UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ANTHONY DA SILVA OLIVEIRA

PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COM O AUXÍLIO DE APLICATIVOS DO G*OOGLE*: *a virtualização do eu - autobiografia na era digital*.

DISSERTAÇÃO

Juiz de Fora

2015

ANTHONY DA SILVA OLIVEIRA

PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COM O AUXÍLIO DE APLICATIVOS DO G*OOGLE*: *a virtualização do eu - autobiografia na era digital*

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de Concentração: Linguística e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio

Juiz de Fora

2015

ANTHONY DA SILVA OLIVEIRA

PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COM O AUXÍLIO DE APLICATIVOS DO G*OOGLE*: *a virtualização do eu - autobiografia na era digital*

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de Concentração: Linguística e Ensino.
Orientadora: Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio

BANCA EXAMINADORA

_____

Professora Doutora Thais Fernandes Sampaio (Orientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora

_____

Professora Doutora Lucilene Hotz Bronzato

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

_____

Professora Doutora Edméa Oliveira dos Santos

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Juiz de Fora

2015

Ao meu companheiro de caminhada e de luta pela motivação, dedicação, compreensão, apoio e estímulo constantes, e por sempre acreditar em meu potencial.

AGRADECIMENTOS

Certamente, ao concluirmos etapas importantes em nossas vidas não há como não recordarmos dos momentos felizes e tristes do trajeto e reconhecermos o quanto inúmeras pessoas contribuíram, direta e indiretamente, para que nosso objetivo fosse alcançado. Peço desculpas se alguém não estiver relacionado nas palavras abaixo, mas esclareço que o espaço seria mínimo para colocar o carinho e a lembrança que tenho de cada um.

Reverencio a CAPES pelo apoio concedido para que este trabalho pudesse se tornar realidade. Sem o seu prestígio, seu sério comprometimento com a pesquisa e seu apoio à qualificação dos professores de ensino fundamental da rede pública, através do PROFLETRAS, seja com bolsa, seja permitindo a licença temporária para a dedicação a pesquisa, o presente trabalho seria apenas um sonho.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Leopoldina, na figura da Sra. Regina Lúcia Barbosa Britto de Oliveira, quem acreditou no projeto e não mediu esforços para que ele fosse concluído. Agradeço, também, a Sra. Wilma Portela, diretora da Escola Municipal Ribeiro Junqueira, pela oportunidade de aplicar o projeto nas dependências da escola.

Agradeço à Professora Doutora Thais Fernandes Sampaio pelo compromisso, dedicação e competência na orientação desta pesquisa. E a todo o corpo docente do programa do Mestrado Profissional em Letras pelos momentos de estudo e aprendizagem, sem os quais não teríamos caminhado tão longe.

A todos os colegas de curso, minha total gratidão e alegria de ter podido compartilhar momentos tão agradáveis e produtivos que levarei por toda vida.

Agradeço, em especial, aos professores e pesquisadores da banca examinadora pela atenção e contribuição dedicadas a este estudo.

O meu reconhecimento e dedicação à minha família, pois acredito sem o apoio deles seria muito penoso este desafio. E por último, e nem por isso menos importante, agradeço a todos meus amigos pelo carinho, amor e compreensão.

