se necessários "*grupos de estudos periódicos*", "*encontros semanais de planejamento*" além de "*aporte teórico e materiais diversificados*" que ampliem o horizonte de conhecimento do professor levando-o a "*compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita".* Esses momentos que se realizam quinzenalmente na instituição, envolvendo a equipe de coordenadores e professores que atuam do 1°ao 5ºanos, têm como objetivos refletir, planejar, avaliar e discutir práticas e atividades desenvolvidas nesse período, e, nesse contexto, estão as práticas voltadas para a produção textual.

Também torna-se importante que o trabalho com a produção escrita, dada a sua relevância no contexto do ensino da Língua, não fique atrelado apenas a um docente e ao espaço e tempo de sua aula. Antes, deve envolver outros profissionais da escola e também a família que pode ser uma importante parceira nesse trabalho, levando-se em conta que nessa etapa da escolarização, essa parceria com a escola ainda está presente de forma efetiva. Nesse sentido, surge entre os participantes a ideia de "*parceria com diferentes segmentos da comunidade escolar"* através do trabalho colaborativo envolvendo "*coordenadores de todas as áreas de conhecimento, orientadoras pedagógicas", "parceria com a família" e "professor de apoio"*. Essas parcerias se constroem a do partir do *"compromisso por parte de alunos e docentes",* novo tema surgido do relato dos participantes e protagonistas desse trabalho, que nos trazem em seus relatos *"interesse em trabalhar com essas dificuldades" [dos alunos]* por parte dos professores.

Na base de todas essas ações e dentro de um contexto mais amplo e relacionado às políticas públicas surgem as *ações governamentais* que se traduzem na forma de *mais investimento em educação,* tema trazido por um dos participantes. Reconhecendo que a

liberação de recursos financeiros por si só não é garantia de uma educação de qualidade, fazendo-se necessários alguns critérios que apontem onde esses investimentos devem ser aplicados de forma a promover uma educação de qualidade, acreditamos que as respostas estão no cotidiano da escola, que é para onde se volta essa pesquisa.

Partindo da ideia de que a qualidade das práticas educativas se constrói dentro da escola, no espaço da sala de aula, os participantes dessa pesquisa trazem a possibilidade de parceria entre as aulas de Informática e o trabalho sistemático com a produção textual que é desenvolvido na instituição onde a pesquisa se desenvolve, surge a segunda categoria de análise abaixo definida.

Quadro 17:Definição da segunda categoria de análise

***Categoria 2**: O lugar das tecnologias digitais no trabalho com a produção textual **Definição**: O uso de programas e softwares no trabalho de produção e ilustração de histórias surge como uma possibilidade de oferecer atividades mais dinâmicas e atraentes, trazendo o protagonismo para o aluno. Dentro de uma proposta curricular que se volta para um trabalho sistemático com a produção textual, a tecnologia se torna uma alternativa às dificuldades inerentes ao mesmo: encontrar atividades atraentes aos alunos, manter a atenção dos mesmos numa atividade mais longa como a produção de uma história entre outras. Estes podem ser úteis em diferentes contextos e propostas de trabalho como protagonistas ou, na ótica de alguns educadores, como coadjuvantes**.**

Fonte: A autora (2018)

Para essa segunda categoria foram apresentadas as unidades de contexto e registro representativas dos temas surgidos a partir dos relatos dos participantes dessa pesquisa.

Quadro 18: Unidades de registro e contexto referentes à segunda categorização

Temas	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de registro
Ferramentas adicionais no trabalho com a produção textual	Trazendo uma nova perspectiva às atividades de escrita	"como os alunos estão muito envolvidos com computadores, celulares, jogos digitais, a possibilidade de escrever e ilustrar histórias usando o computador tornará a atividade mais interessante."	"a possibilidade de escrever e ilustrar histórias usando o computador tornará a atividade mais interessante."

Temas	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de registro
Ferramentas adicionais no trabalho com a produção textual	Trazendo uma nova perspectiva às atividades de escrita	"deveriam ser usados programas voltados para a escrita e ilustração de textos, para que essa atividade se tornassemais leve e divertida para os alunos."	"essa atividade se tornasse mais leve e divertida para os alunos."
		"Usar programas ou aplicativos que trabalhem a produção de texto podem tornar as atividades mais divertidas."	"tornar as atividades mais divertidas."
		"Usar programas ou aplicativos que trabalhem a produção de texto podem tornar as atividades mais divertidas"	"podem tornar as atividades mais divertidas"
		"essas crianças estão tão envolvidas com tecnologia que usar a mesma para a produção textual pode ser uma solução para tornar essa atividade mais divertida."	"pode ser uma solução para tornar essa atividade mais divertida."
		"usar programas onde o aluno possa digitar seu texto e escolher ilustrações para sua história pode ser mais agradável do que sempre usar o lápis e o papel."	"pode ser mais agradável do que sempre usar o lápis e o papel."
		"Com materiais que tornem a produção de texto mais atraente."	"tornem a produção de texto mais atraente"
		"deveriam ser usados programas voltados para a escrita e ilustração de textos, para que essa atividade se tornasse mais leve e divertida para os alunos.	essa atividade se tornasse mais leve e divertida para os alunos
		"A produção textual, via Laboratório de Informática, permite (...) tornar a proposta mais atraente e rica."	"tornar a proposta mais atraente e rica"
		"possibilidade de digitar textos , ilustrar os mesmos , escolher gravuras torna a atividade mais dinâmica para os alunos	"torna a atividade mais dinâmica"

Temas	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de registro
Ferramentas a serviço do trabalho com a produção textual	Trazendo uma nova perspectiva às atividades de escrita	"Ter a possibilidade de lançar mão de diferentes imagens para utilizar em suas histórias e poder escrever seu texto no computador torna a atividade mais divertida para as crianças."	"torna a atividade mais divertida para as crianças."
		"Acho que pode tornar a atividade mais dinâmica e divertida, o que é muito bom para turmas de crianças menores como as de 1ºe 2º ano, que precisam de atividades mais atraentes para os alunos."	"Acho que pode tornar a atividade mais dinâmica e divertida"
		"A produção textual, via Laboratório de Informática, permite tornar a proposta mais atraente e rica"	"tornar a proposta mais atraente e rica"
		"Esses recursos tornam a atividade mais leve e divertida para as crianças. Pode ser mais uma alternativa para o professor."	"Esses recursos tornam a atividade mais leve e divertida para as crianças."
		"Pelo que pude vivenciar esses softwares são uma boa alternativa para o professor trabalhar a produção textual [...]permitem a inserção de imagens, fotos e às vezes efeitos sonoros o que faz a atividade de produção textual ser mais agradável."	"faz a atividade de produção textual ser mais agradável."
		"usar programas onde o aluno possa digitar seu texto e escolher ilustrações para sua história pode ser mais agradável do que sempre usar o lápis e o papel"	"pode ser mais agradável do que sempre usar o lápis e o papel"
		"os programas e softwares trazem recursos que tornam as atividades de escrita e reescrita mais agradáveis para os alunos"	"tornam as atividades de escrita e reescrita mais agradáveis para os alunos"
		"os softwares trazem alguns recursos que tornam a atividade de produção de texto mais divertida para as crianças."	"tornam a atividade de produção de texto mais divertida para as crianças."

Temas	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de registro
Ferramentas a serviço do trabalho com a produção textual	Trazendo uma nova perspectiva às atividades de escrita	"Com materiais que tornem a produção de texto mais atraente, podendo ser mais uma opção para o professor"	"Com materiais que tornem a produção de texto mais atraente..."
	Como uma das etapas de uma sequência didática	"Posso exemplificar o trabalho que realizamos neste trimestre com "contos de fadas". No Laboratório, as crianças trabalharam em duplas, escolheram um conto que mais gostaram, fizeram desenhos coloridos e escreveram suas histórias, atentas às regras quanto a paragrafação, ao uso da letra maiúscula, ortografia, coerência etc"	"as crianças trabalharam em duplas, escolheram um conto que mais gostaram, fizeram desenhos coloridos e escreveram suas histórias"
		"criações de texto com as figuras presentes no trabalho de alfabetização"	"criações de texto com as figuras presentes no trabalho de alfabetização"
		"Agora mesmo montei um projeto com a Info. Trabalhamos poesia com o 4ºano e iniciamos pelo cordel. Sugeri que fosse mostrado aos alunos, o ambiente do sertão"	"Agora mesmo montei um projeto com a Info. Trabalhamos poesia com o 4ºano e iniciamos pelo cordel"
	Possibilitar o contato com diferentes linguagens no momento de produção	"Possibilita mudança do meio pelo qual a criança produz o texto, dando movimento e gerando maior interesse na produção, além de trazer formas visuais mais atrativas para as crianças que já têm muita intimidade (a maioria) com o recurso digital."	"trazer formas visuais mais atrativas para as crianças"
		"A produção textual, via Laboratório de Informática, permite associar as múltiplas linguagens, digo imagem, som e texto"	"permite associar as múltiplas linguagens, digo imagem, som e texto"
		"Os alunos mais envolvidos na produção das múltiplas linguagens"	"produção das múltiplas linguagens"

Temas	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de registro
Ferramentas a serviço do trabalho com a produção textual	Possibilitar o contato com diferentes linguagens no momento de produção	"Sugeri que fosse mostrado aos alunos, o ambiente do sertão, pois embora a temática seja bastante vasta, os cordelistas e repentistas acabam por cantar os problemas do sertão, a aridez do solo, a pobreza, etc. Passamos também um vídeo de um cordelista mirim, o João Neto, de 8 anos e de outros como Patativa do Assaré. Os alunos adoraram."	"Passamos também um vídeo de um cordelista mirim"
		"as possibilidades trazidas por recursos digitais com suas múltiplas linguagens, podem ser uma alternativa para o professor, principalmente quando o trabalho com a produção de textos é sistemático como acontece aqui na escola"	"as possibilidades trazidas por recursos digitais com suas múltiplas linguagens"
		"Ter a possibilidade de lançar mão de diferentes imagens para utilizar em suas histórias"	"lançar mão de diferentes imagens para utilizar em suas histórias"
		"Esses recursos digitais permitem a inserção de imagens, fotos e às vezes efeitos sonoros o que faz a atividade de produção textual ser mais agradável."	"Esses recursos digitais permitem a inserção de imagens, fotos e às vezes efeitos sonoros"
		"Acho que o fato de poder digitar o texto, inserir imagens ou mesmo desenhar usando o *Paint* já trazem uma outra cara para o trabalho com a produção textual."	"poder digitar o texto, inserir imagens ou mesmo desenhar usando o *Paint"*
	Recursos didáticos adicionais no processo de leitura, escrita e ilustração de textos	"Acredito que como os alunos estão muito envolvidos com computadores, celulares, jogos digitais, a possibilidade de escrever e ilustrar histórias usando o computador tornará a atividade mais interessante."	"possibilidade de escrever e ilustrar histórias usando o computador"

Temas	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de registro
Ferramentas a serviço do trabalho com a produção textual	Recursos didáticos adicionais no processo de leitura, escrita e ilustração de textos	"Usando programas onde as crianças possam escrever e ilustrar seu texto já que esse grupo (se referindo à turma) adora desenhar"	"programas onde as crianças possam escrever e ilustrar seu texto"
		"Por ser uma prática social real, possibilita situações reais de comunicação e contato com diferentes tipos de textos."	"contato com diferentes tipos de textos"
		"Usar programas como o *Word*, *Power point* ou *softwares* voltados para a produção de texto trazem uma nova perspectiva para a escrita, sendo uma outra alternativa"	programas[...]voltados para a produção de texto trazem uma nova perspectiva para a escrita"
		"Podemos trabalhar uma proposta de produção de texto ou reescrita usando o computador"	"trabalhar uma proposta de produção de texto ou reescrita"
		"poder usar o computador como aliado na produção de textos pode trazer uma perspectiva diferente para esse trabalho, pela quantidade de recursos que o aluno pode usar. Seria mais uma opção para o professor trabalhar com a produção de texto, diferente do papel"	"o computador como aliado na produção de textos pode trazer uma perspectiva diferente para esse trabalho"
		"Acho que deveriam ser usados programas voltados para a escrita e ilustração de textos"	"programas voltados para a escrita e ilustração de textos"
		"mais uma opção para trabalhar a escrita e principalmente no caso da reescrita já que os alunos reclamam de ter que fazer as alterações que devem ser feitas na reescrita do texto"	"mais uma opção para trabalhar a escrita e principalmente no caso da reescrita"

Temas	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de registro
Ferramentas a serviço do trabalho com a produção textual	Recursos didáticos adicionais no processo de leitura, escrita e ilustração de textos	"As crianças adoram as aulas de Informática e todas as atividades que são propostas. Adoraram usar o *storybook*. Então acho que poderíamos usar outros programas como o *storybook* para trabalhar a produção textual."	"poderíamos usar outros programas como o *storybook* para trabalhar a produção textual"
		"Acho que essas crianças estão tão envolvidas com tecnologia que usar a mesma para a produção textual pode ser uma solução para tornar essa atividade mais divertida."	"usar a mesma para a produção textual"
		"penso que o uso de um software poderia ser uma boa ferramenta – mais uma. Mas não substitui a escrita manual, o uso do velho lápis e o consequente desenvolvimento da coordenação fina"	"o uso de um software poderia ser uma boa ferramenta"
		"Acho que deveriam ser usados programas voltados para a escrita e ilustração de textos, para que essa atividade se tornasse mais leve e divertida para os alunos."	"voltados para a escrita e ilustração de textos"
		"Usar programas ou aplicativos que trabalhem a produção de texto podem tornar as atividades mais divertidas."	"trabalhem a produção de texto"
		"A possibilidade de usar programas onde o aluno possa digitar seu texto e escolher ilustrações para sua história"	"o aluno possa digitar seu texto e escolher ilustrações"
		"As aulas servem de base para a criação e apresentam inúmeras possibilidades na elaboração de textos"	"inúmeras possibilidades na elaboração de textos"
		"Acho que essas crianças estão tão envolvidas com tecnologia que usar a mesma para a produção textual pode ser uma solução para tornar essa atividade mais divertida."	"usar a mesma para a produção textual"

Temas	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de registro
Ferramentas a serviço do trabalho com a produção textual	Recursos didáticos adicionais no processo de leitura, escrita e ilustração de textos	"penso que o uso de um software poderia ser uma boa ferramenta – mais uma. Mas não substitui a escrita manual, o uso do velho lápis e o consequente desenvolvimento da coordenação fina"	"o uso de um software poderia ser uma boa ferramenta"
		"Acho que deveriam ser usados programas voltados para a escrita e ilustração de textos, para que essa atividade se tornasse mais leve e divertida para os alunos."	"voltados para a escrita e ilustração de textos"
		"Usar programas ou aplicativos que trabalhem a produção de texto podem tornar as atividades mais divertidas."	"trabalhem a produção de texto"
		"A possibilidade de usar programas onde o aluno possa digitar seu texto e escolher ilustrações para sua história"	"o aluno possa digitar seu texto e escolher ilustrações"
		"As aulas servem de base para a criação e apresentam inúmeras possibilidades na elaboração de textos"	"inúmeras possibilidades na elaboração de textos"
		"No processo de construção de estratégias de leitura e escrita, aprofundamento das produções textuais"(reescrita)	"construção de estratégias de leitura e escrita, aprofundamento das produções textuais"
		"Com uso de mecanismos que direcionassem a construção da estrutura de texto trabalhada e a utilização do corretor automático da escrita."	"construção da estrutura de texto trabalhada e a utilização do corretor automático da escrita"
		"Seria mais um recurso didático para o professor."	"mais um recurso didático para o professor."
		"A possibilidade de digitar textos, ilustrar os mesmos, escolher gravuras"	"digitar textos, ilustrar os mesmos, escolher gravuras"
		"penso que o uso de um *software* poderia ser uma boa ferramenta – mais uma"	"um *software* poderia ser uma boa ferramenta"

Temas	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de registro
Ferramentas a serviço do trabalho com a produção textual	Recurso motivador à escrita	"Usar o computador ao invés de papel e lápis já traz mais motivação para os alunos."	"traz mais motivação para os alunos"
		"Os alunos mais envolvidos na produção das múltiplas linguagens, com certeza, trará mais motivação à produção escrita.	"trará mais motivação à produção escrita"
		"Quando usamos esse programa, as crianças se envolveram bastante com a escrita do texto e adoraram ilustrar."	"as crianças se envolveram bastante com a escrita do texto e adoraram ilustrar"
		"Usar aplicativos e *softwares* para a construção de histórias poderia trazer maior satisfação para os alunos."	"trazer maior satisfação para os alunos."
		"Foi utilizado neste trimestre com o grupo criações de texto com as figuras presentes no trabalho de alfabetização, usando o *word* e eles gostaram muito. Então acho que as crianças vão gostar muito de escrever e ilustrar suas histórias no computador.	"acho que as crianças vão gostar muito de escrever e ilustrar suas histórias no computador"
		"trará mais motivação e qualidade à produção escrita"	"trará mais motivação (...) à produção escrita"
	Oferecer ao aluno lugar de autoria	"Com a possibilidade da criação da ilustração percebo que as crianças sentem-se de fato os verdadeiros autores das histórias, pois não tem uma história já delineada para a simples descrição das imagens que vê, e sim todo o processo e tema passam a ser de autoria da criança."	"todo o processo e tema passam a ser de autoria da criança."
Outros	Ausência de opinião em função da falta de vivência	"Como não vivenciei nenhuma atividade nesse sentido, não posso avaliar"	"não posso avaliar"

Fonte: A autora (2018)

Entendendo as tecnologias digitais como ferramentas que proporcionam a vivência de novas experiências tendo em vista a possibilidade de recursos que oferecem, mas sem esquecer que tais ferramentas não devem ser encaradas como a solução para todos os males da educação atual, numa perspectiva tecnicista que tende a colocá-las como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, os participantes dessa pesquisa, em seus relatos, trazem algumas possibilidades de parcerias entre as tecnologias digitais e as práticas voltadas para a produção textual.

Dentro dessa perspectiva, admitem as tecnologias digitais como *recursos didáticos adicionais no processo de leitura, escrita e ilustração de textos, trazendo uma nova perspectiva às atividades de produção textual*, temas surgidos a partir dos discursos analisados. Ao serem entendidas como recursos adicionais, assume-se como válida a ideia de que as boas práticas desenvolvidas pelos professores podem estar ou não mediadas pela tecnologia, cabendo a esses profissionais serem agentes da utilização desse recurso a seu favor, já que, conforme defende Paiva,

> por mais que se transferiram para as máquinas as atribuições pedagógicas, estas jamais conseguiriam "processar" as emoções e sensações envoltas no momento singular em que nossos alunos entram no mundo da leitura, quando descobrem os significados dos traços na folha de papel (PAIVA, 2011, p. 219).

Assim, na visão dos participantes, softwares, programas e aplicativos podem oferecer parceria *"no processo de construção de estratégias de leitura e escrita, aprofundamento das produções textuais"* oferecendo *"inúmeras possibilidades na elaboração de textos",* tornando essa atividade mais "*rica", "atraente", "dinâmica" e "divertida*". No entanto se constituem apenas como *"mais uma opção para trabalhar a escrita e principalmente no caso da reescrita"* ou *"mais um recurso didático para o professor".*

No contexto dessa parceria, os recursos didático-digitais podem ser inseridos no planejamento *como uma das atividades de uma sequência didática*, concebida como "um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.97). No relato de alguns participantes, a parceria se concretizou em turmas as de 1º, 2ºe 4ºanos através de atividades voltadas para gêneros textuais diversos. Tem-se uma proposta voltada para o gênero cordel onde foram apresentados aos alunos vídeos sobre *o "ambiente do sertão, de um cordelista mirim[...] de 8 anos e de outros como Patativa do Assaré"* para que os alunos pudessem se aproximar do contexto de produção desse gênero textual. Há ainda uma proposta de trabalho voltada para conto de fadas e desenvolvido com as turmas de 2ºano onde os alunos usaram um

programa de escrita e ilustração de texto recontar e ilustrar o conto de sua preferência, como relatado por um dos professores que vivenciou essa prática: "*no Laboratório, as crianças trabalharam em duplas, escolheram um conto que mais gostaram, fizeram desenhos coloridos e escreveram suas histórias."*

As tecnologias digitais, no discurso dos participantes, oferecem a "*possibilidade de contato com diferentes linguagens no momento de produção",* de forma simultânea através de ferramentas que permitem a inserção de imagens, fotos e até mesmo recursos sonoros como sons incidentais e músicas, além de desenhos, enriquecendo o texto do aluno ou trazendo mais uma possibilidade de apresentação ou sistematização de conteúdos trabalhados. No relato de um dos participantes, o uso de um recurso didático-digital *"permite associar as múltiplas linguagens, digo imagem, som e texto*."