RESUMO

Qual a efetividade e o impacto da inserção das novas tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de língua materna e nas práticas de análise linguística no ensino fundamental? Para investigarmos esta questão organizamos, com alunos do sexto ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Leopoldina – Minas Gerais, uma pesquisa-ação (ENGEL, 2014; THIOLLENT, 2005) com a finalidade de testarmos uma produção autobiográfica em ambiente digital em rede com auxílio dos aplicativos *Google*. Como a acessibilidade dos alunos, até o momento, era uma suposição construída pelas nossas observações em sala de aula, no início desta pesquisa utilizamos uma sondagem para verificarmos o nível de acessibilidade dos hardwares e softwares por parte dos alunos e quais as práticas mais comuns em seus cotidianos virtuais. Esta sondagem visava esclarecer as possibilidades de aplicação da sequência didática (DOLZ e SCNEUWLY, 2004) elaborada, que recorre ao uso das ferramentas digitais e que se estruturou, no nosso caso, em três perspectivas convergentes: ensino de língua materna (ANTUNES, 2003; BUNZEN, 2006; MARCUSCHI, 2008; MIRANDA, 2006); novas TDIC na educação (BELLONI, 2012; KENSKI, 2013; LÉVY, 1996; RIVOLTELLA, 2012; WILSON, 2013); e, estudo da produção escrita através dos gêneros textuais (GUEDES, 2009; MORAN, 2014; ROJO, 2012; 2013) com auxílio das TDIC. A sequência didática construída seguiu, ainda, as recomendações dos documentos oficiais (PCN e CBC-MG) para o ensino de língua materna do ano em questão. O primeiro passo foi a apresentação da situação de comunicação, para que os alunos tomassem ciência do quê, como, o quê e para que/quem iriam produzir, e que soubessem que, neste caso específico, estaríamos introduzindo uma nova ferramenta no ensino-aprendizagem, o editor de texto *Google Docs*. Também aproveitamos este momento para apresentarmos os programas que utilizamos na pesquisa como suporte para a produção escrita. O passo seguinte foi a realização da produção inicial em ambiente digital (PI), que nos serviu como avaliação diagnóstica e forneceu os dados necessários para a intervenção pedagógica. Os maiores desvios detectados em relação às normas exigidas pelo gênero em questão, após diagnosticados através da PI e analisados pelo professor-pesquisador e o grupo de estudo, foram trabalhados pontualmente com módulos elaborados para sanar essas dificuldades específicas. Pelos resultados obtidos em cada módulo, percebemos que o contato com textos modelares, o estudo conjunto das estruturas essenciais do gênero trabalhado e as atividades pontuais de análise linguística foram decisivos para que os alunos pudessem aprimorar seus textos autobiográficos e superar boa parte dos problemas presentes nas primeiras produções. Além disso, percebeu-se que os alunos foram se mostrando cada vez mais aptos a compreender as sugestões e os comentários que foram sendo tecidos online pelo professor e a usar essa intervenção para modificar positivamente suas produções. Verificamos, do mesmo modo, que o ensino-aprendizagem colaborativos ampliaram o interesse do aluno, motivaram a participação efetiva nas atividades propostas e contribuíram para a ampliação dos seus conhecimentos acerca do gênero trabalhado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua materna. TDIC. Análise linguística. Gêneros Textuais.

ABSTRACT

How effective and what is the impact of introducing new digital information and communication technologies in the teaching of the mother tongue and in the practices of linguistic analysis in elementary education? In order to investigate the matter, we organized, with six grade students from city schools in Leopoldina, Minas Gerais, an action research (ENGEL, 2014; THIOLLENT, 2005) aiming to test an autobiographycal production in a digital environment with the help from Google apps. As accessibility of students, until now, was just an assumption built by our observations in the classroom, in the beginning of this research we conducted a poll to verify the level of accessibility to hardware and software by the students and which practices were most common in their daily online routine. The polling aimed to clarify the possibilities of application for the didactic sequence (DOLZ and SCNEUWLY, 2004) developed, which makes use of digital tools and was based, in our case, on three converging perspectives: the teaching of the mother tongue (ANTUNES, 2003; BUNZEN, 2006; MARCUSCHI, 2008; MIRANDA, 2006); new DICT in education (BELLONI, 2012; KENSKI, 2013; LÉVY, 1996; RIVOLTELLA, 2012; WILSON, 2013); and, a study of the written production through textual genres (GUEDES, 2009; MORAN, 2014; ROJO, 2012; 2013) with the help of DICT. The didactic sequence developed followed official guidelines (PCN and CBC-MG) for the teaching of mother tongue of the grade in question. The first step was a presentation of the communication situation, so that the students would become aware of what, how, and why / for whom they would produce, and that they knew that, in this specific case, we would be introducing a new tool of teaching-learning, Google Docs. We also took the chance to introduce new programs which we used in the research as support to the written production. The next step was to carry out the initial production in a digital environment (D.E.), which served as diagnostic assessment and fed us the necessary data for the pedagogic intervention. The largest discrepancies detected in relation to norms required by the genre in question, after being diagnosed through the D.E. and analyzed by the teacher/professor-researcher and the studied group, were dealt with specifically with modules developed to address specific difficulties. With the results obtained from each modules, we noticed that the contact with modal texts, the joint study of the essential structures of the studied genre and the specific activities of linguistic analysis were paramount for the students to improve their autobibliographical texts and overcome the majority of problems present in their first productions. Besides, it was noticed that the students became more and more able to understand the suggestions and the comments which were being made online by the teacher and for such interventions to positively modify their productions. We were able to see as well that, the collaborative teaching-learning process amplified the interest of the student, motivating effective participation in the proposed activities and contributed for the deepening and broadening of their knowledge of the genre which was studied.