Partindo dessa ótica, esses recursos, pelas possibilidades que oferecem, podem surgir como um "*recurso motivador para a escrita",* que por todas as dimensões que envolve, mostra-se uma tarefa complexa, principalmente para os alunos dos anos iniciais, escritores ainda incipientes, se aventurando no caminho dos diferentes textos. Na ótica de alguns participantes, o uso desses recursos poderá "*trazer maior satisfação para os alunos, mais motivação."*

Além da possibilidade de envolver os alunos, de forma mais efetiva, nas propostas de produção textual, o acesso a múltiplas linguagens por meio de recursos digitais pode

> *oferecer ao aluno lugar de autoria* pois *com a possibilidade da criação e da ilustração [...]as crianças sentem-se de fato os verdadeiros autores das histórias, pois não tem uma história já delineada para a simples descrição das imagens que vê, e sim todo o processo e tema passam a ser de autoria da criança..*

No contexto das práticas pedagógicas voltadas para a produção textual, vistas a partir de suas limitações e potencialidades e admitindo a parceria com as tecnologias digitais, aqui vistas como mais uma possibilidade a ser considerada no contexto dessas práticas, surge o produto desse trabalho, apresentado no próximo capítulo.

5 RECURSOS DIGITAIS E ESCRITA: POSSIBILIDADES DE PARCERIA

Ao longo de nossa caminhada como docente e atuando em diferentes segmentos de ensino- dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio – e em instituições públicas e privadas, sempre nos deparamos com uma certa resistência dos alunos à escrita de textos. A folha de papel contendo uma proposta de redação soa para muitos alunos como um convite ao desconhecido, mesmo entre aqueles que já dominam as regras e a dinâmica da Língua. Isso porque escrever é muito mais do que apenas enfileirar sequências de palavras e frases de forma a se obter o que se chama de texto. É antes de tudo elaborar seus pensamentos sobre o interlocutor, ou o leitor de seu texto, sobre a situação de interação, sobre as representações do interlocutor e sobre o gênero de texto a ser produzido (ARAÚJO, 2012). É pensar no arranjo das ideias de forma coesa e coerente, no encadeamento lógico das mesmas, na seleção de palavras que concretizarão essas ideias. Trata-se de uma tarefa que se constrói a partir da conjunção de diferentes habilidades que se intercruzam, sendo portanto complexa, o que explica a resistência de muitos alunos a mesma.

No entanto é preciso destacar que, a falta de motivação por parte dos alunos para a escrita, também pode ser atribuída ao uso de atividades burocráticas retiradas de manuais didáticos e que se repetem ano após ano. Trata-se de exercícios de escrita enfadonhos construídos a partir de propostas que se repetem a cada ano, como fórmulas cristalizadas e que afastam o aluno do desejo de escrever.

Sabemos, no entanto, da importância da escrita enquanto ferramenta de inserção social do indivíduo na sociedade e de como um bom texto muitas vezes se torna um cartão de visitas para o seu autor. Por isso, segundo Jolibert (1994), é necessário que o aluno descubra o sentido e a importância de escrever, que existe um mundo da escrita, seja ele social, cultural, econômico ou de produção, onde circulam textos com diferentes funções. É preciso que, em cada aluno, o ato de escrever não se torne sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio ou fracasso e que os textos escritos possuem sentidos que estão além do espaço escolar. Para isso, faz-se necessário um trabalho sistemático, contínuo e construído a partir de estratégias que tornem as atividades de produção textual, práticas sociais que mostrem para o aluno que a escrita é uma ferramenta fundamental de ação e inclusão social.

Na busca por um trabalho com ênfase na produção escrita, torna-se fundamental a busca de atividades variadas, que contemplem os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e que possam se concretizar em outros meio diferentes da folha do caderno, do

fichário ou do livro didático. Nesse sentido, surgem as tecnologias digitais, através de softwares e aplicativos voltados para a produção textual, trazendo uma perspectiva diferenciada em relação aos espaços tradicionais, a partir do intercruzamento de diferentes linguagens que as tornam instrumentos facilitadores nesse processo de criação, a partir do planejamento e mediação do professor e do envolvimento dos alunos, protagonistas desse processo. Para Rojo e Moura (2012, p. 21), esses sujeitos, inseridos numa sociedade onde a tecnologia se faz presente nos mais diversos setores, devem abrir espaço para "[...] novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação."

Aceitando a parceria com as tecnologias digitais como mais uma estratégia da qual o professor poderá lançar mão e tendo como base o trabalho com a escrita e reescrita textual, surgiu a ideia de se trazer como produto dessa pesquisa, um *Guia para seleção de recursos didático digitais voltados para a produção textual,* contendo alguns parâmetros de análise e seleção desses recursos e oferecendo subsídios que orientem o professor na sua escolha. Trata-se de uma série de parâmetros a serem considerados no planejamento de uma atividade desenvolvida com o apoio de um recurso digital voltado para esse fim e que serão avaliados por docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa avaliação, serão utilizados alguns recursos didáticos digitais previamente selecionados pela pesquisadora a partir de alguns critérios apresentados a seguir.

5.1 Critérios adotados na seleção dos recursos digitais

Na seleção de ferramentas didáticos digitais escolhidas para análise com base nos parâmetros definidos e inseridos na construção do guia anteriormente citado foram estabelecidos alguns critérios de inclusão. O primeiro deles reside na escolha de ferramentas *"gratuitas",* a fim de que pudessem ser utilizadas mais amplamente, considerando a atuação dos professores em instituições com os mais diferentes perfis socioeconômicos.

Um segundo critério definiu a seleção de ferramentas *"voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental (1ºao 5ºano)",* público alvo dessa pesquisa, sendo utilizados majoritariamente por alunos na faixa etária de 6 a 12 anos, inseridos em uma fase da escolarização onde os pequenos escritores iniciam sua trajetória na leitura e produção de textos de diferentes gêneros, apropriando-se gradativamente dos recursos linguísticos e estilísticos típicos dos mesmos e de outros mecanismos que alicerçam o texto como unidade linguística fundamental no ensino da Língua Portuguesa.

Pensando nesse público, um novo critério se estabeleceu, admitindo apenas ferramentas didático digitais que oportunizassem não apenas a escrita mas também a "*ilustração de textos"*, procurando-se não apenas as que oferecem um catálogo de imagens a serem utilizadas, mas também as que possibilitam também a importação de imagens e de confecção de desenhos autorais, por meio de funcionalidades voltadas para esse fim.

Buscou-se também ferramentas digitais que pudessem ser utilizadas na *produção de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais*. A adoção desse critério se baseia nas orientações trazidas pelos documentos oficiais inseridos no contexto da educação brasileira, a partir dos anos 90 e que trazem o texto como unidade básica no ensino da Língua Portuguesa, além de o enfoque no trabalho com diferentes gêneros textuais.

Também se adotou como critérios selecionar *ferramentas que pudessem ser utilizadas em diferentes plataformas,* abrindo maiores possibilidades de uso, além do computador de mesa, que, via de regra, encontra-se apenas no Laboratório de Informática. Além disso, houve a preocupação de selecionar *ferramentas que possam ser usadas on line e off line*, tendo em vista o fato de que nem sempre há a possibilidade de uma conexão estável e, o que conduz à necessidade de uso de ferramentas na modalidade *off line*.

A partir dos critérios acima descritos foram selecionadas algumas ferramentas digitais apresentadas brevemente ressaltando-se o fato de que a escolha foi feita de forma objetiva, baseando-se exclusivamente nesses critérios.

5.2 Breve apresentação dos recursos selecionados

Conforme já mencionado anteriormente foram selecionadas ferramentas digitais com base em alguns critérios definidos previamente pela pesquisadora, levando-se em conta o público alvo dessa pesquisa, formado por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa seção do trabalho faremos uma breve descrição de cada ferramenta escolhida de forma a dar conhecimento da mesma a potenciais usuários.

Toondoo

É uma ferramenta desenvolvida pela AdventNet.Inc que oferece recursos variados destinados a produção de histórias em quadrinhos, tirinhas e *cartoons* personalizados. Trata-se de um editor *on line* desse gênero de texto que apresenta vários cenários, objetos e personagens que podem ser personalizados pelo usuário e armazenados para usos futuros. Os personagens, após serem customizados pelo usuário, podem ser armazenados para serem utilizados em outras

produções. O acesso à ferramenta se dá através do registro de um *e-mail* válido, uma senha e um nome de usuário.

Figura 10: tela de seleção do layout do personagem



Fonte: http://www.toondoo.com/

Produzindo texto

É um aplicativo para *Android* e *IOS*, desenvolvido pela Netbil Educacional e Informática Ltda para ser instalado em dispositivos móveis como celulares (*smartphones*) e *tablets*. Pode ser utilizado na produção de textos de tipos narrativos, dissertativos, descritivos, mas não é adequado para a produção de quadrinhos, tirinhas e *cartoons*.

Apresenta um conteúdo gratuito formado por algumas imagens categorizadas em pastas. Contém um conteúdo "*premium"* que é pago, contendo imagens e a possibilidade do usuário tirar fotos de cenários para inserir em suas histórias.

Figura 11: Tela com menu da ferramenta

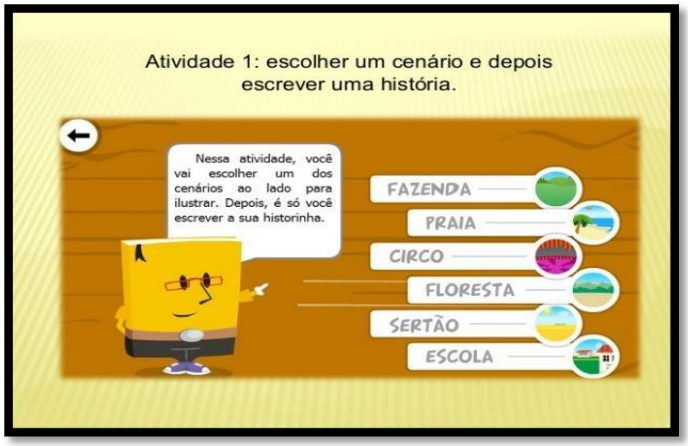


Fonte:https://play.google.com/store/apps/details?id=air.com.netbil.produzindotexto&hl=pt

Histórias Fantásticas

Aplicativo criado pelo Grupo de Pesquisa e Produção de Ambientes Interativos e Objetos Educacionais PROATIVA da Universidade Federal do Ceará para a criação e ilustração de histórias *on line* que podem ser arquivadas no computador do usuário, após serem salvas. Apresenta para o aluno duas opções de atividades onde ele pode ilustrar sua história utilizando imagens ou criando seus próprios desenhos.

Figura 12 :Tela que começa a apresentar a atividade1, onde o usuário escolhe imagens que usará



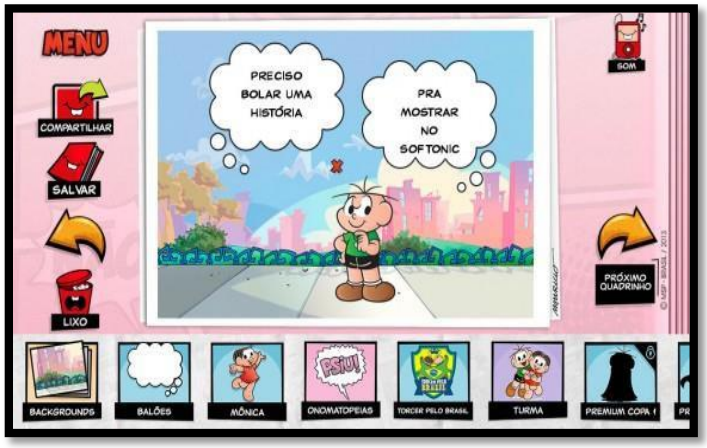
Fonte:http://www.proativa.virtual.ufc.br/objetos_aprendizagem/historias/

Mônica: Fábrica de Tirinhas

É um aplicativo criado pela *Sugarloaf Interactive* em parceria com Maurício de Sousa Produções para *Android* e *IOS*, podendo ser instalado em dispositivos móveis como celulares (*smartphones*) e *tablets*. Permite a criação de tirinhas, utilizando alguns personagens da Turma da Mônica (Mônica, Magali, Cascão, Cebolinha e Chico Bento), cenários, balões de fala e onomatopeias entre outros recursos.

A ferramenta apresenta alguns cenários e personagens da Turma da Mônica, na versão gratuita e o limite de utilização de três telas para cada tirinha que o usuário desejar produzir, não sendo possível a importação de cenários ou imagens. Caso o usuário deseje ter acesso a mais telas, cenários e personagens pode fazer a compra dos mesmos. É o chamado conteúdo "premium" que está disponível na "loja", que aparece na interface da ferramenta.

Figura 13: Recursos gratuitos da ferramenta

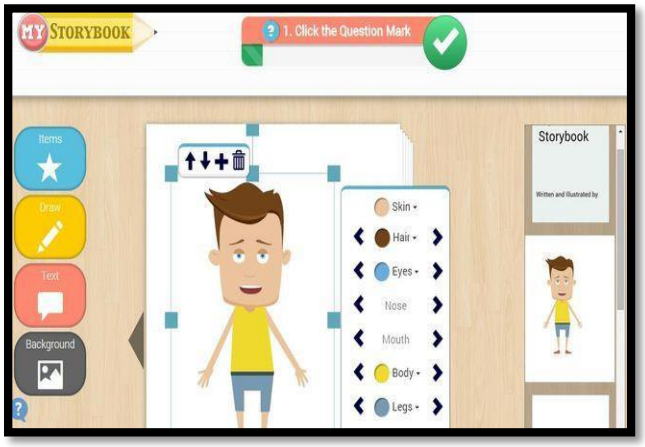


Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=jpdS8BPvKT0

-My Storybook

Ferramenta que oferece vários recursos para a criação de narrativas de diferentes gêneros textuais: contos de fadas, fábulas, narrativas de aventuras, contos de terror, além de permitir a escrita de textos não narrativos como convites, folders entre outros. Apresenta uma grande variedade de cenários, objetos e dois personagens- um menino e uma menina - que podem ser personalizados. Existe ainda a possibilidade de importar imagens e cenários salvos no computador do usuário.

Figura 14:Recursos de personalização dos personagens



Fonte:https://www.MyStorybook.com

-Storybird

É uma ferramenta gratuita criada pela StorybirdCorp, disponível *on line* e que oferece múltiplos recursos para a criação de narrativas digitais. Contém uma galeria de imagens de diferentes artistas para serem usadas nas histórias criadas.

Figura 15:Imagens a serem inseridas na história

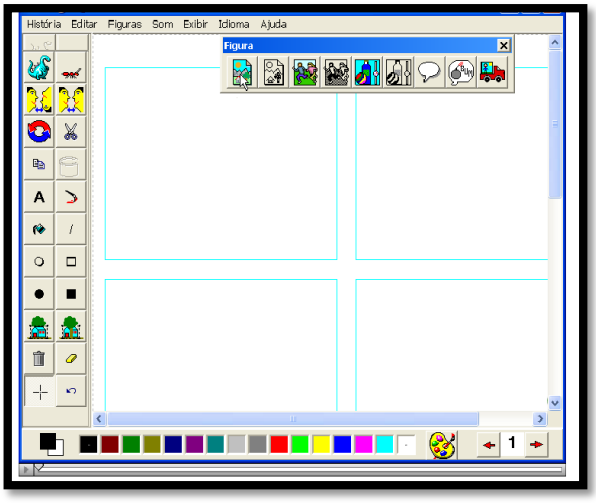


Fonte: https://storybird.com/

-HagáQuê

É um software educativo desenvolvido a partir de uma dissertação de mestrado da UNICAMP. Trata-se de um editor de histórias em quadrinhos que conta um banco de imagens (cenários, personagens, balões de conversas), além de fundos coloridos e preto e branco e diferentes balões onde podem ser inseridas as falas de personagens. Apresenta a possibilidade de importação e edição de imagens e inserção de áudios importados do computador ou gravados a partir de um microfone disponibilizado pela ferramenta.

Figura 16: Alguns recursos da ferramenta



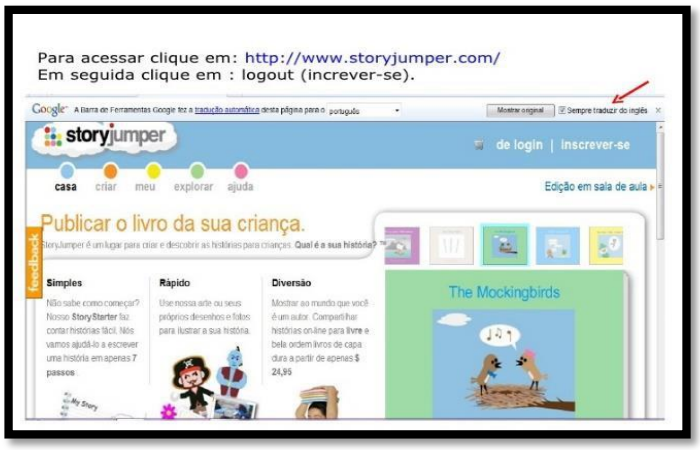
Fonte:http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hagáquê

Story Jumper

É uma ferramenta criada pela StoryJumper, Inc e utilizada para a criação de livros, sendo possível criar a capa, adicionar o texto, ilustrar a história, utilizando desenhos e imagens criadas por elas ou as que estão disponíveis na própria ferramenta. Os alunos podem usar as biblioteca

de personagens e de fundos existentes ou enviar as suas próprias imagens. Podem incluir música de fundo em cada uma das páginas e a sua própria narração do texto.

Figura 17: tela inicial da ferramenta Story Jumper



Fonte: https://www.storyjumper.com/

Pixton

Ferramenta *on line* para a produção de tirinhas e histórias em quadrinhos criada pelo CEO, *Clive Goodinson*. Nela, o usuário pode montar sua história, quadro a quadro, acrescentando cenários, personagens, objetos e balões. Pode ainda personalizar os personagens, alterando a expressão facial, os cabelos, as roupas, a posição e a postura dos mesmos, movimentando seus membros, cabeça e tronco.

Figura 18:Tela inicial da ferramenta



Fonte: https://www.pixton.com/br

Feita a seleção das ferramentas digitais a serem analisadas a partir do guia contendo parâmetros para esse fim, traremos no próximo tópico o referencial teórico que orientou a construção do mesmo.

5.3 As bases de construção do guia para análise dos recursos digitais

Tendo em vista o perfil dos potenciais usuários, docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, buscou-se criar parâmetros de análise pautados em critérios de cunho prático, que se aproximassem do cotidiano das instituições de ensino e do trabalho desses profissionais. Isso porque, pretende-se que o guia criado seja, de fato, um instrumento a ser utilizado por docentes que admitirem a parceria com as tecnologias digitais quando acharem que esta é relevante como mais uma alternativa entre tantas adotadas em sua prática, e, ao adotarmos parâmetros técnicos, construídos a partir de uma linguagem hermética, pautada em termos e expressões retirados do universo vocabular utilizado por programadores e outros profissionais da área de tecnologia. Cumpre ressaltar que esse modelo de classificação atende aos objetivos dessa pesquisa, podendo ser alterado na medida em que novas ferramentas que ensejem categorias de análise diferenciadas surjam.

Os primeiros parâmetros elencados para compor o guia de análise foram construídos com base nos estudos acerca da "ecologia das mídias", conceito trazido por Neil Postman em 1968.[19]

O conceito deriva da ideia de ecologia enquanto o estudo da rede de relações de interdependência entre seres e o ambiente em que se inserem, suscitando o interesse acerca de abordagens ecológicas que se espalharam pelos campos das ciências sociais e humanas no período posterior a Segunda Guerra Mundial, levando os pesquisadores a explorar novas dimensões da interação do ser humano com o ambiente. Nos estudos sobre comunicação, a tradição da ecologia das mídias se inspira em diferentes orientações e campos científicos, mas é possível identificar três nomes centrais: Marshall McLuhan, Walter Ong e Neil Postman.

> Postman (1970) define a ecologia das mídias como "o estudo das mídias como ambiente" e se debruça sobre a questão relativa à forma como os meios de comunicação afetam a percepção humana, apresentando as mídias como "ambientes compostos por linguagem, imagens, hologramas, símbolos e técnicas que nos formam enquanto pessoas" (Postman, 2000).

Nascida entre os anos 1960 e 1970, a ecologia das mídias foi amplamente influenciada por Marshal MacLuhan, que buscou delimitar as relações entre sociedade, cultura e tecnologia, numa abordagem sistêmica, envolvendo essas três dimensões. Inspirado nas ideias desse teórico e na demanda pelo entendimento do funcionamento das mídias e sua relação com o contexto

[19] Conceito apresentado em uma conferência proferida no encontro anual do National Council of Teachers of English, ano de 1968.

social a sua volta, foi criado o primeiro programa de *Media Ecology*, na Universidade de Nova Iorque.

Segundo McLuhan (1964) e a Media Ecology, um meio de comunicação ou mídia é composto por: linguagem ou sistema simbólico (códigos e repertórios); tecnologia, (veículo, canal e suporte material) e modos de recepção (condições de fruição). Sendo que, qualquer mudança em um dos três elementos, é suficiente para diferenciar um meio de comunicação de outro, em razão das diferenças identificadas no impacto trazido ao meio social. Em outras palavras, quando se manipula a linguagem (sistema simbólico), ou a recepção (condições de fruição) ou aspectos tecnológicos de uma mídia, o resultado sobre o indivíduo e meio social será tal, que necessariamente afetará a própria mídia, o que reforça a ideia de interdependência implícita no termo *ecologia* em seu sentido primeiro, ligado às ciências naturais e já mencionado nesse trabalho.

Dentro dessa perspectiva, qualquer objeto pode se tornar uma mídia sob a ótica de se inserir no seio de um sistema comunicacional, transmitindo informação e representando uma linguagem, tecnologia e modos de fruição, estando aí incluídas as ferramentas digitais elencadas nesse trabalho. Estas, vistas como instrumentos para a produção de textos, concebidos como unidades comunicativas e portadoras de diferentes mensagens, que se materializam por meio dos múltiplos recursos que oferecem, para serem fruídos pelos sujeitos produtores e seus interlocutores, tornam-se mídias em essência. Logo, qualquer análise que se volte para essas ferramentas, deve partir da trilogia *linguagem*, *tecnologia* e *fruição* proposta pela Ecologia das Mídias.

Ligados a essa tríade, estão aspectos *estrutural* e *pedagógico*. O primeiro se relaciona à constituição da ferramenta e suas funcionalidades ou os recursos que oferece ao usuário, enquanto o segundo está associado a utilização da ferramenta como instrumento a serviço das diferentes práticas pedagógicas adotadas pelos docentes em seu dia a dia.

Relacionadas ao componente *linguagem* e ao aspecto *estrutural*, estão as categorias relacionadas ao *idioma* que se encontra na base da construção da ferramenta e os diferentes *recursos audiovisuais* disponibilizados por ela e que se ligam às variadas modalidades de linguagem.

O aspecto *pedagógico* da *linguagem* se relaciona à forma como as diferentes modalidades de linguagem são utilizadas a serviço dos conteúdos e habilidades desenvolvidos ao longo do processo de escolarização do aluno. Em se tratando de ferramentas digitais voltadas para a produção textual, este uso se dá através da produção de textos pertencentes a diferentes

gêneros textuais e a serviço de diferentes *áreas de conhecimento,* possibilitado pelo uso dessas ferramentas.

O componente *tecnologia,* intrinsecamente relacionado ao aspecto *estrutural* ou de construção da ferramenta, diz respeito ao meio físico e virtual pelo qual a linguagem em suas diferentes formas se materializa por meio da ação dos usuários, ou, em outras palavras, ou o veículo que permite o acesso e uso da ferramenta para as finalidades a que se destina. Temos assim a *plataforma* pela qual a ferramenta é acessada, que pode ser um computador de mesa, um *notebook* ou os dispositivos móveis - *tablets* e *smartphones*-bem como a *conexão,* ou a ligação entre computadores e dispositivos para que dados sejam transferidos, podendo a ferramenta ser acessada a partir de uma conexão externa (*internet*), interna (*intranet*) ou não depender de conexão (*off line*).

Já a *fruição* ou *recepção* se relaciona à interação do usuário com a ferramenta e todos os recursos e potencialidades que ela oferece, ou seja tudo que pode ser usufruído pelo indivíduo na construção de sua trajetória de uso. Nesse sentido, o processo de fruição é individual, construído a partir das preferências e interesses de cada um. Estando ligado aos recursos intrínsecos à ferramenta, relaciona-se ao aspecto *estrutural,* que envolve as categorias relativas ao *direito de uso* sobre o conteúdo disponibilizado ao usuário, à possibilidade de *compartilhamento* do conteúdo produzido pela ferramenta, bem como ao trajeto necessário para que o usuário tenha o *acesso inicial* a ela. Acrescenta-se ainda a disponibilização de recursos específicos que permitam aos usuários portadores de necessidades educacionais específicas *acessibilidade* à ferramenta de forma plena e de funcionalidades que promovam a *usabilidade*, tornando a utilização da mesma fácil, prazerosa e eficaz para o usuário, convidando-o ao uso.

Definidos os parâmetros de análise e seleção das ferramentas digitais voltadas para a produção textual, passou-se a construção do guia, produto dessa pesquisa e posteriormente a aplicação e avaliação do mesmo junto a docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, através da constituição de um grupo focal, importante técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas de que falaremos no próximo tópico desse capítulo.

5.4 Um olhar pedagógico sobre os parâmetros construídos

Tendo em mãos o guia contendo parâmetros para análise e seleção de ferramentas digitais voltadas para a produção textual a ser utilizado pelos docentes que admitam a parceria com as tecnologias digitais como mais uma estratégia dentre outras elencadas por ele e adotadas no cotidiano de sua prática pedagógica, surge a necessidade promover um primeiro contato desse material criado com os profissionais que serão seus potenciais usuários. Surge assim a ideia de criação de um grupo focal, "técnica de produção de dados que, a partir da interação

grupal, promove a ampla problematização sobre um tema ou foco específico" (BACKES et al, 2011, p.438). Para este foram convidados docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em instituições de ensino públicas ou privadas, tendo em vista o fato de que o guia que resulta dessa pesquisa volta-se para esse público.

Pretende-se que os docentes entrem em contato com o referido guia e compreendendo a dinâmica de construção do mesmo, bem como o significado e a relevância de cada categoria de análise criada, a partir da discussão dos mesmos feita coletivamente. Busca-se ainda a aplicação do referido guia em uma das ferramentas digitais trazidas nesse capítulo ou em qualquer outra voltada para a produção textual que seja de conhecimento dos participantes, pois acredita-se que apenas através da utilização do mesmo, surgirão as dúvidas e os acertos a serem feitos de forma a torná-lo um recurso relevante para o professor, tendo em vista o fato de que o processo de análise e a utilização se dará pelo viés pedagógico.

Apresentaremos no próximo tópico uma breve descrição do procedimento de geração de dados adotada nessa etapa da pesquisa, aliando as informações teóricas relativas a esse procedimento com a descrição da dinâmica desenvolvida a parir do mesmo.

5.4.1 Procedimento de geração de dados: o grupo focal

5.4.1.1 Aspectos fundamentais acerca da técnica

Borges e Santos(2005) definem o grupo focal como uma dentre as várias modalidades possíveis de entrevista grupal onde os participantes dialogam sobre um tema particular ao receberem estímulos apropriados para o debate (RESSEL et al, 2008).

Segundo Perosa e Pedro (2009) trata-se de uma forma de coleta de dados que se concretiza diretamente por meio da fala de um grupo que relata suas experiências e percepções acerca de um tema. Destarte, o grupo focal é uma técnica que se volta para a exploração de um tema pouco conhecido com o objetivo de produzir sentidos e significados sobre determinado tema.

Kind (2004) postula que os grupos focais lançam mão da interação grupal para produzir dados e *insights* que dificilmente seriam obtidos fora do grupo, na medida que levam em conta o processo do grupo, considerado maior que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. Os estudos que utilizaram essa técnica apontaram que a mesma estimula o debate entre os participantes, permitindo que os temas abordados sejam problematizados de forma mais efetiva já que os participantes podem ouvir as opiniões uns dos outros antes de formar as suas, podendo assim fundamentar de forma mais consistente suas próprias opiniões.

No caso dessa pesquisa, o tema a ser explorado pelos participantes se relaciona aos parâmetros de análise de ferramentas digitais voltadas para a produção textual inseridos num guia direcionado a docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Silva e Assis (2010) afirmam que o grupo focal apresenta alguns procedimentos que os tornam diferentes de outras entrevistas grupais no que se refere ao planejamento e amontagem do grupo. Para Borges e Santos (2005), os participantes não devem pertencer a um mesmo círculo de amizade ou trabalho, de forma que todos possam expressar livremente suas ideias no grupo sem medo do impacto que essas ideias possam trazer posteriormente. No caso desse trabalho, os participantes atuam em diferentes instituições de ensino, não havendo portanto a convivência entre eles no mesmo ambiente de trabalho.

Ainda em relação a constituição do grupo focal, destaca-se que esta deve ter como base alguma característica homogênea dos participantes, mantendo-se uma variação entre os mesmos de forma que, na discussão do tema, apareçam opiniões divergentes. Em relação aos participantes do grupo focal formado para as ações voltadas para esse trabalho, o fato de todas atuarem em turmas de 1ºao 5ºano do ensino fundamental torna-se a característica homogênea. Cumpre ressaltar que na seleção e organização do grupo focal é fundamental que os critérios de seleção dos sujeitos sejam claros já que se trata de uma inclusão intencional, havendo portanto a necessidade de um ponto de semelhança entre os participantes. Aqui foram adotados como critérios de inclusão *o segmento da escolaridade em que os profissionais atuam e estarem atuando em escolas da rede pública e privada.*

Selecionados os critérios de inclusão dos participantes, surge um outro elemento relevante na operacionalização do grupo focal e que se refere à quantidade de participantes necessários para que o grupo seja operacionalizado. Embora existam algumas variáveis em relação ao número mínimo e máximo de pessoas por parte dos autores que se debruçaram sobre esse tema, Nogueira, Martins e Bogus (2004) postulam que o grupo focal deve ser composto por, no mínimo seis e no máximo entre doze e quinze pessoas, já que, em grupos com um número maior de participantes a oportunidade de troca de ideias, o aprofundamento no tema e nos registros dos dados pode ficar comprometido. No caso desse trabalho, o grupo foi composto por oito participantes, selecionados a partir dos critérios expostos acima e convidados a participar após uma conversa onde foi apresentada, de forma breve, a trajetória dessa pesquisa, bem como a rotina e o tempo de cada encontro, o que se espera dos participantes, além de ter sido garantido o sigilo dos registros e dos nomes dos participantes, deixando-se claro que todas as informações trazidas por eles interessam a pesquisa, não havendo certo ou errado nas opiniões emitidas já que a discussão em torno do tema proposto é aberta, sendo qualquer

contribuição relevante para a pesquisa. Estes aceitaram participar da mesma, contribuindo com ideias, observações e críticas a serem apresentadas ao longo dos encontros e, após o aceite todos receberam uma cópia do Termo de Livre Consentimento, documento padrão no qual os participantes declaram ter conhecimento dos termos da pesquisa e ratificam sua contribuição para a mesma. Cumpre ressaltar que cada docente envolvido adotou um pseudônimo, o que garante o anonimato e a tranquilidade para que possa trazer sua contribuição aos encontros e este será usado para se referir a ele, durante os registros feitos para esse trabalho.

Segue abaixo uma breve apresentação acerca dos participantes do grupo focal formado para essa pesquisa.

Quadro 19: Participantes do grupo focal

	PARTICIPANTE	**FORMAÇÃO ACADÊMICA**	**ATUAÇÃO PROFISSIONAL**
1	Dani	Pedagogia	Docente em turmas de 1º a 5ºano na rede privada e de 1ºe 2ºano na rede pública federal
2	Isa	Pedagogia /Mestrado em Educação	Docente em turmas de 3º, 4ºe 5ºano na rede privada e de 3º e 1ºano na rede pública federal
4	Simone	Pedagogia	Docente em turmas de 1ºa 5ºano na rede privada e de 2ºano na rede pública federal
5	Vani	Pedagogia	Docente em turmas de 4ºe 5ºano na rede privada
6	Yasmin	Pedagogia	Docente em turmas de 1ºa 5ºano da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro
7	Marcinha	Letras	Docente em turmas de 1ºa 5ºanos na rede privada, em turmas de 2ºano na rede pública federal e na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro com turma de 4ºano
8	Nat	Pedagogia/ Mestrado em Educação	Docente em turmas de 1ºa 5ºano na rede privada, em turmas de 2ºano na rede pública federal e municipal da cidade do Rio de Janeiro

Fonte: A autora (2018)

Além de uma quantidade definida como limite para o número de participantes de um grupo focal, é preciso também estar atento ao tempo médio de cada encontro ou reunião. Este será mensurado a partir da natureza do tema discutido, sendo estabelecido um tempo mínimo de noventa minutos e um tempo máximo de três horas de forma que a produção de dados seja funcional, evitando o cansaço dos participantes para que, dessa forma o foco no tema seja mantido e os dados gerados tragam informações suficientes para uma análise de qualidade. Nesse trabalho, os encontros tiveram a duração média de noventa minutos a duas horas, tempo considerado adequado o encaminhamento das propostas.

Em relação ao local de realização dos encontros, há um certo consenso entre os autores que se voltam para o estudo dessa técnica de que o ambiente ideal deve propiciar privacidade, ser confortável, estar livre de interferências sonoras e ser de fácil acesso para os participantes, como no caso desse trabalho onde foi cedido por uma das participantes, um espaço da sua casa utilizado como escritório: trata-se de um espaço amplo, arejado, com luminosidade adequada e bastante silencioso. A organização desse espaço deve propiciar a participação e a interação de todos os participantes e, para isso, o ideal é que todos estejam dentro do campo de visão entre si e em relação ao moderador, o que também foi observado nesse trabalho onde os participantes se dividiram aleatoriamente ente cadeiras e pufes disponibilizados pela participante que cedeu o espaço e um pequeno sofá de dois lugares lá existente.

A quantidade de encontros grupais é um aspecto que deve ser observado, tendo como base a complexidade do tema tratado e o interesse da pesquisa. Este número, no entanto, pode ser alterado em função das demandas trazidas com a análise dos dados gerados. No caso desse trabalho, foram realizados cinco encontros grupais para avaliar os parâmetros criados para avaliar as ferramentas digitais. Esses encontros foram realizados aos sábados, dia escolhido pelos participantes em função de compromissos pessoais e profissionais distribuídos ao longo dos outros dias da semana. Nesses encontros, foi apresentado, experimentado e avaliado o guia contendo parâmetros voltados para a produção textual, tendo como base o guia de temas criado para orientar a discussão. Segue, abaixo, a descrição das atividades realizadas em cada encontro com vistas a validação do guia criado a partir dessa pesquisa.

Quadro20: Atividades previstas para os encontros do grupo focal

Data do encontro	Atividades previstas
25/08/2018	*Apresentação dos participantes, das diretrizes e dinâmica dos encontros e breve relato acerca da pesquisa; *Vivência de uso de ferramentas digitais voltadas para a produção textual;
01/09/2018	*Apresentação do guia voltado para análise e seleção de recursos digitais voltados para a produção textual;
08/09/2018	*Aplicação do guia proposto em uma ferramenta digital escolhida pelos participantes;
15/09/2018	*Avaliação do guia proposto a partir da experiência de utilização vivenciada pelos participantes;
22/09/2018	*Avaliação do guia proposto a partir da experiência de utilização vivenciada pelos participantes (finalização); *Discussão acerca da relevância do guia como recurso disponibilizado para auxiliar o docente em sua prática;

Fonte: A autora (2018)

O guia de temas é de extrema importância no trabalho com grupo focais. Trata-se de um rol de temas e questões qualitativas e abrangentes que servem de base para a discussão e facilitam a condução do trabalho grupal em consonância com os objetivos da pesquisa. Este consiste em um resumo dos objetivos e das questões a serem tratadas nos encontros.

Quadro 21: guia temático proposto para o grupo focal

*Cite o(s) parâmetros(s) do guia que você considera muito relevante(s) na tarefa de seleção de um recurso digital a ser utilizado em sua prática.
*Qual(is) parâmetros (s)você considera pouco relevante(s) nessa tarefa?
*Qual(is) parâmetros se mostraram mais claro(s) para você?
*Qual (is) parâmetros(s) te traz(em) mais dúvidas?
*Caso considere necessário, cite outros parâmetros a serem inseridos no guia. Justifique as sugestões trazidas.
*Para você, o guia apresentado se mostra útil na tarefa de escolher uma ferramenta digital a ser usada no trabalho com produção textual? Justifique sua resposta.
*Você utilizaria e recomendaria esse guia para selecionar um recurso digital voltado para a produção textual? Justifique sua resposta.

Fonte: A autora (2018)

Trazidos todos os aspectos envolvidos na organização do grupo focal, deu-se início à série de encontros a partir da apresentação do coordenador do grupo, que no caso desse trabalho é a pesquisadora. Em seguida procedeu-se à apresentação dos participantes entre si, cada um citando seu nome, pseudônimo adotado e uma breve descrição de sua trajetória acadêmica e profissional. Após a apresentação inicial, foi feito um breve relato sobre a pesquisa que vem sendo desenvolvida, desde seu contexto, motivações e expectativas até a ideia da formação de um grupo formado por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental que se voltará para conhecer e avaliar um instrumento do qual o professor poderá lançar mão na busca por recursos digitais que deem suporte à sua prática pedagógica voltada para a produção de texto. Além disso foram esclarecidos alguns pontos fundamentais para a condução do trabalho de forma dinâmica e efetiva para todos. Foi a ressaltada a importância da frequência a todos os encontros, tendo em vista o encadeamento e a interdependência entre estes, sendo solicitada a observância em relação aos horários de início e término dos encontros, respeitando assim os compromissos laborais e de outras ordens dos participantes. Solicitou-se que, na impossibilidade de comparecer ao encontro, o participante comunicasse ao coordenador sobre a mesma, acrescentando-se que, embora estivesse assegurado a este, o direito de desistir de participar da

pesquisa a qualquer momento e sem qualquer justificativa, mantinha-se o compromisso do mesmo comunicar previamente essa decisão ao coordenador para ser informada para o grupo.

Também se enfatizou a importância da participação de todos na discussão das questões propostas, esclarecendo dúvidas, compartilhando sugestões com o grupo e posicionando-se em relação aos assuntos apresentados, já que toda ideia trazida enriqueceria não apenas a discussão mas o próprio produto a ser avaliado; reiterou-se ainda que não existem opiniões corretas, que opiniões contrárias são bem vindas e que não há interesse em nenhuma opinião em particular. Lembrou-se ainda que os participantes deveriam falar um de cada vez, sendo permitido que interviessem na fala do outro, sendo evitadas interrupções desnecessárias, deixando-se assegurada a garantia de sigilo dos nomes e da autoria das opiniões obtidas nos encontros; por último, atendendo a um desejo manifestado pelo grupo, decidiu-se que o coordenador do grupo faria o registro simultâneo e por escrito das opiniões trazidas pelos participantes acerca do tema discutido. Os registros então seriam digitados e apresentados no encontro seguinte para que fossem corroborados pelos participantes.