KEY-WORDS: Teaching of Mother Tongue. DICT. Linguistic Analysis. Textual Genres.

LISTA DE ABREVIATURAS

SD – Sequência Didática

PI – Produção Inicial

PR – Primeira Reescrita

SR – Segunda Reescrita

TR – Terceira Reescrita

PF – Produção Final

AMI – Alfabetização Midiática Informacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

CBC/MG – Conteúdo Básico Comum – Minas Gerais

AL – Análise Linguística

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição dos passos da SD.....29

Tabela 2 – Trechos da segunda reescrita abordando a construção de parágrafos....44

Tabela 3 – Trechos da segunda reescrita abordando a pontuação.....44

Tabela 4 - Trechos da terceira reescrita abordando organização dos conteúdos.....45

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática 16

Figura 2 – Primeiro trecho da PI de Thiago Coelho 33

Figura 3 – Segundo trecho da PI de Thiago Coelho 33

Figura 4 – Terceiro trecho da PI de Thiago Coelho 34

Figura 5 – Quarto trecho da PI de Thiago Coelho 34

Figura 6 – Comparação Planos/Projetos para o futuro PI/PF de Thiago Coelho ... 35

Figura 7 – PI de Felipe Teixeira 36

Figura 8 – PI de Leandra Nascimento 36

Figura 9 – Trecho das características da PI de Beatriz Vitória 37

Figura 10 – Lista de conteúdos da PI de Pedro Henrique 37

Figura 11 – Trecho da PI de Pedro Henrique 38

Figura 12 – Trecho da PI de Kaio Moreira 38

Figura 13 – PR de Felipe Teixeira 41

Figura 14 – PR de Júlia Oliveira 42

Figura 15 – Exemplo de Intervenção Geral 48

Figura 16 - Exemplo de Intervenção Pontual 49

Sumário

DOS SONHOS ÀS PESQUISAS 3

1. INTRODUÇÃO 7

2. AULA DE PORTUGUÊS NA ERA DIGITAL: REALIDADE, ENTRAVES E PERSPECTIVAS 11

2.1 Análise linguística na aula de português: como e por quê? 12

2.2 Sequências didáticas 18

2.3 Gênero autobiográfico 22

2.4 Alfabetização midiática informacional 24

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 29

4. O PROCEDIMENTOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ALIADO ÀS TDIC NO ESTUDO DA AUTOBIOGRAFIA 32

4.1 Sequência didática sobre autobiografia: visão geral da aplicação 32

4.2 Respeitando o processo da escrita: preparação para a escrita e planejamento do texto 35

4.3 Avaliação diagnóstica e a condução das atividades de análise linguística 40

4.4 O efeito das atividades dos módulos na produção textual dos alunos: análise processual dos textos 45

4.5 A experiência da produção escrita em meio digital 51

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....56

REFERÊNCIAS 59

DOS SONHOS ÀS PESQUISAS

Meu nome é Anthony da Silva Oliveira, nasci no ano de 1978, na cidade de Juiz de Fora – MG. Com seis meses de idade, devido ao trabalho do meu pai, toda minha família se mudou para Guarulhos – SP. Atualmente, sou professor de língua portuguesa na rede municipal da cidade de Leopoldina – MG. Gosto de literatura, artes, culinária e esportes e, como bom mineiro, "prosear".

Toda minha formação educacional se deu na rede pública de ensino e no ano de 1984 iniciei minha trajetória ingressando na Escola Estadual de Primeiro Grau Professor Silvério Bertoni, onde tive professores que foram decisivos em minha vida – Tia Rosa Helena, Dona Zilda, Solange, Elias, Dona Ivone, Leonel e tantos outros dos quais sempre me recordo com carinho. Na sétima série, influenciado por meus mestres, decidi que faria um curso superior – seria formado e diplomado em uma universidade. Logo coloquei meu projeto em prática e já naquele ano me tornei o melhor aluno da escola, apesar de já ter o compromisso de trabalhar fora.

No final do ano seguinte, para poder cursar o segundo grau, tive que mudar de escola e a vaga que surgiu foi muito longe da minha casa, o que tornou os três anos do ensino médio muito difíceis: acordar às cinco da manhã para ir ao trabalho, ir direto do trabalho para a escola, chegar em casa beirando a meia noite para recomeçar tudo no dia seguinte. Porém, meus planos de cursar o nível superior ainda estavam firmes e passava todo meu tempo livre revendo as matérias da escola com o objetivo de me preparar para o vestibular.

Ao finalizar o segundo grau tinha duas opções para fazer a graduação, uma era a Universidade de Guarulhos, rede particular, e a outra a Universidade de São Paulo, rede pública. Por diversos motivos fui levado a optar pela única universidade da cidade, que na época não dava bolsas de estudo, nem isenção de taxas, nem descontos. Fui aprovado, mas foi impossível cursá-la naquele momento.

Decidi continuar me dedicando aos estudos com o mesmo objetivo inicial, cursar o nível superior, porém, agora com mais uma meta, a de um dia poder chegar em uma universidade pública. Iniciei minha busca por uma instituição de qualidade e após analisar distância, custo-benefício, qualidade de vida e qualidade de ensino encontrei a Universidade Federal de Juiz de Fora e resolvi encarar o desafio do vestibular.

Acredito que foi um dos momentos mais felizes da minha vida: fui aprovado! Para minha família (avós, pais, tios, irmãos) e amigos eu me tornei, de um momento para

o outro, em uma espécie de "gênio", pois seria o primeiro daquele convívio social a entrar num curso de nível superior (todo o "glamour" era aumentado por se tratar de uma UF). Já na universidade eu fiquei encantado com tudo o que eu via, ouvia e lia: teoria da literatura, linguística, línguas estrangeiras, literaturas, ensino-aprendizagem. Eu realmente me senti importante e percebi que meus esforços tinham valido a pena.

Em 2005, através da UFJF, eu consegui uma bolsa de estudos de formação em uma universidade francesa (CAVILAM - *Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias*), o que significou, para o meu projeto de estudante de escola pública, que eu estava transplantando limites e transpondo barreiras – conheceria a França: Paris, Vichy, Louvre, Orsay e ainda estudaria em uma Universidade Europeia.

No CAVILAM eu tive o primeiro contato com o assunto que ainda hoje me move: *Les nouvelles technologies dans la classe* (as novas tecnologias na sala de aula). No entanto, as discussões e as práticas francesas da época em relação as TDIC em comparação ao meu "Brasil pessoal" eram insustentáveis, pois, as tecnologias que lá já eram parte do cotidiano por aqui ainda eram símbolos de poder e riqueza, pois apenas uma diminuta parte da população tinha acesso. Mas as sementinhas das ideias de sociedade tecnológica e docência ficaram no solo.

Conclui minha licenciatura e estava com muitos planos quando iniciei minha carreira docente, porém, os primeiros anos foram turbulentos devido à distância que havia entre a universidade e as escolas públicas. Esta distância se tornou para mim, de início, um abismo intransponível, visto que, por um lado, quase nada do que havia estudado na universidade se aplicava às escolas e, por outro lado, quase nada que havia nas escolas era estudado na universidade! "Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé" e com o auxílio de professores mais experientes fui me acalmando e aprendendo a lidar com as situações mais diversas possíveis.

Apesar de começar a driblar as dificuldades, no entanto, uma sombra começou a circular no meu cotidiano escolar. Começou disfarçada, humilde, discreta, mas foi se tornando cada vez mais forte, presente, imponente. O tempo todo e todo o tempo nós nos observávamos, contudo, não podia entendê-la, assim como meus colegas, ficava atônito, inerte e temeroso diante dela. As aulas, que temporariamente haviam se estabilizado, caminharam para o desencontro quase total, pois, a sombra que chegara sutilmente, já tomara todo o espaço físico da escola. Ao nos darmos conta, a tecnologia já tinha dominado os alunos e professores e os subjugado em suas práticas escolares cotidianas.

Os conflitos entre práticas docentes e TDIC começaram a criar um desalinhamento no meu cotidiano escolar. O lugar da pesquisa deixou de ser a biblioteca e passou a ser o computador. O lugar de interação deixou de ser exclusivo dos espaços físicos das escolas, das ruas, das igrejas e começou a ser onipresente no smartphone. As famosas "colas" e bilhetinhos ganharam um aliado poderoso – o whatsapp. As aulas ficaram obsoletas diante dos tutoriais (games, músicas, seriados, etc.) do Youtube. A literatura escolarizada ficou ainda mais pedante diante das fanfictions. Os jornais, onde só há a opinião dos jornalistas, ficaram cansativos e limitados diante dos blogs e grupos de discussão. Tentei de várias formas torná-las aliadas, contudo, sem êxito, pois, em sua grande maioria, eu estava escolarizando as TDIC. Eu me sentia um professor capacitado para lidar com a minha matéria, mas totalmente incapacitado para lidar com a nova realidade.