5.4.1.2 Breve relato sobre os encontros

Feitas a apresentação dos participantes, das diretrizes e dinâmica traçadas para os encontros, além de um breve relato acerca da trajetória e objetivos da pesquisa, abriu-se espaço para possíveis dúvidas, e não havendo a ocorrência das mesmas passou-se a primeira atividade. Foi trazida a proposta de vivência de uso de algumas ferramentas digitais voltadas para a escrita e ilustração de textos já mencionadas nesse capítulo a partir de critérios igualmente apresentados. A ideia era de que os participantes tivessem contato com esses recursos didático digitais antes de se voltarem para a análise dos mesmos, tendo como base os parâmetros voltados para esse fim. Cumpre ressaltar que foi pedido previamente aos docentes que, aqueles que pudessem, deveriam trazer o seu *notebook* para acessarem os tutoriais relativos às ferramentas e as próprias ferramentas. Nesse encontro, seis dos oito professores participantes trouxeram seu equipamento e se ofereceram para compartilhar com os colegas que não puderam trazê-lo. Registramos então, no quadro branco, os links que conduziam aos tutoriais das ferramentas e solicitamos o acesso. Informamos que as dúvidas que surgissem deveriam ser trazidas para o grupo ao longo da apresentação do tutorial. Alguns professores, que mencionaram o conhecimento de algumas ferramentas apresentadas, se ofereceram para colaborar com a pesquisadora, esclarecendo as dúvidas das colegas. Cada tutorial foi apresentado e, após essa apresentação, os professores foram convidados a escolher uma das ferramentas e acessá-la. Foi então que surgiu do grupo a sugestão de os professores trabalharem

em duplas. Dentre as ferramentas elencadas, havia duas que precisariam ser baixadas no celular ou *tablet* para serem usadas e por isso sinalizamos aos professores essa condição. Estes, dizendo-se curiosos, em conhecer novas ferramentas, se propuseram a baixar os aplicativos no celular para explorar os mesmos não só durante o encontro. Então os professores escolheram uma das ferramentas digitais e passaram a explorar as mesmas e as reações de alguns participantes, ao explorarem os recursos trazidos pela ferramenta escolhida, foram de surpresa, entusiasmo, satisfação que se traduziram em algumas falas abaixo apresentadas:

> *Estou que nem as crianças quando vão pra aula de Informática... essa ferramenta é muito legal! Tem muitas imagens e cenários que a criança pode usar para criar histórias e essa ideia dela poder mexer no personagem, mudar a cor do cabelo, a expressão do rosto, a cor dos olhos é bem legal. Estou me divertindo... acho que as crianças iam adorar! Pena que só dá para fazer história em quadrinhos... (Marcinha)*
>
> *Adorei esse software ... muito fácil de usar... é a primeira vez que uso um recurso desse e estou achando muito divertido ... embora não tenha uma grande variedade de cenários, ela permite que a criança ilustre sua história a partir de seus desenhos ... minha turma que adora desenhar ia adorar usar essa ferramenta ...muito legal ... (Isa)*
>
> *Nunca pensei que pudesse me divertir tanto escrevendo e ilustrando uma história ... estou parecendo até criança ... se meus alunos me vissem agora iam dizer que estou igual a eles ... esse software é muito bom ... a gente pode até colocar som na história ... maravilhoso... (Yasmin)*
>
> *Esse software é ótimo ... estou anotando aqui algumas ideias e vou levar lá para a escola ...é bem fácil de usar ... não conhecia ainda ...legal que é um software brasileiro, criado a partir de um trabalho desenvolvido em uma universidade... achava que esses softwares eram todos estrangeiros e por isso as crianças teriam dificuldade de usar já que estariam em outra língua... (Vani)*
>
> *Achei esse aplicativo muito legal para usar com as crianças menores porque ele é muito fácil de usar ... depois de baixar a gente já começa usando , não tem muitas imagens, mas tem personagens que as crianças conhecem e adoram ... é uma pena que só pode seu usado em celular e tablet , mas vou recomendar aos responsáveis como uma alternativa aos joguinhos que as crianças costumam ter baixados já que trabalho muito com histórias em quadrinhos em sala pois é um texto mais tranquilo de trabalhar com as crianças que estão se alfabetizando...estou adorando usar... parecendo até criança...(Nat)*
>
> *Adorei esse momento... usar um recurso como esse, experimentar o que a gente pode fazer com essa ferramenta com calma ... explorando as imagens, os cenários, o espaço para a escrita é algo que falta no nosso dia a dia que é uma correria só... estou adorando fazer isso ... anotei tudo sobre as outras ferramentas também...quero levar lá pra escola ... dividir com as colegas ... (Simone)*
>
> *Não pensei que existissem tantos recursos para trabalhar a escrita de textos ...estou boba que nem meus alunos quando vão para informática...anotei o nome de tudo e vou experimentar em casa antes de levar lá para a escola ... esse aqui que estou usando é muito legal ... colorido ... cheio de imagens ... dá até para criar um livro de histórias ... (Dani)*

Nos encontros posteriores, foram trazidas questões relacionadas à análise, discussão e avaliação dos parâmetros inseridos no guia que se constitui como produto desse trabalho e da

relevância do mesmo como instrumento para auxiliar o professor em sua busca pela ferramenta digital que melhor atenda ao seu contexto de trabalho, conforme será relatado a seguir.

No segundo encontro foi apresentado aos docentes o guia para a análise de ferramentas digitais voltadas para a produção textual, e explicado aos mesmos os critérios que nortearam a construção do mesmo, já apresentados nesse capítulo. Combinou-se então que o guia seria enviado aos participantes por e-mail para que se fizesse a leitura de cada categoria e o esclarecimento das dúvidas que porventura surgissem. Para essa dinâmica foram trazidas duas propostas pelos participantes:

* leitura de cada componente seguida de esclarecimentos sobre o mesmo caso fosse necessário;

* leitura de todo o guia de forma ininterrupta e esclarecimentos ao final dessa leitura;

As duas propostas foram submetidas às participantes ao grupo, sendo escolhida a primeira que seria adotada no encontro subsequente.

A partir da dinâmica escolhida pelo grupo, deu-se início à apresentação do guia para análise e seleção de recursos digitais voltados para a escrita e ilustração de textos, contando com a participação dos docentes que se voluntariaram para fazer a leitura das categorias de análise inseridas no guia. Ao longo dessa atividade, os participantes teceram comentários acerca de cada categoria explanada, sendo o conteúdo destes analisado na seção destinada a esse fim, ainda nesse capítulo. Combinou-se com os participantes que estes deveriam trazer o guia que havia sido enviado por e-mail no encontro seguinte, pois estes fariam a utilização do mesmo.

O terceiro encontro foi marcado essencialmente pela vivência do uso do guia discutido no encontro anterior: os participantes foram convidados a aplicarem as categorias de análise apresentadas em uma das ferramentas digitais mostradas no encontro anterior. Estes optaram por se agruparem em duplas e, enquanto se organizavam, foram apresentados os links de acesso às ferramentas que poderiam ser escolhidas. Solicitou-se que cada dupla escolhesse uma ou duas ferramentas diferentes, procurando trabalhar com uma voltada para produção de quadrinhos e tirinhas e outra voltada para a produção de textos pertencentes a outros gêneros textuais. Uma das duplas formadas optou por trabalhar com a análise de dois aplicativos que haviam baixado no celular no encontro anterior voltados para os diferentes gêneros anteriormente citados, enquanto as outras se voltaram para os outros recursos disponíveis. Feita a seleção e acesso à ferramenta, pediu-se a cada dupla que lançasse mão do guia enviado para o e-mail de cada participante; ofereceu-se ainda o guia impresso, mas as duplas combinaram de

utilizar o que havia sido enviado pois poderiam digitar os registros o que, segundo elas, os deixaria mais claros. Como nesse encontro, todos os participantes haviam trazido seu notebook, já que tinham sido avisados da dinâmica do encontro, combinaram de dividir as tarefas: enquanto um acessava a ferramenta, o outro acessava o guia de análise que seria preenchido a partir das observações trazidas pela dupla. Foram assim analisadas quatro ferramentas voltadas para a produção de quadrinhos e tirinhas e o mesmo número de recursos digitais voltados para a produção de outros tipos de textos.

No quarto e quinto encontros, os participantes se voltaram para a avaliação das categorias constantes no guia de análise, tendo como base a vivência do mesmo, feita no encontro anterior e a partir das questões constantes do guia temático já apresentado nesse capítulo. No quarto encontro, deu-se início à avaliação dos parâmetros inseridos no guia, sendo esta finalizada no encontro posterior, onde os participantes avaliaram também a relevância desse instrumento no contexto de sua prática pedagógica.

As contribuições trazidas pelo grupo para as questões acima apresentadas serão objeto de discussão no próximo tópico desse capítulo por meio da análise de conteúdo, técnica amplamente utilizada no tratamento dos dados gerados através dos grupos focais.

5.4.1.3 Interpretando os dados produzidos durante os encontros

O grupo focal como metodologia de pesquisa produz dados de natureza qualitativa, o que implica na necessidade de adoção de uma análise dos dados produzidos dentro desses moldes. Nesse sentido, será adotada para as questões que trouxeram diferentes temas, a análise de conteúdo, definida por Bardin(2016) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que objetiva interpretar essas comunicações envolvendo o registro dos dados produzidos e a construção de categorias de análise a partir dos mesmos. Será proposta a análise de conteúdo temática que é, no caso dessa pesquisa, a que melhor atende à investigação qualitativa do material produzido. Bardin (2016) define tema como unidade de significação que naturalmente emerge de um texto analisado, respeitando os critérios relativos à teoria que orienta essa leitura (SILVA e ASSIS, 2010). Destarte, a análise de conteúdo temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência tenham significado para o objetivo de análise que se tenha em vista (BARDIN, 2016; MINAYO, 2007).

De posse do material produzido a partir da avaliação do guia voltado para seleção de ferramentas digitais para a escrita e ilustração de textos feita pelos participantes definiu-se como

categorias as questões elencadas para compor o guia temático, tendo em vista a relevância das mesmas norteando a discussão. Partindo da definição das categorias de análise, voltou-se para a seleção dos temas de interesse inseridos no contexto dessa técnica. Estabelecendo-se uma conexão entre o material selecionado e os objetivos desse trabalho, trouxe-se como temas os parâmetros de análise inseridos no guia, tendo em vista o fato destes serem as unidades de significação estabelecidas como base para a discussão por parte dos participantes.

As primeiras categorias de análise definidas para esse trabalho relacionam-se à avaliação dos parâmetros elencados para compor o guia de análise proposto, trazendo a discussão sobre a maior ou menor relevância desses parâmetros que surgem como subcategorias definidas a partir dos temas *Linguagem*, *Tecnologia* e *Fruição* já apresentados nesse capítulo.

Quadro 22: Primeira categoria de análise

*** Primeira categoria**: Parâmetros de análise mais relevantes na seleção de um recurso digital voltado para a produção textual. ***Definição**: Na seleção de um recurso digital a ser inserido no contexto das práticas voltadas para o trabalho com a escrita e ilustração de textos de diferentes gêneros textuais, alguns parâmetros serão adotados como mais relevantes, de acordo com o contexto de trabalho em que o docente atua, levando em conta elementos como a estrutura da instituição, a clientela atendida, os objetivos definidos entre outros.

Fonte: A autora (2018)

Além da definição das categorias de análise, foram também estabelecidas as unidades de contexto e de registro. Para Bardin (2016), as unidades de contexto são definidas como um segmento da mensagem inserido nos dados coletados, enquanto as unidades de registro se constituem em eventos de interesse relacionados aos objetivos da pesquisa. Aqui, as unidades de contexto são trechos das falas dos participantes produzidos a partir da discussão acerca do guia construído nessa pesquisa, enquanto as unidades de registro são fragmentos extraídos desses trechos onde se manifestam pontualmente a opinião dos envolvidos acerca de cada parâmetro analisado, concebido como uma subcategoria, como será visto no quadro abaixo referente à primeira categoria de análise e nos que serão apresentados posteriormente.

Quadro 23: Temas da Primeira categoria de Análise

Temas	Sucategorias	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Linguagem	Idioma da ferramenta	"É importante que a ferramenta utilizada tenha sua interface em português, pois dessa forma o aluno tem mais autonomia no uso, sem precisar do professor para fazer a tradução do que está escrito..."	"É importante que a ferramenta utilizada tenha sua interface em português..."
		"uma ferramenta que não seja em português pode exigir um tempo maior para o desenvolvimento da proposta para que os alunos tomem conhecimento do que aprece no menu..."	"uma ferramenta que não seja em português pode exigir um tempo maior
		"esse parâmetro é fundamental na escolha da ferramenta, principalmente para a gente que atua no três primeiros anos do Ensino Fundamental, onde as crianças estão no processo de alfabetização e por isso qualquer estímulo à leitura e à compreensão do que está lendo com autonomia é importante para a criança.	"esse parâmetro é fundamental na escolha da ferramenta"
	Recursos Audiovisuais	"esses recursos são o diferencial em relação ao lápis e papel, tornando a atividade mais atrativa..."	"esses recursos são o diferencial"
		"as narrativas digitais permitem o acesso a diferentes linguagens, além da escrita e isso acaba tornando as atividades de produção escritas, mais atraentes e dinâmicas..."	"acaba tornando as atividades de produção escritas, mais atraentes e dinâmicas"
		"as ferramentas digitais que apresentam maior variedade de recursos audiovisuais são as preferidas entre os alunos: ferramentas que oferecem a possibilidade de desenhos autorais, manipulação e importação de imagens, inserção de som fazem muito sucesso em todos os anos..."	"as ferramentas digitais que apresentam maior variedade de recursos audiovisuais são as preferidas entre os alunos"
		"o parâmetro *Recursos Audiovisuais* é o que faz diferença no trabalho com a produção textual entre os alunos dos anos iniciais, principalmente porque temos um trabalho sistemático com a escrita de textos nesses anos..."	"o parâmetro *Recursos Audiovisuais* é que faz diferença no trabalho com a produção textual entre os alunos dos anos iniciais"
		"apesar de algumas ferramentas possibilitarem a produção de textos de diferentes gêneros, a pouca variedade de recursos visuais acaba limitando essas possibilidades..."	"a pouca variedade de recursos visuais acaba limitando essas possibilidades"
		"é importante que o professor explore os recursos visuais disponibilizados pela ferramenta ..."	"é importante que o professor explore os recursos visuais"
	Gêneros Textuais	"o parâmetro *Gêneros Textuais* é relevante porque , dependendo da série em que a gente estiver atuando, uma ferramenta poderá ser mais útil que a outra, e essa categoria ajudará a orientar melhor a escolha..."	"é relevante porque dependendo da série em que a gente estiver atuando, uma ferramenta poderá ser mais útil que a outra"
Tecnologia	Plataforma	"tem muitas escolas que não permitem o uso de celulares e *tablets* em sala de aula isso os aplicativos para serem baixados nesses aparelhos não podem ser usados..."	"tem muitas escolas que não permitem o uso de celulares e *tablets"*

Temas	Sucategorias	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Tecnologia	Plataforma	"é importante considerar essa categoria porque a proibição de uso de celulares em sala em muitas escolas acaba restringindo o uso a ferramentas acessadas por meio de *notebooks* e computadores de mesa..."	"é importante considerar essa categoria porque a proibição de uso de celulares em sala em muitas escolas acaba restringindo o uso"
		"o uso de dispositivos móveis em sala de aula seria útil na medida em que, muitas vezes, não há possibilidade de conexão com a internet, o que limita o uso de recursos digitais, e o fato de poder baixar um aplicativo previamente para depois usá-lo sem depender de conexão ampliaria as possibilidades de uso desses recursos..."	"o uso de dispositivos móveis em sala de aula seria útil na medida em que, muitas vezes, não há possibilidade de conexão com a internet"
	Conexão	"é importante porque a gente sabe que na maioria das escolas da rede pública municipal e estadual não há possibilidade de acesso à internet..."	"na maioria das escolas da rede pública municipal e estadual não há possibilidade de acesso à internet"
		"o uso de dispositivos móveis em sala de aula é útil porque, muitas vezes, não há possibilidade de conexão com a internet, o que limita o uso de recursos digitais, e o fato de poder baixar um aplicativo previamente para depois usá-lo sem depender de conexão daria mais opções pra gente"	"muitas vezes, não há possibilidade de conexão com a internet, o que limita o uso de recursos digitais"
Fruição	Acessibilidade	"temos recebido, ao longo dos últimos anos, alunos portadores de necessidades educacionais específicas, o que exige um planejamento individualizado e que permita a participação destas crianças em todas as atividades propostas no dia a dia..."	"temos recebido, ao longo dos últimos anos, alunos portadores de necessidades educacionais específicas"
		"acho importante pois entre as ferramentas que conheço não há recursos que permitam a utilização por parte de crianças com deficiência visual, déficit intelectual e dificuldades de ordem motora"	"entre as ferramentas que conheço não há recursos que permitam a utilização por parte de crianças com deficiência"
		"trabalhei em uma escola particular com uma proposta pautada na inclusão e, nas aulas de Informática, os alunos portadores de necessidades educacionais específicas relacionadas a questões motoras e intelectuais, não conseguiam utilizar nenhuma ferramenta voltada para a escrita de textos de forma autônoma, devido à falta de adaptações que possibilitasse o uso..."	"os alunos portadores de necessidades educacionais específicas relacionadas a questões motoras e intelectuais, não conseguiam utilizar nenhuma ferramenta voltada para a escrita de textos de forma autônoma, devido à falta de adaptações que possibilitasse o uso..."
		"em uma das escolas em que trabalhei, foi utilizada nas aulas de Informática, uma ferramenta digital que tinha uma organização das imagens muito confusa o que fez com que meus alunos gastassem um tempo muito grande na seleção de ilustrações e se desinteressassem pela escrita..."	"uma ferramenta digital que tinha uma organização das imagens muito confusa o que fez com que meus alunos gastassem um tempo muito grande na seleção de ilustrações e se desinteressassem pela escrita..."
		"o uso da ferramenta com autonomia facilita a dinâmica, principalmente quando o professor está sozinho para mediar a atividade dentro de um grupo mais numeroso. Se as crianças conseguem acessar facilmente os recursos disponibilizados pela ferramenta, fica mais fácil conduzir o	"Se as crianças conseguem acessar facilmente os recursos disponibilizados pela ferramenta, fica mais fácil conduzir o trabalho, além de ser um estímulo para as crianças..."

		trabalho, além de ser um estímulo para as crianças..."	
		"a dificuldade no uso do recurso digital pode levar o aluno não querer usar , se cansar , ficar enjoado e isso pode atrapalhar a realização da própria atividade de produção textual..."	"a dificuldade no uso do recurso digital pode levar o aluno a não querer usar "

Fonte: A autora (2018)

Observa-se que, dentre os parâmetros considerados mais relevantes na análise e seleção das ferramentas digitais voltadas para a escrita e ilustração de textos, existe um predomínio do componente *linguagem* sobre ou outros- *tecnologia e fruição* -que tiveram categorias citadas em igual frequência, o que aponta para um equilíbrio entre esses componentes. Isso se dá porque, as ferramentas digitais, objeto de análise contemplado nesse guia, se alicerça nos diferentes tipos de linguagem como meio de concretização e transmissão de ideias, impressões e conceitos na medida em que se volta para a construção de diferentes tipos de textos, unidades comunicativas em essência, sendo natural portanto o predomínio da linguagem. Cumpre destacar ainda que esses parâmetros podem ser vistos como fundamentais para a utilização da ferramenta dentro da perspectiva prevista para a mesma ou seja a base das escolhas feitas pelos participantes tem como foco a função primordial da ferramenta: instrumento de escrita e ilustração de textos.