Voltando um pouco no tempo, exatamente no final da minha graduação, eu tinha um grande desejo, um grande sonho de fazer mestrado, doutorado e pós-doutorado, ou seja, continuar estudando. Todavia, em sua maioria, os licenciados em letras acabam por entrar no magistério e, em sua quase totalidade, entrar no magistério significa abandonar os sonhos de pós-graduações stricto-sensu. Esta situação se dá por um casamento quase perfeito entre a desvalorização do professor que necessita trabalhar em três turnos com turmas superlotadas para poder manter sua renda e os perfis de pesquisadores nos quais os professores não conseguem se enquadrar: disponibilidade de horário para cumprir os créditos, para pesquisa, para participação em congressos e em grupos de pesquisa e tempo integral para escrita de seus textos. Como um bom representante da classe, tive que deixar este projeto temporariamente de lado, mesmo acompanhando anualmente todos os processos seletivos da UERJ, UFRJ, UFF e UFJF.

Eu estava desejoso em continuar meus estudos, de me inserir em pesquisas e tentar desvendar o que estava se passando na escola, encontrar direções, compreender as rupturas e atualizar meus conhecimentos enquanto profissional da área de educação. No ano de 2013, no auge do conflito ESCOLA-TDIC, apareceu uma oportunidade de fazê-lo. Fui aprovado no processo seletivo do mestrado profissional em letras da UFJF. O Profletras-UFJF, além da realização de um sonho, já de início foi muito importante porque tinha uma área em que eu estava familiarizado desde os tempos da graduação e na qual estava realmente interessado em me aprofundar – LINGUÍSTICA E ENSINO, fato que me motivou ainda mais.

No decorrer do mestrado a sementinha que havia sido plantada em 2005 no CAVILAM e sofrera grande descompasso nas práticas docentes recentes começou a germinar renascendo com três ramos que me interessavam de imediato para as práticas escolares – as interações pelas linguagens na era das TDICS, a interação multissemiológica nas sociedades contemporâneas e a formação/criação do indivíduo e de sua autoimagem em ciberespaços. Com o apoio total de minha orientadora, nesse contexto de sonhos, objetivos, metas, inquietações, realizações e amor pelo que faço, depois de trinta e um anos "vivendo a escola pública" seja como aluno, seja como professor, é que surgiu, estruturou-se e se desenvolveu o trabalho que lhes apresento adiante e que aborda exatamente o conflito – TDIC e ensino de língua materna.

INTRODUÇÃO

Vinculado ao macroprojeto que investiga o uso didático-pedagógico das *tecnologias digitais da informação e comunicação* (TDIC), no desenvolvimento de práticas de análise e reflexão linguística na escola, este trabalho se propôs a testar e discutir a inserção de algumas interfaces digitais disponibilizadas pelo *Google* no desenvolvimento de atividades de reflexão linguística, focalizando na produção escrita e nos conhecimentos relevantes para a elaboração de um texto de apresentação pessoal (autobiográfico). Nessa perspectiva, propomos relacionar três pontos específicos das práticas didático-pedagógicas na escola do século XXI: o desenvolvimento de práticas de análise linguística na escola, a aprendizagem colaborativa e a alfabetização midiática informacional.

Orientando-nos pelas recomendações dos PCN para o ensino de língua portuguesa, nossa proposta de intervenção girou em torno da produção, por parte dos alunos, de um texto autobiográfico[1]. Nessa produção, um conjunto de aplicativos *Google* foi utilizado para: (i) produção textual em ambiente digital; (ii) realização de atividades pontuais de práticas de reflexão e análise linguística; (iii) publicação dos textos em um site[2] construído colaborativamente pelos alunos, com a mediação do professor-pesquisador.

Objetivando promover práticas reflexivas no ensino da língua e priorizando o processo de produção textual, elegemos como suporte didático o procedimento de *sequência didática* proposto por Dolz e Schneuwly (2004). O procedimento, que está baseado em recomendações adaptáveis a necessidades específicas, propõe a estruturação de atividades organizadas e sistematizadas em torno do gênero textual alvo do estudo. Esse tipo de trabalho tem como finalidade principal proporcionar ao aluno práticas públicas letradas de oralidade e/ou escrita.

Considerando toda discussão teórica a respeito do ensino de língua materna que fundamenta este trabalho, as atividades elaboradas com o objetivo de promover práticas de reflexão sobre a língua em uso foram pontuais e se referiram aos desvios que surgiram nas produções iniciais dos alunos, e que se mostraram potencialmente prejudiciais à produção do gênero proposto para estudo – a autobiografia.

---

[1] Os motivos da escolha de textos autobiográficos serão desenvolvidos na seção 2.3 Gênero autobiográfico.
[2] A construção, a manutenção e a alimentação do *site* proposto usam um dentre os diversos aplicativos gratuitos fornecidos pelo *Google*.

No que se refere às tecnologias digitais, sendo incontáveis as ferramentas disponíveis no espaço digital, elegemos como suporte técnico e como adaptações tecnológicas aos objetivos educacionais estabelecidos neste trabalho um subconjunto das ferramentas do *Google Apps*. Assim, foram exploradas, na intervenção, as possibilidades de uso dos aplicativos: *Google Chrome, Docs, Drive, Formulário, Sites, Agenda e Gmail*[3].

A proposta de inserção de novas tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino procura responder aos desafios da educação no século XXI, que nos são apresentados em conformidade com o panorama midiatizado de nossa sociedade. A abordagem que propomos parte da necessidade, apontada por documentos oficiais, de promoção da Alfabetização Midiática Informacional – AMI (WILSON, 2013). Nesse contexto, a **mídia-educação –** que é, em linhas gerais, uma preocupação com a integração de novas tecnologias à escola em todos os seus níveis (BELLONI, 2012) – caracteriza a aquisição de habilidades a que crianças e jovens têm direito para sua formação, sendo indispensável como o letramento. Com isso, a mídia-educação está no foco de grande movimentação de pesquisas e reflexões (BELLONI, 2012; FANTIN, 2012; KENSKI, 2013; MAMEDE-NEVES, 2012; PORTO, 2012), tanto no que se refere aos migrantes digitais, quanto aos nativos digitais[4].

Diversos estudos (FARBIARZ, 2011; MORAN, 2013, 2014; PENTEADO, 2012, entre outros) apontam, por exemplo, que é evidente que a mídia-educação deva provocar mudanças e/ou rupturas no modo como a sociedade encara o ensino e a aprendizagem formais. Ao encontro desse raciocínio, e considerando as ideias de Rivoltella (2012), nossa abordagem se fundamenta na centralidade do **autor** na mídia-educação e na necessidade da expansão dos métodos de análise, de modo que estes se mostrem mais condizentes com a nova realidade textual. Afinal, precisamos formar e instrumentalizar **produtores**. Isso porque, com o advento das TDIC, passamos da geração de consumidores para a de produtores de informação midiática. É, sobretudo, nesse ponto de deslocamento que situamos o foco deste trabalho: é preciso instrumentalizar nossos alunos para se tornarem usuários da língua (produtores textuais) mais eficientes nesse novo ambiente de convívio social que é o universo digital.

---

[3] Os aplicativos do *Google* mencionados serão apresentados na seção 3.4: Aplicativos do Google e seu potencial para o ensino.

[4] A expressão "nativos digitais" é usada na literatura para fazer referência à geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web (PRENSKY, 2001 apud PESCADOR, 2010). Já "migrantes digitais" caracteriza as gerações anteriores.

Assim, nosso objetivo de integrar as TDIC aos processos de ensino e aprendizagem se justifica, fundamentalmente, pela necessidade de efetivação da AMI, inserindo as práticas, os saberes e os usos das ferramentas digitais – que os alunos, muitas vezes, já integraram ao seu dia a dia – no ambiente e no cotidiano escolares. Portanto, ao desenvolvermos uma pesquisa sobre a possibilidade de intervenção mediada por novas tecnologias no âmbito do trabalho com língua materna na escola (focando em uma proposta de reflexão linguística associada à prática de produção textual), acreditamos na possibilidade de estarmos contribuindo técnica e teoricamente para o desenvolvimento de novas práticas educacionais.