Nesse sentido, as observações trazidas pelos participantes acerca de cada parâmetro considerado relevante, corroboram a constatação acima apresentada. Em relação *ao idioma da ferramenta,* observa-se uma preocupação com o idioma que pode ser uma barreira ao uso eficaz da mesma pois, segundo os participantes, "*uma ferramenta que não seja em português pode exigir um tempo maior para o desenvolvimento da proposta para que os alunos tomem conhecimento do que aprece no menu"*. Por outro lado, ao usar uma ferramenta construída nesse idioma, *"o aluno tem mais autonomia no uso, sem precisar do professor para fazer a tradução do que está escrito."*

Os *recursos audiovisuais* são vistos como *"o parâmetro que faz diferença no trabalho com a produção textual entre os alunos dos anos iniciais, principalmente porque temos um trabalho sistemático com a escrita de textos nesses anos..."* Na visão dos participantes, esses recursos *"permitem o acesso a diferentes linguagens, além da escrita e isso acaba tornando as atividades de produção escritas, mais atraentes e dinâmicas."* Esses recursos trazem uma perspectiva diferenciada no trabalho de produção de textos pertencentes a vários *gêneros textuais,* parâmetro considerado igualmente relevante na medida que, "*dependendo da série em*

que estiver atuando, uma ferramenta poderá ser mais útil que a outra, e essa categoria ajudará a orientar melhor a escolha" por parte do professor.

Os parâmetros acima mencionados encontram-se inseridos na ferramenta que precisa de uma *plataforma* para ser acessada, seja um computador de mesa, *notebook*, *tablet* ou *smartphone,* além da necessidade ou não de *conexão,* ou uma ligação entre computadores e servidores para que dados sejam transferidos. Conhecer o tipo de *plataforma* por onde a ferramenta pode ser acessada é importante "*porque muitas escolas não permitem o uso de celulares e tablets em sala de aula e com isso os aplicativos para serem baixados nesses aparelhos não podem ser usados."* Além disso, *"o uso de dispositivos móveis em sala de aula seria útil na medida em que, muitas vezes, não há possibilidade de conexão com a internet, o que limita o uso de recursos digitais, e o fato de poder baixar um aplicativo previamente para depois usá-lo sem depender de conexão ampliaria as possibilidades de uso desses recursos;* daí a importância do professor ter conhecimento se a ferramenta escolhida necessita de conexão à internet para ser acessada. Cumpre acrescentar que na fala dos participantes surgiu uma questão bastante recorrente em relação ao parâmetro *conexão:* dentre os professores que atuam na rede pública municipal e estadual foi apontado que, apesar das escolas, em sua maioria, possuírem uma Laboratório de Informática, com computadores de mesa instalados e disponíveis para uso, poucas possibilitam acesso à internet o que acaba reduzindo as possibilidades de uso dos mesmos.

No entanto, o conhecimento acerca da ferramenta a ser utilizada não pode se encerrar nas formas de acesso a mesma. Antes, para que o aluno possa usufruir dos recursos oferecidos por ela, é necessário que a ferramenta propicie *acessibilidade,* ou seja, forneça condições de uso para pessoas portadoras de necessidades educacionais específicas das mais diferentes ordens. Na ótica dos participantes *"esse parâmetro é importante porque temos recebido, ao longo dos últimos anos, alunos portadores de necessidades educacionais específicas, o que exige um planejamento individualizado e que permita a participação destas crianças em todas as atividades propostas no dia a dia."* De fato, em função do estabelecimento de uma legislação que aponta para a inclusão dos indivíduos portadores de necessidades educacionais específicas nas classes regulares, a cada ano um contingente maior desses indivíduos chega à escola que precisa garantir a eles, todas as possibilidades de aprendizagem, sem perder de vista as características, potencialidades e limitações de cada um.

Da mesma forma, a *Usabilidade* ou a facilidade com a qual um equipamento ou programa pode ser usado, é um parâmetro importante a ser observado na medida que a dificuldade no uso da ferramenta digital escolhida pode comprometer a dinâmica da atividade proposta. Em contrapartida a facilidade no "*uso da ferramenta com autonomia facilita a dinâmica, principalmente quando o professor está sozinho para mediar a atividade dentro de um grupo mais numeroso. Se as crianças conseguem acessar facilmente os recursos disponibilizados pela ferramenta, fica mais fácil conduzir o trabalho, além de ser um estímulo para as crianças."*

Enquanto a categoria anteriormente citada relacionava-se aos parâmetros considerados mais relevantes na seleção de uma ferramenta digital, esta, ao contrário se refere aos menos relevantes, ou seja, os que não forma vistos como essenciais para a escolha da mesma.

Quadro 24: Segunda categoria de análise

***Segunda categoria**: Parâmetros de análise menos relevantes na seleção de um recurso digital voltado para a produção textual.

***Definição**: Ao adotar a parceria com as tecnologias digitais em suas práticas cotidianas, o professor precisa adotar alguns parâmetros que orientarão sua escolha com base nos objetivos definidos para a atividade, o perfil do grupo no qual atua entre outros, o que o fará privilegiar alguns parâmetros em detrimento de outros que se mostrem pouco relevantes no seu contexto de atuação.

Fonte: A autora (2018)

Quadro:25 Temas da segunda categoria de Análise

Temas	Subcategorias	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Linguagem	Áreas do conhecimento	"um parâmetro que, de certa forma, já aparece contemplado em outras como *Gêneros Textuais*, *Recursos Audiovisuais* porque na análise desses parâmetros o professor já está se direcionando para áreas de conhecimento que podem ser contempladas..."	"um parâmetro que, de certa forma, já aparece contemplado em outras"
Fruição	Compartilhamento	"a possibilidade de compartilhamento é um recurso útil para alunos a partir do 6ºano, mas para os alunos do 1ºao 5ºano, não percebo a relevância do mesmo, já que, o trabalho de revisão e reescrita textual é feito na escola, através da mediação do professor ou	"a possibilidade de compartilhamento é um recurso útil para alunos a partir do 6ºano, mas para os alunos do 1ºao 5ºano, não percebo a relevância do mesmo..."

Temas	Subcategorias	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Fruição	Compartilhamento	"este parâmetro se torna quase inviável na medida em que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, em sua maioria, não têm acesso a redes sociais e nem conta de e-mail, já que a maioria tem menos de 13 anos que é a idade mínima permitida para isso; aí não dá para compartilhar os textos das crianças por aí ..."	"as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, em sua maioria, não têm acesso a redes sociais e nem conta de e-mail, já que a maioria tem menos de 13 anos que é a idade mínima permitida para isso; aí não dá para compartilhar os textos das crianças por aí..."
		"o compartilhamento dentro da perspectiva da produção textual pode ser feito a partir do arquivamento das produções em uma pasta da turma, por exemplo, para ser acessado posteriormente pelos colegas e pelo professor, em momentos de revisão e reescrita textual..."	"o compartilhamento dentro da perspectiva da produção textual pode ser feito a partir do arquivamento das produções em uma pasta da turma..."
		"já ouvi alguns colegas contarem que tiveram problemas com o compartilhamento de trabalhos de alunos em páginas de *facebook* de responsáveis ou em grupos de *whatsapp..."*	"problemas com o compartilhamento de trabalhos de alunos em páginas de *facebook* de responsáveis ou em grupos de *whatsapp..."*
		"a possibilidade de compartilhamento é um recurso útil para alunos a partir do 6ºano, mas para os alunos do 1ºao 5ºano, não percebo a relevância do mesmo, já que, o trabalho de revisão e reescrita textual é feito na escola, através da mediação do professor ou dos próprios colegas no caso das turmas de 4ºe 5ºano..."	"a possibilidade de compartilhamento é um recurso útil para alunos a partir do 6ºano, mas para os alunos do 1ºao 5ºano, não percebo a relevância do mesmo..."
		"com crianças nessa faixa de 6 a 12 anos, a possibilidade de compartilhamento por meio de redes sociais é um parâmetro irrelevante para a análise da ferramenta..."	"a possibilidade de compartilhamento por meio de redes sociais é um parâmetro irrelevante..."

Fonte: A autora (2018)

Observa-se que os parâmetros considerados menos relevantes na análise e seleção de uma ferramenta digital voltada para a escrita e ilustração de textos foram avaliadas como tais a partir da prática docente e do perfil dos usuários desse recurso. Em relação à *área de conhecimento*, observa-se que, na medida em que os docentes participantes, que atuam nos anos iniciais, trabalham de forma interdisciplinar, estes não consideram relevante pensar em áreas de conhecimento de forma compartimentalizada com o enfoque em uma área em detrimento de outras; percebe-se que, para eles é mais importante estar atento à variedade de recursos audiovisuais disponibilizada pela ferramenta e aos gêneros textuais possibilitados por ela, estando a *área do conhecimento* atrelada a esses parâmetros, como é mostrado pelo relato de

um dos participantes quando afirma que "*ao trabalhar com um determinado gênero ele pode estar fazendo a relação com outras áreas de conhecimento: quando se trabalha com uma receita está trabalhando matemática e ciências por exemplo ; não há necessidade de um parâmetro separado..."*Para os participantes, na análise da ferramenta, devem ser priorizados os *recursos audiovisuais*, com o enfoque na variedade de imagens disponibilizadas, além dos *gêneros textuais*, na medida em que essas categorias possibilitarão ao professor pensar em atividades que contemplem a integração dos textos a conteúdos trabalhados em diferentes áreas.

A possibilidade de *compartilhamento* de textos por meio de redes sociais ou por e-mail oportunizada por algumas ferramentas não é vista como relevante pelos participantes na medida em que atuam com alunos que, em sua maioria, encontram-se na faixa etária de 6 a 12 anos, estando portanto impossibilitados de manter uma conta ou página em qualquer rede social ou de e-mail, onde a idade mínima permitida é de 13 anos. Para esses docentes, "*com crianças nessa faixa de 6 a 12 anos, a possibilidade de compartilhamento por meio de redes sociais é um parâmetro irrelevante para a análise da ferramenta...".* Tendo *como base a* questão anteriormente citada, alguns docentes trouxeram a possibilidade de uma possível parceria com os responsáveis, no sentido de usar as páginas ou e-mail dos mesmos, sendo essa rechaçada em função de relatos que apontam para problemas que surgem com essaparceria. Segundo eles, já ouviram "*alguns colegas contarem que tiveram problemas com o compartilhamento de trabalhos de alunos em páginas de facebook de responsáveis ou em grupos de whatsapp, mesmo com a concordância dos mesmos..."*

Diante da avaliação dos participantes em relação a pouca relevância dos parâmetros supracitados, foi trazida para o grupo a questão da validade das mesmas numa ferramenta voltada para docentes dos anos iniciais que trabalham dentro de uma perspectiva metodológica e com um público alvo não contemplado por essas categorias. Os participantes se posicionaram a favor da manutenção da categoria *Compartilhamento*, ressaltando que os recursos digitais voltados para a produção textual podem ser utilizados não apenas nos anos iniciais, e que, entre os alunos dos anos finais e do ensino médio, o acesso às redes sociais é uma realidade, o que possibilitaria o compartilhamento de textos produzidos. Já em relação à categoria *Área do Conhecimento,* houve um consenso por parte do grupo no sentido de que esta poderia ser excluída pelas razões anteriormente apresentadas na seção relativa a essa categoria.

Feita a seleção dos parâmetros vistos como mais ou menos relevantes, passou-se à discussão acerca da clareza dos mesmos a partir da breve explicação inserida no guia. Trouxe-se para isso uma questão onde o grupo deveria apontar os parâmetros que foram mais facilmente

compreendidos e outra onde, em contrapartida, seriam citados aqueles que se mostraram menos claros, surgindo então duas categorias.

Quadro 26: Terceira categoria de análise

***Terceira categoria**: Parâmetros de análise que se mostraram mais claros aos participantes

***Definição**: Partindo da ideia de oferecer aos docentes um recurso que possa de fato atender aos objetivos para o qual foi criado, buscou-se garantir a clareza na apresentação dos parâmetros criados e com isso o uso efetivo do referido recurso.

Fonte: A autora (2018)

Quadro 27:Temas da terceira categoria de análise

Temas	Subcategorias	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Linguagem	Recursos Audiovisuais	"a separação dos recursos audiovisuais e a explicação para cada um deles que foi apresentada não deixam dúvidas; o fato de ser uma apresentação curta também a torna o entendimento mais fácil , sem tomar muito tempo, coisa que o professor não tem; também achei os outros parâmetros bem fáceis de entender mas gostei muito dessa separação entre os recursos audiovisuais e a explicação de cada um deles..."	"a separação dos recursos audiovisuais e a explicação para cada um deles que foi apresentada não deixam dúvidas..."
		"achei muito didática a explicação de cada tipo de recurso audiovisual e por isso destaquei esse parâmetro; mas não tive dúvidas em relação aos outros..."	"achei muito didática a explicação de cada tipo de recurso audiovisual"
	Gêneros Textuais	"os exemplos trazidos para cada gênero valeram mais que qualquer explicação por isso destaquei esse parâmetro mas na verdade não tive dificuldade de entender os outros ..."	"os exemplos trazidos para cada gênero valeram mais que qualquer explicação"

Temas	Subcategorias	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Tecnologia	Plataforma	“chamei atenção para esse parâmetro porque ele trouxe uma informação nova pra mim de uma maneira muito simples...”	“trouxe uma informação nova pra mim de uma maneira muito simples ...”
Todos os componentes	Todos os parâmetros	“achei muito legal a explicação dos parâmetros pela simplicidade com que foi apresentada; acho que isso fez com que ficasse fácil de entender todos eles...”	“achei muito legal a explicação dos parâmetros pela simplicidade com que foi apresentada...”
		“eu acho que o detalhamento feito em cada parâmetro acabou deixando eles bem fáceis de entender e por isso usamos com facilidade...”	“o detalhamento feito em cada parâmetro acabou deixando eles bem fáceis de entender...”
		“pra mim a forma direta e resumida como os parâmetros foram apresentados facilitou bastante o entendimento...”	“a forma direta e resumida como os parâmetros foram apresentados facilitou bastante o entendimento...”
		“achei que a ideia de trazer uma linguagem menos complicada facilitou a compreensão dos parâmetros ..”	“trazer uma linguagem menos técnica, complicada facilitou a compreensão dos parâmetros...”
		“no dia a dia corrido que a gente tem, com atividades para planejar, cadernos, provas, exercícios para corrigir, acabamos ficando com pouco tempo para buscar novas estratégias de trabalho; por isso qualquer ideia que seja apresentada de forma mais clara tem grande chance de ser usada...”	“qualquer ideia que seja apresentada de forma mais clara tem grande chance de ser usada...”
		“gostei da forma direta e resumida como os parâmetros foram apresentados porque facilitou bastante o entendimento...”	“gostei da forma direta e resumida como os parâmetros foram apresentados...”

Fonte: A autora (2018)

Considerando o perfil dos potenciais usuários do guia que surge como produto desse trabalho, formado por docentes que atuam do 1ºao 5ºano do ensino fundamental, com formação acadêmica e trajetórias profissionais diversas, teve-se o cuidado de, na elaboração do mesmo,

estar atento à clareza em relação à abordagem dos parâmetros de análise aí inseridos e a proximidade dos mesmos com a prática desses docentes. Longe de adotar uma linguagem de cunho técnico, centrada emtermos e jargões próprios do universo da tecnologia, a ideia é de se trazer o conteúdo do referido guia apresentado de forma clara, objetiva e didática para que esse recurso possa ser usado efetivamente pelos profissionais a que se destina. Cumpre ressaltar que, na ótica do grupo, os parâmetros em sua maioria foram apresentados com uma linguagem bastante clara e objetiva, o que propiciou a compreensão e facilitou a vivência de uso do guia criado trazida em um dos encontros anteriormente mencionado.

Nesse sentido, de acordo com a fala dos participantes, o guia se mostrou eficaz já que "*a forma direta e resumida como os parâmetros foram apresentados",* aliada ao "*detalhamento feito em cada parâmetro acabou deixando-os bem fáceis de entender...".* Estes destacaram ainda a "*simplicidade com que foi apresentada a explicação dos parâmetros"*, fundamentalno que tange ao uso efetivo desse recurso, já que, segundo eles, *no dia a dia corrido que a gente tem, com atividades para planejar, cadernos, provas, exercícios para corrigir, acabamos ficando com pouco tempo para buscar novas estratégias de trabalho; por isso qualquer ideia que seja apresentada de forma mais clara tem grande chance de ser usada...".*

De fato, as contribuições trazidas pelos participantes e anteriormente apresentadas corroboraram um fato já observado pela pesquisadora no momento da vivência de uso do guia em uma ferramenta digital que ocorreu em um dos encontros: a facilidade demonstrada pelos participantes na aplicação do mesmo.

No entanto, mesmo diante dos relatos anteriores e seguindo ainda proposta de criar um instrumento de fácil acesso e utilização, buscou-se aferir dados, a partir da ótica dos participantes, que apontassem para possíveis falhas na descrição dos parâmetros, comprometendo a compreensão dos mesmos a fim de que fossem corrigidos e tornados mais acessíveis ao uso pelo público a que se destina. Nesse sentido, surgiu uma nova categoria.

Quadro 28: Quarta categoria de análise

***Quarta categoria**: Parâmetros de análise que trouxeram dúvidas na compreensão dos mesmos pelos participantes. ***Definição**: Pensando em oferecer um recurso acessível ao público para o qual se destina, busca-se verificar a existência de parâmetros de análise que precisem ser explicitados de forma mais clara, para que se faça os ajustes necessários.

Fonte: A autora (2018)

Quadro:29: Temas da quarta categoria

Temas	Subcategorias	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Fruição	Usabilidade	"não ficou claro pra mim o significado da subcategoria "o acesso à ferramenta é eficaz": se refere a primeira vez que o aluno usa a ferramenta ou se a cada vez que ele começa a usar..."	"não ficou claro pra mim o significado da subcategoria "o acesso à ferramenta é eficaz..."
		"pra mim o sentido do parâmetro "apresenta uma interface atrativa" não ficou muito claro...acho que ele está ligado ao contexto de uso: os menores demonstram maior autonomia diante de uma interface mais simples ou seja, com *links* de acesso representados por imagens ao invés de palavras e organizados de forma a serem facilmente visualizados; já os alunos de 4ºe 5ºanos, ao contrário, preferem uma interface com muitos *links* de acesso, não se importando se estes tiverem em inglês pois se sentem desafiados a mostrar que já conhecem algumas palavras que muitas vezes são significadas a partir do contexto em que estão inseridas..."	"o sentido do parâmetro "apresenta uma interface atrativa" não ficou muito claro..."
	Acessibilidade	"Acho que a dúvida não é no parâmetro, mas na falta de informações sobre esse assunto que vejo nos colegas entre os quais me incluo..."	"a dúvida não é no parâmetro, mas na falta de informações sobre esse assunto..."
		"Acho que esse parâmetro faz a gente olhar a ferramenta escolhida pensando no aluno com deficiência que temos na turma... faz a gente se lembrar desse aspecto... mas pra quem não tem conhecimento sobre o assunto fica mais difícil usar o parâmetro..."	"pra quem não tem conhecimento sobre o assunto fica mais difícil usar o parâmetro..."
		"olha, eu acho que o professor vai usar esse parâmetro pensando naquele aluno com algum tipo de deficiência que ele tiver em sala , porque cada caso é um caso..."	"o professor vai usar esse parâmetro pensando naquele aluno com algum tipo de deficiência..."
		"Acho que por não ter conhecimento sobre o assunto, esse parâmetro foi o que trouxe mais dúvidas pra mim..."	foi o que trouxe mais dúvidas..."