Mais especificamente, com a inserção de um editor de texto digital em práticas didático-pedagógicas de produção escrita de um texto do gênero autobiográfico, tínhamos o objetivo de avaliar:

i. a viabilidade de algumas estratégias de inserção das interfaces digitais nas práticas escolares de produção textual;
ii. as vantagens e desvantagens de se propor a produção de um texto autobiográfico em ambiente digital e em rede;
iii. a recepção dos alunos para propostas fundamentadas no conceito de aprendizagem colaborativa e sustentadas por meios digitais;
iv. as reais possibilidades de inserção de atividades pontuais de análise linguística mediada pelos aplicativos *Google*, em um procedimento organizado nos moldes de uma sequência didática.

Nesse sentido, nossa proposta de desenvolver um trabalho de reflexão sobre o uso da língua procura encarar, ainda que de forma tímida, um reconhecido desafio dos professores de Português, qual seja, o de criar estratégias diferenciadas para a abordagem da gramática na escola. Seguimos, nesse sentido, Schneuwly (2004), que sugere em suas propostas de ensino através das sequências didáticas que a gramática tem de ser observada e trabalhada pontualmente, em paralelo às sequências, de maneira que o seu estudo sirva à reflexão de sua prática e de seu uso de modo eficiente.

Assim, entendemos que nossa proposta de desenvolver práticas de análise linguística mediadas pelas novas tecnologias pode ser uma contribuição para o necessário processo de mudança no ensino de Língua Portuguesa, visando um modelo de ensino que promova a inserção sociocultural dos alunos em inúmeras situações que exigem letramento específico para as práticas públicas de uso da língua. Para tanto, propusemos a alunos de uma turma do sexto ano a produção de um texto autobiográfico, através do

qual eles pudessem estruturar, comparar e elaborar sua imagem e sua autoimagem, com a finalidade de se apresentarem por escrito em ambientes de convivência presencial e online. A sequência didática elaborada e o passo a passo da aplicação encontram-se no Caderno Pedagógico, que descreve o processo de desenvolvimento de nossa pesquisa-ação em si.

No próximo capítulo, discutimos questões gerais acerca do ensino de língua portuguesa na era digital, procurando fundamentar adequadamente a proposta de intervenção que elaboramos e aplicamos. No capítulo seguinte, apresentamos nossos procedimentos metodológicos, esclarecendo os caminhos percorridos até a efetivação da pesquisa. No capítulo quatro, traçamos um panorama das atividades realizadas e procedemos à análise dos dados, observando a aplicação, os recursos e os resultados. O quinto e último capítulo deste trabalho apresenta nossas considerações finais.

2. A AULA DE PORTUGUÊS NA ERA DIGITAL: REALIDADE, ENTRAVES E PERSPECTIVAS

O maior desafio de uma proposta de inserção de novas tecnologias no ensino é pensar de que modo as tecnologias podem melhorar a educação, e não só caracterizar um jeito diferente de fazer a mesma coisa. Acreditamos que o caminho para vencer esse desafio está em apostar na interatividade, na colaboração e na multiplicidade de suportes que recursos educacionais abertos (REA) oferecem. Contudo, sabemos que inserir uma nova perspectiva em práticas antigas, como a educação, é uma atitude bem delicada porque modifica toda uma estrutura já estabelecida.

Aliás, essa discussão sobre a relação entre ensino e tecnologia pode motivar posicionamentos extremos e, por essa razão, acreditamos ser importante demarcar nossa posição em relação a duas questões. Em primeiro lugar, não podemos descartar a escola, acreditando que as novas tecnologias suprirão as necessidades educacionais e de letramento dos alunos – o ambiente escolar ainda é imprescindível para o educando, pois a virtualização das atividades sociais e o ciberespaço em si só não são capazes de suprir as relações interpessoais, intersociais e interculturais do discente. Acreditamos que seja possível a coexistência de dois espaços e que ambos perpassam a escola: um semiológico e mais linear (físico) e um multissemiológico e hipermidiático (virtual). Portanto, há muito o que se pode e se deve aproveitar "da" e "na" escola. Em segundo lugar, as novas tecnologias não são "fórmulas mágicas" que vão resolver todos os problemas do sistema educacional do país, mas são novas interfaces que podem ser utilizadas para trazer melhorias para as atividades na escola, que teve seu universo físico, inicialmente limitado, expandido pelas TDIC e tecnologias portáteis, que são cada vez mais centrais nas inter-relações sociais. O benefício trazido pelo seu uso e sua influência no desempenho dos alunos dependerão do modo como serão inseridas nas práticas didático-pedagógicas.