Fonte :A autora (2018)

Analisando as falas dos participantes relacionadas aos parâmetros que suscitaram mais dúvidas, percebe-se que no caso do parâmetro *Usabilidade,* as dúvidas são decorrentes da falta de clareza nos enunciados referentes a duas subcategorias que suscitou dúvidas em relação às

mesmas. De fato, a subcategoria definida pela frase *"o acesso à ferramenta é eficaz"* não deixa claro se se trata do primeiro acesso do usuário à ferramenta ou se por, outro lado, refere-se a todas as vezes em que o usuário acessa a mesma, o que é confirmado por um participante ao pontuar que *"não ficou claro pra[ele] o significado da subcategoria "o acesso à ferramenta é eficaz": se refere a primeira vez que o aluno usa a ferramenta ou se a cada vez que ele começa a usar...",* sendo essa dúvida compartilhada por outros participantes. Outra subcategoria que também trouxe dúvida foi a definida pela frase *"apresenta uma interface atrativa"* na medida em que não especifica a o público a que se destina. Assim, dependendo da faixa etária na qual o docente está atuando, a *interface* da ferramenta escolhida pode ser mais ou menos atrativa, vindo daí a dúvida. Na fala do grupo, o sentido da subcategoria

> *apresenta uma interface atrativa" não ficou muito claro...depende da turma que vai usar a ferramenta: acho os alunos menores, principalmente os que estão se alfabetizando vão gostar mais de uma ferramenta com uma interface mais simples, com links de acesso representados por imagens ao invés de palavras e organizados de forma a serem facilmente visualizados; já os maiores, acho que vão preferir uma interface com muitos links de acesso, não se importando se estes tiverem em inglês pois se sentem desafiados a mostrar que já conhecem algumas palavras que muitas vezes são significadas a partir do contexto em que estão inseridas...*

Diante das dúvidas trazidas em relação ao parâmetro citado, a pesquisadora comprometeu-se a fazer os ajustes necessários na definição das mesmas.

Em relação ao parâmetro *Acessibilidade,* cumpre destacar que não foi trazida pelo grupo dúvidas em relação à apresentação do mesmo, mas antes o desconhecimento em relação ao assunto, já que, segundo informações trazidas pelo grupo, o atendimento ao aluno com deficiência, enfrenta dificuldades que vão desde a falta de uma formação continuada para os docentes que atuam com esses alunos à falta de mediadores, de materiais adaptados entre outros, apesar da publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146) no ano de 2015, "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" promovendo a inclusão da mesma em todos os espaços da sociedade, estando aí inserida a escola,

> por meio de projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Segundo o grupo *"a dúvida não é no parâmetro, mas na falta de informações sobre esse assunto..."*, na medida em que os docentes relatam que, embora a cada ano, novos alunos com deficiência cheguem à escola, não recebem qualquer tipo de formação para atuar de forma

adequada com esses alunos. A falta dessa formação acaba comprometendo a utilização do parâmetro *Acessibilidade*, pois, na visão dos participantes, *"pra quem não tem conhecimento sobre o assunto fica mais difícil usar [...]"*. Nesse sentido, não havendo falhas na construção do parâmetro, mas antes, a falta de orientações e informações acerca do conceito de acessibilidade pelas razões explicitadas, manteve-se o registro e a definição do mesmo.

Após a avaliação dos parâmetros propostos pela pesquisadora, que ensejou diferentes temas, trouxe-se para o grupo uma questão onde foi solicitado aos participantes que enumerassem outros parâmetros que considerassem relevantes na escolha de uma ferramenta digital, surgindo assim a ideia de um parâmetro denominado *"Presença de Corretor Ortográfico",* onde as palavras grafadas de forma incorreta são sublinhadas, e a proposta de inserção desse parâmetro na seção relativa a *Recursos Audiovisuais,* já existente. Na visão do grupo, "*a simples sinalização do erro pela ferramenta digital faz com que as crianças prestem atenção na escrita da palavra e façam a correção necessária...".* Para os participantes, "*trabalhar com uma ferramenta digital que não assinale as palavras erradas pode ser um problema principalmente nas atividades de revisão e reescrita já que os alunos não vão fazer as correções necessárias..."* ou ainda *"pode levar as crianças a assimilarem a forma de escrita errada de uma determinada palavra...* tendo em vista o fato de que , nos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos demonstram pouco conhecimento em relação às regras e convenções ortográficas da nossa língua. Por outro lado, a sinalização do erro conduz o aluno a refletir sobre seu erro, o que pode, pouco a pouco, contribuir para a sistematização dessas regras.

Assim, o parâmetro considerado relevante para o grupo, foi inserido no guia criado. Cumpre ressaltar que a questão anteriormente descrita, ao trazer apenas uma sugestão por parte dos participantes, não forneceu dados que admitissem a utilização da técnica de análise de conteúdo temática. Optou-se assim pela apresentação da sugestão trazida juntamente com as falas que a justificaram.

Não havendo mais nenhuma proposta voltada especificamente para os parâmetros criados, foram trazidas para o grupo duas questões abordando a aplicabilidade e utilidade do guia diante da tarefa de selecionar uma ferramenta digital voltada para a escrita e ilustração de textos e que possa ser utilizada como mais um recurso do qual os professores poderão lançar mão nas práticas voltadas para a produção textual, em suas modalidades de escrita, revisão e reescrita. Cumpre ressaltar que estas foram construídas dentro de uma perspectiva de respostas mais objetivas nos moldes das que se obtém a partir das questões fechadas, tendo "sim" ou "não" como possibilidades de resposta ou admitindo outra opções além das citadas tais como

"talvez" ou "não sei". Diante dessa modalidade de resposta, optou-se trazer a opção dos participantes ilustrada pelas falas dos mesmos como será visto.

Para todos os participantes, o guia se mostrou um importante recurso a ser utilizado pelo docente, no sentido de orientar a escolha de uma ferramenta digital que se mostrasse mais adequada ao seu contexto de trabalho, chamando atenção para alguns critérios que muitas vezes passam despercebidos para a maioria dos professores que, conforme já apontado nesse trabalho, não tiveram, em sua formação acadêmica, qualquer tipo de conteúdo voltado para o conhecimento e utilização das tecnologias digitais como mais um instrumento a ser inserido no cotidiano de trabalho desses profissionais, a partir de um olhar crítico e criterioso sobre as mesmas. Essa lacuna em relação à formação, é corroborada tanto pelos docentes que participaram da pesquisa exploratória que deu início à trajetória desse trabalho quanto pelos participantes do grupo focal que ressaltaram alguns aspectos que fizeram do guia proposto um importante aliado para esses profissionais. Entre os aspectos evidenciados estava a quantidade de parâmetros inseridos no guia de análise que na opinião do grupo "*pode ajudar os professores a ter uma visão completa da ferramenta que pretendem usar...",* que *leva em conta tudo que é importante na hora de escolhermos* [os professores] *um recurso digital para trabalhar a produção de texto*..." e assim *"permite aos professores poderem olhar para essas ferramentas e ver tudo que elas oferecem..."*Destarte, na ótica do grupo, o guia criado *"dá uma visão bem completa na hora de escolher ou indicar uma ferramenta digital para o uso com as crianças no trabalho com a produção de texto", o* que *"dá bastante segurança pra gente* [professores] *escolher pois olha para tudo que é importante,* na medida em que *"traz todos os critérios que são importantes para ajudar a gente* [professores]*a escolher uma ferramenta digital..."*

Um outro aspecto destacado pelo grupo em relação ao guia diz respeito à linguagem utilizada na construção do mesmo. Para os participantes, a utilização de uma linguagem clara e direta, torna o guia *"de fácil entendimento"* por estar "*longe dos termos técnicos que não atendem aos que não são especialistas..."* ou *"por aqueles que não têm conhecimentos de informática".* Para uns, *"ele é muito fácil da gente entender e usar pois os critérios são explicados de forma bem clara..."* o que é corroborado por outros ao pontuarem que "*ele é muito simples e claro e até mesmo quem não tem muito conhecimento de informática pode usar..."* por ser *"muito bem explicado, sem aquela linguagem muito técnica [...]pouco clara..."*

Os aspectos destacados, segundo os participantes, são fundamentais no sentido de tornar o guia criado um *"material bem interessante"* a serviço do professor "*que vive sempre "catando" atividades diferentes para trabalhar leitura e escrita..."* Para eles, o professor vai *"poder olhar para essas ferramentas e ver tudo que elas oferecem..." "sem falar das sugestões*

de ótimas atividades que também são trazidas pelo guia...”. Nesse sentido, esse instrumento, na ótica de alguns participantes, pela sua abrangência de análise e clareza na apresentação dos parâmetros, “*é de grande ajuda porque [...] dá a certeza de que escolheremos*[professores]*a ferramenta que melhor atenda ao que está no planejamento...”* e “*poderia ser usado não apenas com ferramentas digitais voltadas para a produção textual, mas com outros recursos digitais, já que a maior parte dos parâmetros de análise pode ser aplicada com o mesmo sucesso em diferentes recursos..”* já que *“conexão, plataforma, recursos audiovisuais, acessibilidade e usabilidade são aspectos que devem considerados pelo professor quando escolhe um jogo, um aplicativo, um software para usar em suas aulas...”*

Tendo em vista o posicionamento favorável de todos os participantes em relação à aplicabilidade do guia criado, corroborado pelos depoimentos trazidos, foi proposta última questão, que buscava saber se os participantes utilizariam e recomendariam o guia criado para seus pares. Também aqui houve um consenso no grupo na medida em que todos trouxeram não apenas a possibilidade de uso próprio como o compartilhamento com seus pares nos espaços onde atuam. Nas falas que ilustram e confirmam essa escolha fica claro que “*a ideia é usar e, de repente, nos encontros pedagógicos da escola, apresentar para outros colegas, levar a sugestão de algumas ferramentas e propor o estudo das mesmas em conjunto com o grupo para juntos selecionarem recursos digitais que possam ser usados com as crianças...”* na medida em que *“trará segurança para escolher o melhor recurso que poderei* [o professor] *usar no trabalho com produção textual com as crianças...”.* A questão da segurança na escolha da ferramenta digital aparece na fala de outro participante: para ele, através do guia, poderá

> *analisar com mais cuidado as ferramentas que conheci* [o professor] *aqui e outras também; e aí vou poder escolher com segurança e oferecer mais uma opção de atividade para a minha turma, saindo um pouco do caderno, livro e folha xerocada e usando o Laboratório de Informática como mais um espaço para trabalhar a escrita, até porque o guia traz várias ideias de atividades que podem ser feitas usando as ferramentas...*

Além de oferecer mais segurança ao professor, o grupo trouxe também a facilidade de uso do guia em função da clareza na descrição dos parâmetros de análise nele inseridos. Na fala de um dos participantes, essa questão surge quando ele afirma que

> *com certeza vou usar* [o professor] *porque achei muito fácil de aplicar e como eu tenho pouco conhecimento de informática isso é legal, já até mostrei para outras colegas que também acharam bem simples; também gostamos demais das sugestões de atividades que podem ser feitas com o uso das ferramentas;*

Outro traz uma fala semelhante*: "achei tão tranquilo de usar que com certeza vou continuar aplicando; já apresentei para colegas lá da escola que também acharam legal não só a explicação de cada parâmetro como as sugestões de atividades e as dicas trazidas no guia"*, o que é reiterado em outra fala: *"achei um material bem completo, pensado em todos os detalhes que a gente deve olhar quando for escolher uma ferramenta* ... Uma outra fala trazida acrescenta:

> *achei esse material bem bacana porque ele é bem fácil de entender; pra gente que não entende muito de tecnologia é uma grande ajuda porque guia nosso olhar para esses aplicativos, jogos, softwares, ajudando a explorar o que eles têm de recurso ; acho que , como já falou uma colega antes , dá para usar de forma bem abrangente com ferramentas digitais em geral que podemos usar para trabalhar com diversos conteúdos...adorei também as sugestões de atividades a serem feitas com o uso das ferramentas digitais..."*

A partir das contribuições trazidas pelos participantes, ficam evidenciadas a aplicabilidade e a relevância do produto criado a partir dessa pesquisa como um recurso à disposição do professor para auxiliá-lo em sua busca por possíveis parcerias com a tecnologia digital. E, tendo em vista o posicionamento favorável do grupo em relação ao guia contendo os parâmetros de análise e seleção de ferramentas digitais voltadas para a escrita e ilustração de textos, traremos agora esses parâmetros em sua versão inicial e após as alterações propostas pelo grupo focal já apresentadas de forma detalhada no corpo desse capítulo: a inserção de um novo parâmetro de análise, a exclusão de um parâmetro considerado desnecessário, além de uma nova redação para dois parâmetros já existentes na versão original do guia proposto. Tais parâmetros aparecem destacados em *negrito* e *itálico* nos quadros apresentados a seguir, sendo apenas a versão final inserida no guia de análise proposto como produto desse trabalho.

Quadro 30: Versão inicial dos parâmetros de análise propostos

Componentes	Aspectos	Categorias	Subcategorias	Detalhamento
Linguagem	**Estrutural**	**Idioma**	Português	Idioma utilizado no menu e links presentes na ferramenta;
			Outros	
		Recursos audiovisuais	Aspectos qualitativos e quantitativos dos recursos visuais próprios	Imagens e cenários variados acessados na própria ferramenta;
			Recursos visuais externos	Imagens e cenários importados;
			Recursos sonoros disponíveis	Possibilidade de locução, inserção de músicas ou recursos sonoros;
			Ilustrações autorais	Possibilidade do usuário criar suas próprias ilustrações;
			Manipulação de imagens	Existe a possibilidade de manipulação de imagens, como por exemplo alterar a composição dos personagens;
	Pedagógico	**Gêneros textuais**	Textos narrativos	Fábulas, contos em geral, quadrinhos
			Textos descritivos	Diário, biografia
			Textos expositivos	Verbete de dicionário, entrevista
			Textos injuntivos	Receita culinária, manual
			Textos argumentativos	Resenha, artigo
		Áreas do Conhecimento	***Língua Portuguesa***	***A ferramenta pode oportunizar a abordagem de temas relacionados a diferentes áreas;***
			Ciências	
			Estudos Sociais (Geografia/História)	
			Língua Estrangeira	
			Temas transversais	

Componentes	Aspectos	Categorias	Subcategorias	Detalhamento
Tecnologia	**Estrutural**	**Plataforma**	Desktop	Computador de mesa, notebook
			Dispositivos móveis com telas sensíveis ao toque	IOS (Apple) Android (Google), Windows (Microsoft) celulares/smartphones e tablets);
		Conexão	On line	Por meio de uma rede externa (internet) ou interna (intranet);
			Off line	Por meio de dispositivos de armazenamento digital, como CD, DVD, pen drive entre outros;
Fruição /Recepção	**Estrutural**	**Direito de uso**	Totalmente livre Totalmente pago Parcialmente livre	A ferramenta pode ser baixada e usada gratuitamente ou ter uma parte do conteúdo livre e outra paga;
		Compartilhamento	Através de redes sociais	Possibilidade do usuário compartilhar seu texto possibilitando o diálogo e ações sobre o mesmo;
			Por meio de outras recursos	
		Formas de acesso inicial à ferramenta	Através de e-mail válido e senha	Como se dá o acesso a ferramenta pelo usuário;
			Outros	
		Acessibilidade	Dificuldades de ordem sensorial	A ferramenta apresenta recursos que possibilitem o uso por alunos portadores de necessidades educacionais específicas;
			Dificuldades de ordem motora	
			Dificuldades de ordem cognitiva	
		Usabilidade	O primeiro acesso à ferramenta é eficaz	Avalia a facilidade de uso da ferramenta pelo usuário final;
			Apresenta uma interface atrativa	
			O acesso às tarefas disponibilizadas é claro para o usuário	
			Permite o uso reiterado da ferramenta com autonomia	

Fonte :A autora (2018)

Quadro31: Versão final dos parâmetros de análise propostos

Componentes	Aspectos	Categorias	Subcategorias	Detalhamento
Linguagem	**Estrutural**	**Idioma**	Português	Idioma utilizado no menu e links presentes na ferramenta;
			Outros	
		Recursos audiovisuais	Aspectos qualitativos e quantitativos dos recursos visuais próprios	Imagens e cenários variados acessados na própria ferramenta;
			Recursos visuais externos	Imagens e cenários importados;
			Recursos sonoros disponíveis	Possibilidade de locução, inserção de músicas ou recursos sonoros;
			Ilustrações autorais	Possibilidade do usuário criar suas próprias ilustrações;
			Manipulação de imagens	Existe a possibilidade de manipulação de imagens, como por exemplo alterar a composição dos personagens;
			Presença de Corretor Ortográfico	***A ferramenta é dotada de um recurso que assinala as palavras que apresentam erros ortográficos;***
	Pedagógico	**Gêneros textuais**	Textos narrativos	Fábulas, contos em geral, quadrinhos
			Textos descritivos	Diário, biografia
			Textos expositivos	Verbete de dicionário, entrevista
			Textos injuntivos	Receita culinária, manual
			Textos argumentativos	Resenha, artigo
Tecnologia	**Estrutural**	**Plataforma**	Desktop	Computador de mesa, notebook
			Dispositivos móveis com telas sensíveis ao toque	IOS (Apple) Android (Google), Windows (Microsoft) celulares/smartphones e tablets);

Componentes	Aspectos	Categorias	Subcategorias	Detalhamento
	Estrutural	**Conexão**	On line	Por meio de uma rede externa (internet) ou interna (intranet);
			Off line	Por meio de dispositivos de armazenamento digital, como CD, DVD, pen drive entre outros;
Fruição /Recepção		**Direito de uso**	Totalmente livre	A ferramenta pode ser baixada e usada gratuitamente ou ter uma parte do conteúdo livre e outra paga;
			Totalmente pago Parcialmente livre	
		Compartilhamento	Através de redes sociais	Possibilidade do usuário compartilhar seu texto possibilitando o diálogo e ações sobre o mesmo;
			Por meio de outras ferramentas	
		Formas de acesso inicial à ferramenta	Através de e-mail válido e senha	Como se dá o acesso a ferramenta pelo usuário;
			Outros	
		Acessibilidade	Dificuldades de ordem sensorial	A ferramenta apresenta recursos que possibilitem o uso por alunos portadores de necessidades educacionais específicas;
			Dificuldades de ordem motora	
			Dificuldades de ordem cognitiva	
		Usabilidade	***O acesso inicial a cada uso da ferramenta é eficaz***	Avalia a facilidade de uso da ferramenta pelo usuário final;
			Apresenta uma interface atrativa para o público a que se destina	
			O acesso às tarefas disponibilizadas é claro para o usuário	
			Permite o uso reiterado da ferramenta com autonomia	

Fonte: A autora (2018)

O guia contendo os parâmetros propostos e avaliados por docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, considerações sobre cada um desses parâmetros, além de sugestões de atividades a serem realizadas com o uso da ferramenta digital escolhida surge como produto desse trabalho e busca ser um instrumento que orientará os docentes, dirigindo seu olhar para aspectos importantes na seleção dessa ferramenta, tornando-o sujeito desse processo. Será disponibilizado por meio de um *e-book*, com formato que permitirá seu acesso por meio de celulares e *tablets*, permitindo que o professor lance mão do mesmo onde estiver.

Trata-se apenas de uma proposta inicial a ser implementada à medida que outros recursos digitais surjam, podendo ser utilizada na seleção de outros recursos digitais além dos que se voltam para a escrita e ilustração de textos, trazidos como uma pequena amostra nesse trabalho já que traz parâmetros aplicáveis igualmente nesses recursos.

Dentro de uma perspectiva na qual os docentes compreendam o uso dos recursos didático digitais como mais um caminho a ser trilhado, como outros que esses profissionais estão sempre traçar no seu cotidiano, entende-se que essa trajetória deve ser construída por ele de forma crítica, consciente, aceitando a parceria com esses recursos quando estes se encaixarem em sua prática ou negando a mesma se perceber que não houve esse encaixe. Para isso, é preciso que o professor vivencie esses recursos, conheça suas potencialidades e limitações pois apenas dessa forma poderá ser sujeito das escolhas que aproximará das suas práticas.

Tendo-se chegado ao fim dessa trajetória, serão apresentados a seguir as conclusões que apresentam os pontos nodais dessa pesquisa que oportunizaram aprendizagens e descobertas fundamentais para as práticas dessa pesquisadora e na construção do produto que dela se originou.

CONCLUSÕES

Ao iniciarmos essa pesquisa, buscávamos responder a algumas questões fundamentais:

- ✓ **Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto de uma prática sistemática de produção textual em uma instituição de ensino público federal?**
- ✓ **Qual o lugar das tecnologias digitais no contexto dessas práticas na ótica desses docentes?**

Na busca por respostas para esses questionamentos e tendo em vista o caráter descritivo que se desenhou a partir dos mesmos, adotou-se uma abordagem qualitativa que procurou descrever, a partir dos dados produzidos, o contexto das práticas voltadas para a produção textual em um dos Campi de uma instituição de ensino público, a partir da perspectiva de um dos seus atores. Voltando-se para a consecução de dois objetivos que se intercruzam: o objetivo prático que busca propor novas práticas inseridas no contexto do trabalho com a produção textual através da possibilidade de parceria com as tecnologias digitais aliado ao objetivo de conhecimento que se volta para aferir dados sobre o cotidiano dessas práticas, define-se como uma pesquisa-ação que adota como ponto de partida a pesquisa exploratória, primeira aproximação com o assunto tratado, e que adotou como instrumento de geração de dados um questionário composto por questões aberas, fechadas e mistas, aplicado a docentes que atuavam na instituição onde deu-se início à pesquisa.

Os dados produzidos a partir desse instrumento trouxeram algumas constatações apresentadas a seguir:

- ✓ No conjunto dos docentes participantes da pesquisa exploratória houve um consenso em relação a um trabalho de produção textual sistemático que se desenvolve em todos os anos de escolaridade;
- ✓ Esse trabalho está no cerne das discussões que ocorrem nos momentos de planejamento pedagógico que se realizam periodicamente e é assunto central não apenas entre os docentes que atuam nesse Campus como também nos encontros entre os profissionais que atuam em outros Campi desta instituição;
- ✓ Dentre as dificuldades trazidas no contexto das práticas voltadas para a produção textual destacam-se as que estão relacionadas aos protagonistas: docentes e alunos. Entre os docentes, tem-se a dificuldade em selecionar materiais e atividades que se mostrem interessantes e atrativas aos alunos dos diferentes anos de escolaridade e de auxiliar os alunos a superar as dificuldades nos momentos de escrita e reescrita de textos. Já entre

os alunos, destaca-se a falta de motivação para a escrita e a baixa concentração dos mesmos em atividades mais longas e que ensejem, por isso, um tempo maior de atenção;

- ✓ Na busca por estratégias que atendessem a essas dificuldades, surgiram diferentes propostas, tais como o uso de recursos didático pedagógicos diversificados, a parceria com diferentes segmentos da comunidade escolar envolvidos no processo de ensino aprendizagem, a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas e a parceria com as tecnologias digitais, trazendo um outro meio de escrita diferente da habitual folha de papel;
- ✓ As estratégias apresentadas resultam de um processo de (re)planejamento sistemático de atividades e práticas, envolvendo não apenas os professores regentes, mas também os que atuam nos grupos de recuperação paralela, além de coordenadores e orientadores pedagógicos num esforço conjunto no sentido de trazer para os alunos dos diferentes anos do ensino fundamental, um trabalho com base no texto como unidade comunicativa, seguindo as orientações inseridas nos documentos oficiais que serviram de base para a construção do Projeto Político Pedagógico em que se alicerça o trabalho desta instituição de ensino.
- ✓ Esse (re) planejamento de estratégias pressupõe parcerias que se desenvolvem a partir da integração com atividades complementares que são oferecidas pela instituição, tais como Literatura, Informática Educativa, ambas inseridas na grade curricular dos anos iniciais. Nas aulas de Literatura, os alunos entram em contato com textos dos mais diferentes autores da literatura universal e pertencentes a gêneros textuais diversos, igualmente trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa;
- ✓ As aulas de Informática Educativa trabalham em parceria com projetos desenvolvidos pelas diferentes áreas do conhecimento - Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, oferecendo recursos didático digitais voltados para conteúdos e habilidades concernentes a essas áreas e é nesse espaço que se inserem propostas de produção textual desenvolvidas por meio de ferramentas digitais voltadas para esse fim;
- ✓ A possibilidade de parceria com as tecnologias digitais é vista pelos docentes participantes dessa pesquisa exploratória sob diferentes perspectivas, dentre as quais estão a possibilidade de contato com diferentes formas de linguagem no momento da produção e de oferecer atividades adicionais de leitura, escrita e ilustração de textos mais dinâmicas, atraentes, interessantes que colocam o aluno no lugar de autoria não apenas sobre o texto, mas também em relação à escolha de personagens, cenários e outros recursos que irão fazer parte da história criada;

- ✓ Dentro dessas possibilidades trazidas pelos docentes e partindo da constatação de que há um consenso entre os mesmos em relação à ausência, nos cursos de Licenciatura, de uma formação que traga para esses profissionais o conhecimento e vivência de uso das tecnologias digitais no contexto de suas práticas, não havendo igualmente a oferta de uma formação continuada voltada para esse fim, surge a ideia de criar um guia para a análise e seleção de ferramentas didático digitais voltadas para a escrita e ilustração de textos dos mais diferentes gêneros textuais, contemplando assim o novo panorama para o ensino da Língua Portuguesa que se estabeleceu a partir dos documentos oficiais trazidos a partir do final dos anos 90, trazendo o texto como base para o trabalho com essa área do conhecimento, destacando o enfoque aos diferentes gêneros textuais que circulam nessa sociedade;

O guia criado como produto desse trabalho e partir dos dados aferidos com a pesquisa exploratória surgiu como um instrumento a serviço dos docentes que buscarem as possibilidades de parceria com as tecnologias digitais em suas práticas cotidianas. Longe de trazer respostas ou definir caminhos a serem seguidos, esse instrumento, como sugere a denominação a ele atribuída, se propõe a orientar o professor na seleção de ferramentas digitais que possam ser mais uma alternativa a um trabalho sistemático com a produção textual. Para isso, apresenta alguns parâmetros a serem considerados na análise e escolha dessas ferramentas, construídos de forma direta, a partir de uma linguagem clara e com base em critérios de cunho prático, aproximando o docente das ferramentas analisadas, trazendo para esse profissional o lugar de sujeito na escolha daquela que melhor se insere no seu contexto de trabalho.

Além dos parâmetros de análise propostos, também são trazidas algumas observações acerca dos mesmos, além da sugestão de atividades a serem desenvolvidas a partir da utilização das ferramentas digitais. Constituem-se apenas como breves sugestões a serem adaptadas e implementadas dentro da realidade de cada docente. Da mesma forma, os parâmetros criados são o "pontapé inicial" para a criação de outros na medida que novas ferramentas didático digitais forem surgindo, fazendo com que o guia seja uma obra aberta a novas propostas e ideias.

No entanto, para que tal instrumento pudesse de fato oferecer parceria aos docentes, fez-se necessário que se promovesse o contato do mesmo com os seus potenciais usuários- docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Surgiu então a ideia de se criar um grupo focal, definido como uma técnica que promove a produção de dados a partir da interação entre os membros de um grupo, escolhidos a partir de critérios previamente estabelecidos. Para a formação deste, foram convidados docentes que atuam nesse segmento de ensino em instituições de ensino públicas ou privadas, levando-se em conta o fato de que o guia volta-se

para esse público. Buscava-se, através dessa técnica, proporcionar aos participantes a vivência de uso dos parâmetros de análise e seleção contidos no guia, em algumas ferramentas digitais previamente selecionadas pela pesquisadora e coordenadora do grupo e a posterior avaliação dos mesmos a fim de que fossem feitos os ajustes necessários trazidos pelos potenciais usuários.

Feita a vivência de uso dos parâmetros de análise contidos no guia, os participantes fizeram a avaliação dos mesmos pensando na relevância e clareza de cada um. Além disso, discutiram a aplicabilidade e utilidade do guia no trabalho de análise e seleção de ferramentas digitais voltadas para a escrita e ilustração de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais. Da discussão e avaliação feita pelos participantes surgiram algumas constatações abaixo elencadas:

- ✓ Dentre os parâmetros avaliados como mais relevantes observou-se um predomínio dos que estão relacionadas ao componente *Linguagem*. Isso se explica pois o guia criado se volta para recursos digitais utilizados na escrita e ilustração de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais, utilizando para isso diferentes modalidades de linguagem- escrita, visual, sonora – sendo por isso fundamentais na constituição da ferramenta, trazendo um diferencial em relação às tecnologias tradicionais utilizadas no trabalho com a produção textual; assim a base das escolhas feitas pelos participantes, ao trazer a predominância do componente *Linguagem*, centrou-se na função primordial da ferramenta como instrumento de escrita e ilustração de textos, o que se reforça pelo destaque dado aos *Recursos Audiovisuais*, parâmetro relacionado a esse componente;
- ✓ Houve um equilíbrio na indicação dos parâmetros relacionados aos componentes *Tecnologia* e *Fruição.* Em relação à primeira, os participantes destacaram a *Plataforma* por onde a ferramenta pode ser acessada já que, segundo eles, muitas vezes a escola não dispõe de computadores de mesa ou *notebooks* disponíveis para uso ou em quantidade suficiente, mesmo com a formação de pequenos grupos; além disso, muitas escolas proíbem o uso de celulares em sala de aula o que inviabiliza o uso de alguns aplicativos que só podem ser utilizados por meio desses dispositivos;
- ✓ Ainda em relação à Tecnologia, foi trazido o parâmetro denominado *Conexão,* tendo em vista, que na fala dos participantes, em muitas escolas da rede pública estadual e municipal, apesar da presença de laboratórios bem equipados em termos da quantidade de computadores, não há a possibilidade de acesso à *internet*, o que reduz de uso das ferramentas digitais disponíveis;
- ✓ O componente *Fruição* foi trazido através de dois parâmetros citados pela maior parte dos participantes: *Acessibilidade* e *Usabilidade*. Em relação ao primeiro, o destaque se

dá em função da crescente inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais específicas amparada pelos dispositivos legais que tratam desse tema. Na visão do grupo, a entrada desses alunos exige uma busca por estratégias que propiciem uma aprendizagem efetiva através da participação dos mesmos na rotina de trabalho estabelecida para a turma, devendo o professor estar atento às características, potencialidades e limitações de cada um;

- ✓ A *Usabilidade*, outro parâmetro trazido como relevante se mostra importante na medida em que a dificuldade no uso da ferramenta digital escolhida pode comprometer o desempenho do aluno e o andamento da atividade;
- ✓ Na avaliação dos parâmetros menos relevantes houve um consenso por parte do grupo em relação à *Área do Conhecimento* e *Compartilhamento* que, na visão dos participantes, não coadunam com as práticas desenvolvidas nos anos iniciais e com o perfil do público inserido nessa etapa de escolarização, como explicitado no capítulo anterior; para eles a definição de uma *área de conhecimento*, torna-se irrelevante quando o foco da ferramenta é a produção textual, na medida em que o texto enquanto unidade comunicativa é um instrumento capaz de romper as fronteiras que separam essas áreas;
- ✓ Em relação ao *Compartilhamento*, este parâmetro não foi visto como relevante na medida em que algumas ferramentas digitais possibilitam que os textos produzidos sejam compartilhados apenas por e-mail e redes sociais, o que se torna inviável para os alunos dos anos iniciais que, em sua maioria, encontram-se numa faixa etária inferior àquela que, de acordo com os dispositivos legais, pode manter uma conta ou página nas redes sociais disponíveis;
- ✓ Na análise dos parâmetros considerados menos relevantes grupo optou por solicitar a retirada do que foi denominado *Área do Conhecimento*, tendo em vista a justificativa apresentada anteriormente, mantendo o *Compartilhamento*, considerado relevante no caso do uso de determinada ferramenta por alunos dos anos finais, a maioria inserida na faixa etária, onde o acesso e a manutenção de contas e páginas nas redes sociais é liberado em termos legais;
- ✓ Na avaliação dos parâmetros que se mostram mais claros e, por isso, de fácil compreensão, apesar da menção a um ou outro parâmetro por um dos participantes, na avaliação do grupo, a maioria foi apresentada de forma clara, objetiva e bem explicada o que facilitou a compreensão dos mesmos;
- ✓ Dentre os parâmetros que suscitaram mais dúvidas, foi trazido pelo grupo, o denominado *Acessibilidade*. Contudo, a fala dos participantes não sinalizou dúvidas

decorrentes da falta de clareza na apresentação do parâmetro, mas do desconhecimento em relação ao tema que serve de base à construção do parâmetro;

- ✓ Foram trazidas, por alguns participantes, dúvidas em relação a dois parâmetros relacionados à *Usabilidade* em função da falta de maior clareza na enunciação dos mesmos, sendo feitas as alterações necessárias para deixá-los mais claros;
- ✓ Feitas as considerações acerca dos parâmetros inseridos no guia de análise, os participantes trouxeram ainda a sugestão de um novo parâmetro denominado por eles de *Presença de Corretor Ortográfico*, importante aliado no trabalho de revisão e reescrita textual;
- ✓ Na análise da utilidade e aplicabilidade do guia contendo os parâmetros de análise e outras informações relevantes no contexto de uso das ferramentas digitais, este foi considerado pelos participantes como um importante recurso no sentido de ajudar o professor na tarefa de selecionar a que melhor atende as suas demandas, sendo por isso validado e recomendado pelos mesmos após serem feitas as alterações propostas pelo grupo;

Partindo-se da ideia trazida por Morais e Albuquerque (2004, p.69) de que "a escola precisa assegurar a todos os alunos, diariamente, a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados", reforçada por Geraldi (1977, p.135) que defende a produção de texto como "o ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua", faz-se necessário um trabalho consistente e sistemático como o que é desenvolvido na instituição de ensino onde se desenvolveu essa pesquisa e para isso deve-se buscar diferentes estratégias e parcerias que assegurem a manutenção desse trabalho. Nesse contexto, o guia criado apresenta-se como um parceiro, orientando o professor na escolha de uma ferramenta digital, vista como mais uma alternativa da qual o professor poderá lançar mão no dia a dia das práticas desenvolvidas em sala de aula, atendendo às questões trazidas inicialmente para essa pesquisa.

Partindo da possibilidade de parceria entre os docentes dos anos iniciais e as tecnologias digitais voltadas para o trabalho com a escrita e ilustração de textos dos mais diferentes gêneros para a construção de um instrumento que auxilie estes profissionais na seleção da ferramenta mais adequada a proposta de trabalho que pretende desenvolver, encerra-se esse trabalho, trazendo-se a seguir as considerações finais sobre o mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar em motivo que me trouxe a essa pesquisa, preciso mergulhar no passado, nos primeiros anos de escolaridade e lembrar da atividade que se constituía como um verdadeiro desafio para todos: escrever uma redação... lançar ideias e pensamentos numa ameaçadora folha de papel, que, apesar de composta apenas de linhas retas horizontais, nos fazia deslizar para um abismo de dúvidas que se misturavam às ideias e pensamentos que precisavam se concretizar naquela folha. Escolher as ideias mais adequadas, organizá-las, vencendo sua rebeldia, selecionar as melhores palavras e pensar na forma correta de escrevê-las e fazer isso tudo caber dentro de algumas formas: os parágrafos...onde as ideias se costuravam, a pontuação que trazia ritmo e realce para elas e o número de linhas a serem escritas, um problema para muitos: para os que traziam tímidas ideias sobre o tema o desafio era encaixá-las naquele espaço que ganhava proporções gigantescas; por outro lado, entre os que tinham muitas ideias o desafio era fazê-las caber naquele que espaço, sempre considerado pequeno para acolher tantas ideias.

Hoje, olhando para trás com o olhar da docente e pesquisadora, compreendo que a dificuldade enfrentada por todos nós resultava de um trabalho com a Língua a partir de um viés descritivo e normativo, onde a linguagem estava vinculada à expressão do pensamento e para "ensinar o aluno a escrever bem" eram propostas atividades centradas nas normas e regras contidas nos compêndios gramaticais que orientavam o ensino da Língua, ao lado dos textos de autores consagrados da literatura universal que serviam de modelo a serem reproduzidos pelos alunos, na perspectiva de que esses exercícios de cópia tornariam os alunos escritores eficientes. Essa visão, que colocava a ideia de um bom texto, em um patamar distante para os alunos, apagando qualquer pretensão de autoria, foi determinante para que fosse criada uma barreira entre o aluno e escrita de textos, na medida em que esses eram produzidos para apenas um destinatário- o professor- com apenas um objetivo: receber uma nota.

O tempo passou...mas os desafios a cada texto escrito sempre surgiam, na medida em que a perspectiva trazida em relação ao ensino da Língua continuou pautado na norma padrão da língua como o caminho para que o indivíduo pudesse se comunicar de forma eficaz tanto oralmente como por meio da escrita, mantendo-se a perspectiva que escrever de forma eficaz era reproduzir a língua padrão inscrita na gramática normativa. Nessa época, novas eram as estratégias trazidas pela maturidade ou pelas dicas dos professores: anotar as principais ideias, escolher um sinônimo quando não souber escrever a que havia escolhido, entre outras. No entanto, as propostas de redação trazidas continuavam representando uma barreira quase

intransponível para muitos, na medida que se impunham como um evento, isolado no espaço escolar.

Escolhendo o caminho da docência, procurei transformar essa realidade que me acompanhou ao longo da vida escolar e acadêmica em motivação para buscar estratégias que trouxessem para os alunos um novo olhar para a escrita, vista como instrumento para comunicação de ideias. Abandonava-se assim a ideia da "redação escolar", concebida como um texto a ser produzido na escola e destinada a apenas um leitor, o professor, para se abraçar a ideia da "produção de textos" como instrumentos com lugar e função no contexto em que eram inseridos

Nesse sentido surgiam propostas diversas como a produção de manuais de jogos criados em sala ou de brincadeiras conhecidas; de roteiros para as apresentações feitas em datas especiais; de convites para eventos que aconteciam na escola e na turma; de relatórios sobre aulas passeio feitas pela turma; de bilhetes para serem deixados para os responsáveis que viriam para reunião de pais ou para serem trocados com colegas da turma que ocupava a sala em outro horário; de cartões para os aniversariantes da turma; de folders para divulgação de eventos entre outros. Buscava com isso fazer com que os alunos percebessem o sentido da escrita a partir do uso da mesma em situações sociais significativas para eles.

O tempo foi passando, esse trabalho se efetivando e ganhando espaço, até que, nos anos 90, ingressei na instituição de ensino onde permaneço até hoje. Lá, o trabalho com a escrita pode se consolidar de forma mais ampla a partir de uma proposta curricular para o ensino de Língua que trazia o texto como ponto de partida na abordagem dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, baseando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento surgido nessa época e que assumia a centralidade do texto como elemento norteador do trabalho a fim de possibilitar o acesso do aluno aos diversos gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais em que este transita.

Atuando como docente em diferentes anos de escolaridade e mais tarde como orientadora pedagógica, pude acompanhar a preocupação constante por parte de toda a equipe em realizar um trabalho consistente voltado para a leitura, análise e produção de textos pertencentes a gêneros diversos, em consonância com o que propõe seu Projeto Político Pedagógico (PPP), voltado para uma abordagem do ensino de Língua Portuguesa que se alicerça sob três eixos norteadores principais- língua oral, língua escrita e análise e reflexão linguística- considerados fundamentais no desenvolvimento da competência linguística dos

alunos. Nesse contexto, volta-se para a abordagem de diferentes gêneros textuais a partir do contato com textos representativos desses gêneros que circulam na sociedade, atendendo a concepção bakthiniana de que a aprendizagem dos gêneros se dá ao longo da vida dos indivíduos inseridos em uma comunidade linguística, na medida em que a existência de um gênero se relaciona a sua utilização pela sociedade, já que o uso de um ou outro gênero está relacionado a uma situação social que enseje o seu uso.

Na visão dos docentes que atuam nessa instituição, ao se tornar um usuário proficiente da língua, o aluno será capaz de usar socialmente textos, atendendo às demandas do contexto social em que está inserido. Além disso, será capaz de produzir textos adequados no que diz respeito aos aspectos gramaticais e formais da língua (ortografia, pontuação, acentuação, marcas de segmentação) e por isso totalmente inseridos dentro da perspectiva da eficácia comunicativa.

Para isso, buscam oportunizar aos seus alunos, atividades regulares e diferenciadas, envolvendo a leitura e a escrita, organizadas no formato de sequências didáticas que visam a apropriação de diferentes gêneros orais e escritos que transitam no universo do aluno enquanto ser social. No contexto dessas atividades insere-se um trabalho sistemático com a escrita, revisão e reescrita de textos, dentro da ideia defendida por Geraldi de que é através do texto que a língua se revela em sua totalidade.

Esse trabalho com a escrita se realiza dentro de uma perspectiva interacionista que propõe um diálogo entre o aluno, enquanto produtor, e o professor como mediador nos momentos de escrita, revisão e reescrita, criando espaços de interlocução onde os alunos aprendem a planejar seu texto, em relação às ideias e às formas de apresentá-las, além de refletirem sobre o mesmo, através de uma prática que se constrói no diálogo e mediação do professor, atuando sobre os saberes que precisam ser construídos ou sistematizados e que se realiza através de diferentes estratégias e parcerias.

Nesse sentido, as tecnologias digitais surgem como aliadas no trabalho desses docentes, através das atividades desenvolvidas no Laboratório de Informática e em sala de aula com o uso desses recursos, dentro de propostas voltadas para diversas áreas do conhecimento e planejadas coletivamente nos encontros semanais entre as equipes que atuam em diferentes anos de escolaridade. Percebe-se relato dos mesmos, que a incorporação das tecnologias se instaura numa perspectiva em que esta são adotadas apenas como mais um instrumento a serviço de práticas que sejam significativas para os alunos na construção de conhecimentos e

no desenvolvimento de habilidades num trabalho que se realiza de forma consistente e sistemática, gerando resultados reconhecidos não apenas pela comunidade escolar e atraindo um expressivo número de alunos na disputa pelas vagas disponibilizadas a cada ano. Dentro desse contexto, nasceu nossa ideia de propor um guia contendo parâmetros de análise e seleção de ferramentas didático digitais voltadas para a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais, além de dicas a serem consideradas no momento de seleção desses recursos e sugestões de atividades a serem realizadas a partir das funcionalidades trazidas pelos mesmos. Espera-se que esse recurso possa ser visto como um instrumento do qual o professor possa lançar mão no momento de escolher o recurso digital mais adequado as suas necessidades, sendo utilizado e compartilhado por docentes que atuam em diferentes instituições de ensino público e privado. Para isso, será disponibilizado no formato de e-Book, podendo ser lido em computadores, celulares, *tablets* e outros dispositivos digitais o que torna a leitura e a consulta ao mesmo acessível ao professor.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 27 ago. 2018.

ALCÂNTARA, R. G; STIEG, V. "O que quer" a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular Língua Portuguesa em questão. **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABALF. Vitória, ES. v. 1. n. 3, p.119-141, jan./jul. 2016.

_____. O Percurso Histórico do Ensino da Língua Portuguesa e os Documentos Oficiais: da Lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). **Revista de Estudos de Cultura**, nº 7, jan. abr.2017.

ALVES, A.G. K.; WATTHIER, L. Produção de textos no ensino fundamental: reflexões sobre atividades com a língua por meio da reescrita. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758

ANDRADE, R.M.B.L. **Produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental: ação docente no Brasil e em Portugal**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, Joana P. **Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996**. Programa e Resumos da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu-MG, 1999.

ARAÚJO, M. S. **A produção de texto e a prática docente em questão**: uma sala de aula da 4ª série. 2012. 126 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92229>

ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**, [S.l.], v. 9, n. 1, jun. 2004. ISSN 2176-9133. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700>. Acesso em: 03 set. 2018. doi:http://dx.doi.org/10.5380/ce.v9i1.1700

ASSIS, S.M.B; SILVA, J.R.S.Grupo Focal e Análise de Conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.10, n.1, p.146-152, 2010.

BACKES, D.S. et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O MUNDO DA SAÚDE,** São Paulo: 2011;35(4):438-442.

BAKHTIN, Mikhail [1992]. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____; VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, SP: Hucitec, 2009.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo:Edições 70, 2016.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan. 2002. ISSN 2175795X.Disponívelem:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366/9634>. Acesso em: 27 mar. 2018. doi:https://doi.org/10.5007/%x.

BORGES, C.D.; SANTOS, M.A.; Aplicações metodológicas da técnica de grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Rev. SPAGESP**, v.6, n.1, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coordenadora). **Gêneros do discurso na escola:** mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 17-45.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024** /BRASÍLIA: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei No 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 26 nov .2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Proposta Preliminar 2ª versão revista. Brasília: 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**(versãopreliminar). 2015. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: 21 set. 15 e Acesso em: 20 mai. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Alfabetização. Brasília, 1999.

BUNZEN, Clécio. **Dinâmicas discursivas nas aulas de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CAMPOS, C. J. G.; TURATO, E. R., Análise de conteúdo em pesquisa que utilizam metodologia clínica-qualitativa: aplicação e perspectivas. **Ver. Latino am. de Enfermagem** v.17, n.2, 2009.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix,1975.

CITELLI, B.**Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.(org). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo-SP: Cortez, 1997, p. 119-173.

COLÉGIO PEDRO II: **Projeto Político Pedagógico Institucional/ Colégio Pedro II.** – Brasília: Inep/MEC, 2017-2020.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. In: **Anais do V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: o ensino em foco.** Caxias do Sul, agosto/2009 (CDROM).

_____; GEDOZ, S. Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. **Revista Trama -** Volume 8 **-** Número 16 - 2º Semestre de 2012 - p. 125-138.

_____. Encaminhamentos de produção de texto na escola: considerações sobre os gêneros. In. **Anais**. **VII SIGET. Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros. Fortaleza**, CE: Universidade Federal do Ceará, 2013.

_____. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná:** um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese de doutorado em Estudos da Linguagem).

_____; BAUMGARTNER, C. T. Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais – ensino fundamental. **Caderno Pedagógico 03 -**Cascavel – PR: Assoeste, 2009.

_____. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados**.** In: **Anais do X Encontro do CELSUL** – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR, 2012a. 116p.2.pdf. Acesso feito em 02/05/2018.

DELLOSSO, Helen Cristine Bido Brandt. **A produção de texto na sala de aula:** uma análise de produção de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2013.

DEMO, P. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas: Autores associados, 2005.

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. Trad. Michel Thiollent. São Carlos: Ed.UFSCar, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Ainda que uma leitura dos Parâmetros curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.** Artigo publicado na revista IBEP, O ensino de Língua Portuguesa, julho de 2001.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakthin**. São Paulo :Contexto, 2018.

FOSSÁ, M.I.T.; SILVA, A.H. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Vol.17. No 1, 2015.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017>Acesso em: 14 jun. 2018.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GERALDI, Corinta. Parâmetros curriculares nacionais? In: **Revista Ciência & ensino**. n. 1, set de 1996, p.13.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J.W.(org.) **O texto na sala de aula**. Leitura & Produção. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

_____. In: A. C. Xavier; S. Cortez (orgs). **Conversa com Linguistas**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. A questão externa da sala de aula. In: E. Zaccur (org), **A magia da Linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A Editora,1999.

_____. Da redação à produção de textos. In: **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Coord. CITELLI, Beatriz; GERALDI, João Wanderlei. – São Paulo: Cortez, 1997. V.1.

_____. Das ideias linguísticas e suas contribuições ao conceito de autoria na produção textual de sala de aula: uma leitura de textos de M. Bakhtin. **Revista Investigações**-ISSN: 2175-294X - periodicos.ufpe.br, 2007.

_____. Discutindo a formação inicial de professores de língua materna: o problema da disciplinarização dos saberes de referência. **Atas do VI Congresso Nacional de Linguística Aplicada**, PUC/SP, 2004. CD-ROM.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Atlas, São Paulo, 2002.

GÜNTER, H. **Como elaborar um questionário**. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 1) Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. Disponível em: http://beco-do-bosque.net/XTextos/01Questionario.pdf Acesso em 29 jun 2013

GUSMÃO, M.A.P. **Uma ação reflexiva para a prática de (re)escrita de textos:** a prática pedagógica da professora Maria.2010.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal,2010.

http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_93
JESUS, C.A. **Reescrita: para além da higienização.** Dissertação (mestrado) –Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas – Campinas, 1995,

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais / Notes for the work with focus group technique. **Psicologia em Revista**, [S.l.], v. 10, n. 15, p. 124-138, out. 2008. ISSN 1678-9563. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202/213>. Acesso em: 03 set. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. da G.C.; ROCHA, G. (orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto –o sujeito**. Belo Horizonte – MG: Autentica, 2008, p. 53-67.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). **Produção de textos na escola***:* reflexões e práticas no ensino fundamental.Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBERALI, F. C.; LIBERALI, A. R. A. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas**. Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus de Santo André: v. 1, nº 1, jul/dez., p. 17-33, 2011.

LIMA, L. C. da ROCHA; BARBUDINHO NETO, R. **Manual de redação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fename, 1979.

LIMA, S.C. **Parcerias digitais e a formação do professor de Língua Portuguesa: um estudo à luz da Teoria da Atividade.**Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MC LUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Cultrix,1964.

MARCUSCHI, B. **Escrevendo na escola para a vida**. In Rangel. E. O. e Rojo, R. H. (Orgs.) Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003. p. 20-36

MAZZA, V.A.; MELO, N.S. F.O.; CHIESA, A.M. o grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência. **Cogitare Enfermagem [en linea**] 2009, 14 (Enero-Marzo) : [Fecha de consulta: 3 de septiembre de 2018] Disponible en:**<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483648974026>** ISSN 1414-8536

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Línguas & Letras**. Vol. 10, nº 18, 1º Sem. 2009.

MENEGASSI, R..J.; ANGELO, Cristiane M. Conceitos de leitura. In:MENEGASSI, Renilson Jose (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá, PR: UEM, 2010, p. 87-106.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa W.; MENEGOLO, Leandro Walace. O significado da reescrita de texto na escola: a (re)construção do sujeito-autor. **Ciências & Cognição**. Rio de

Janeiro: UFRJ, v. 4, p. 73-79, 2005. Disponível em: <www.cienciasecognição.org>. Acesso em: 15 out. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/proinfo-programa-nacional-de-informatica-na-educacao/>. Acesso em: 28 de out. 2018

Minayo, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10ª ed. São Paulo (SP): Hucitec;2007.

MORAIS, A.G; ALBUQUERQUE, E.B.C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como "alfabetizar letrando"? in: Albuquerque, E.; Leal, Telma. **Alfabetização de jovens e adultos letrados:** outro olhar sobre a educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Revista Educação & Realidade. **Questões referentes às propostas que fundamentaram elaboração dos PCNs na década de 1990.** Campinas, SP. vol. 21. nº I, 1996.

MOREIRA, H. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa-características usos e possibilidades**. Cadernos de pesquisa de administração, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º semestre, 1996.

NOGUEIRA-MARTINS, M.C.F; BOGUS, C.M.; Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e Sociedade**, v.13, n.3, p.44-57, 2004

OLIVEIRA, M. B. F. O Ensino da Produção Textual: o saber e o fazer das professoras. In: L. Passeggi; M. S. Oliveira (orgs), **Linguística e Educação**: Gramática, Discurso, Ensino. São Paulo: Terceira Margem, 2001

ORLANDI, E. P. e GUIMARÃES, S. D. P. Texto, leitura e redação. In: São Paulo(Estado). **Texto, leitura e redação.** Vol. III. São Paulo: Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo, 1985.

PAIVA, Lauriana Gonçalves. **O choque tecnológico na Educação**: entre a modernização do velho e o velho na modernização / Lauriana Gonçalves Paiva. – 2011. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2011.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre, ARTMED, 2011.
Para Alunos Do Ensino Médio E Superior". 2009. Disponível em:

PEREIRA, U. C. **O currículo de língua portuguesa dos anos iniciais na perspectiva das teorias linguísticas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, Ensino de Língua e Literatura) -Universidade Federal de Tocantins, Araguaia, Tocantins,2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (PBPAE)**: Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: Editora Maria Beatriz Luce, v. 25, n. 2, p.285-300, maio-ago. 2009.

PEROSA, CT. PEDRO, E.N.R.; Perspectivas de jovens universitários da região norte de Rio Grande do Sul em relação a paternidade. **Rev. Esc. Enf. USP**. v.43, n.2, p. 300-6, 2009.

PRENSKY, M. **"Não me atrapalhe, mãe – eu estou aprendendo! como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI -e como você pode ajudar.** São Paulo: Phorte Editora, 2010.

REIS, J. B. A. **"O Conceito De Tecnologia e Tecnologia Educacional**

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA, D. M. R.; HOFFMANN, I. C.; SILVA, R. M.; SEHEM, G. D.; O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**.v.17, n.4, p. 779-86, 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Articulações teórico-conceituais nos PCNs: uma análise crítica. **Anais do 5º Encontro do Celsul**, Curitiba-PR, 2003. p. 1258-1267.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional [en linea**] 2006, 6 (Septiembre-Diciembre): [Fecha de consulta: 7 de diciembre de 2018] Disponible en:**<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>** ISSN 1518-3483

SAMPAIO, M. N; LEITE. Alfabetização Tecnológica do Professor. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SANTOS, Andrea Pessôa dos. **Linguagens, gêneros do discurso e práticas pedagógicas: a organização dos textos escritos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado)- Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação,2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Petrópolis: Vozes, 1986.
SAVIANI, Demerval. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: analise crítica da política do MEC, Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERRES, M. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, J.R.S; ASSIS, S.M.B. **G**rupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, CCBS. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.10, n.1, p.146-152, 2010

SILVA, A. J. D. **Ações didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais: o uso das sequências do IQE**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2017.

SILVA, C. M. O. **Criança-professor-computador: possibilidades interativas e sociais na sala de aula.** In: Revista de Humanidades V.21 Nº.2 2006: Disponível na internetem<http://www.unifor.br/notitia/servlet/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=1&pageCode=186&textCode=4788&date=currentDate> Acesso em: 04 de agosto de 2017.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001/organização Vera Masagão Ribeiro. – 2. Ed. – São Paulo: Global, 2004.

_____. **Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento**. Brasília: INEP/Santiago: **Reduc**, 1989.

_____. **Metamemória – memórias, travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Renata Junqueira de; VINHAL, Tatiane Portela. **A escrita na escola**: redação ou produção textual? **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP, Campinas, 2012.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa, estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TURKIEWICZ, R. O. S.; COSTA-HÜBES, T.C. Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. **Letras & Letras**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 81-107, nov. 2017. ISSN 1981-5239. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/36616/21186>. Acesso em: 27 set. 2018. doi:http://dx.doi.org/10.14393/LL63-v33n2a2017-4

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. **Letras & Letras**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 81-107, nov. 2017. ISSN 1981-5239. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/36616/21186>. Acesso em: 27 set. 2018. doi:http://dx.doi.org/10.14393/LL63-v33n2a2017-4

VERGNA M.; SILVA, A. Formação dos professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação**. Revista Intersaberes** vol.13, nº28, jan.abr 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Trad. Jefferson L. Camargo. 2. ed.4.tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S.**A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WITTHOLTER, A.C. **Ações de formação continuada e seus reflexos na sala de aula:** o trabalho com os gêneros discursivos. Dissertação (Mestrado em Letras) -Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2015.

ANEXO

Modelo do Termo de Livre Consentimento para os participantes do grupo focal

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu,_____, CPF_____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar da dinâmica do grupo focal constituinte da pesquisa intitulada **"Produção textual e tecnologias digitais: possibilidades de parceria no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental"** como voluntário (a),autorizando a divulgação dos dados/informações produzidos durante os encontros. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, estando garantido o sigilo que assegura a privacidade dos dados envolvidos na pesquisa.

Rio de Janeiro,____de_____de_____.

Participante

_____

Pesquisadora

_____

APÊNDICE

Questionário aplicado aos docentes do Campus Tijuca I

MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO (MPNTDE)

PESQUISA EXPLORATÓRIA

QUESTIONÁRIO

Prezada Professora, esse questionário é parte de minha pesquisa de Mestrado acerca do uso das Tecnologias Digitais (TD's) no trabalho com produção de texto. Sua participação é muito importante para todo o processo e, por isso, gostaria de poder contar com você. Agradeço desde já o tempo e atenção dispensados nessa valiosa contribuição.

Gilsely

Nome:_____(opcional)

 Responda, pensando na sua formação

1- Que tipo de formação te habilitou a atuar como docente do 1º segmento do Ensino Fundamental?

_____

2-No curso de formação de professores acima citado, havia disciplinas que te capacitaram a trabalhar com as TDs (Tecnologias Digitais) em atividades docentes?

( ) Não ( ) Sim.

-Na sua prática cotidiana, costuma utilizar algum recurso digital? Faça um breve relato de uso desse recurso

Responda, pensando na sua experiência profissional

3- Você trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental há_____anos.

4-Nesses anos de trabalho atuou como docente em escolas de qual esfera?

( ) Da rede privada ( ) Da rede pública municipal ( ) Da rede pública estadual

( ) Da rede pública federal

5-Em que ano (série) atuou com mais frequência durante esse tempo?

( ) 1ºano ( )2ºano ( )3ºano ( ) 4ºano ( ) 5ºano

6- Em que ano /série está atuando em 2017?

( ) 1ºano ( )2ºano ( )3ºano ( ) 4ºano ( ) 5ºano

7- Em todas as escolas em que atuou como docente havia um trabalho sistemático com produção de texto? ( ) Sim ( ) Não

8- Com que frequência esse trabalho era feito?

( ) Semanalmente ( ) Quinzenalmente ( ) Mensalmente ( ) Outros

9- Na escola em que você atua, há uma proposta de trabalho voltada para a produção textual?

( ) Sim ( ) Não

10- Com que frequência esse trabalho é feito?

( ) Semanalmente ( ) Quinzenalmente ( ) Mensalmente ( ) Outros

11- Quais das dificuldades abaixo você encontra com mais frequência no trabalho com produção de texto

a. Selecionar o material que torne a atividade atraente. ( )

b. Construir atividades/ objetos de aprendizagem adequados à realidade das turmas ( )

c. Falta de motivação dos alunos para a escrita. ( )

d. Baixa concentração dos alunos. ( )

e. Resistência por parte dos alunos nos momentos de correção e reescrita do texto. ( )

f. Auxiliar os alunos a superar as dificuldades que surgem nos momentos de escrita e reescrita do texto. ( )

g. Outra dificuldade. ( ) Qual ? _____

12- O que (ou quem) poderia contribuir para a superação dessas dificuldades?

_____

13- Durante as atividades propostas em parceria com o Laboratório de Informática seus alunos demonstraram:

( ) Satisfação ( ) Insatisfação

* Conte-nos uma situação vivida em seu dia a dia e que ilustre a opção que você assinalou.

14-Para você, as aulas no Laboratório de Informática podem ser aliadas do professor no trabalho de produção textual

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei responder

*De que forma essas aulas podem colaborar com esse trabalho?

15-Seus alunos já utilizaram algum software destinado a auxiliar o processo de produção de texto?

( ) Sim ( ) Não

Qual? _____

16- Para você, o uso de um software que possibilite aos alunos a criação e ilustração de histórias tornaria traria maior motivação para os mesmos?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei responder

*Justifique a opção que você assinalou:_____