No universo escolar como um todo, há, como sabemos, conteúdos curriculares que os professores devem cumprir, e que variam para cada ano de ensino. No que se refere à língua portuguesa, entretanto, saber se expressar de forma adequada na escrita e na oralidade em situações públicas é a coluna vertebral de toda a proposição para o trabalho com língua materna na escola nos diferentes níveis de ensino. Segundo nosso ponto de vista, tal constatação só fortalece a necessidade de integração das TDIC às aulas de Português, tendo em vista que grande parte das atividades escritas e orais na sociedade contemporânea se realizam em ambiente digital.

Assim, a proposta de intervenção[5] que elaboramos e aplicamos em uma turma de sexto ano do ensino fundamental, visava promover a inserção das novas tecnologias nas práticas didático-pedagógicas, respeitando as orientações dos documentos oficiais e as discussões mais atuais acerca do ensino de língua materna.

Para fundamentar teoricamente tal proposta, consideramos, especialmente, as discussões sobre ensino de língua materna na escola (ANTUNES,2003; BUNZEN, 2006; MARCUSCHI, 2008), focando na questão da abordagem de aspectos gramaticais da língua (MIRANDA, 2006; NEVES, 2002; TRAVAGLIA, 2009) e na proposta de sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Na relação entre gêneros textuais e ensino, procuramos identificar estudos referentes ao trabalho com gênero autobiográfico na prática escolar (BERTAUX, 2010; GUEDES, 2009; LEJEUNE, 2012). No tocante ao uso das TDIC no ensino, fundamentamos nossa abordagem em Belloni (2012), Mamede-Neves (2012) e Wilson (2013), dando destaque para a discussão sobre os aplicativos do *Google* e seu potencial para ensino de língua materna (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013; MORAN,2014) e sobre a aprendizagem colaborativa (PENTEADO, 2012; PESCADOR, 2012; PORTO, 2012; WILSON, 2013). Essa é a fundamentação teórica que passamos a apresentar nas próximas seções deste capítulo.

2.1 Análise linguística na aula de português: como e por quê?

Nossa proposta de trabalho visa modificar e dinamizar nossa prática didático-pedagógica de ensino de Português. Para tanto, não podemos iniciar sem observar o que dizem os documentos oficiais que orientam as práticas educacionais em território nacional.

Sobre o ensino de língua materna na escola, no que se refere ao ensino fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) determina que esse terá por objetivo a formação básica do cidadão. Em seu capítulo II, seção III, artigo 32º, incisos I e II, recomenda que essa formação básica se dê pelo "desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" e "a compreensão do ambiente natural e social, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade" (LDB, 1996). Já os PCN (1998), nas recomendações sobre o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental dois, focalizam a prática de

[5] Como mencionado no texto introdutório, nossa proposta de intervenção está descrita no Caderno Pedagógico que acompanha este documento.

ensino-aprendizagem em: USO – REFLEXÃO – USO. Ou seja, o ensino parte do uso que o discente faz da língua, esse, com o auxílio do professor, reflete em suas possibilidades de expressão e adequação e retorna à sua prática em forma de "uso" consciente. Seguindo essa lógica, ainda sobre a função da escola em relação à língua materna, os PCN esclarecem que:

> um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p.19).

Assim, essas recomendações dos documentos oficiais e das leis educacionais estão na base de nossa proposta de intervenção para ensino de língua materna na escola, visando, principalmente, ampliar a competência dos alunos para sua atuação em práticas cidadãs da linguagem.

Contudo, essa proposição de um ensino voltado para o uso contrasta drasticamente com o modelo tradicional de aula de português que predomina em nossas escolas. Ainda que tenhamos avançado bastante no trato didático-pedagógico do texto em sala de aula (avanço proporcionado, especialmente, pelas teorias de gênero), o ensino descontextualizado de gramática ainda toma boa parte do tempo das aulas de Português. Além disso, embora os PCN, em 1998, recomendem diretamente o desenvolvimento de práticas de reflexão e análise linguística, são muitos os docentes que simplesmente não sabem exatamente o que isso significa.

Apesar de todo suporte teórico-metodológico que existe em relação às formas de ensino de língua materna na escola, as discussões são muitas quando o assunto a ser tratado é o ensino gramatical. Oriundas de desvios surgidos pelas diversas interpretações das ideias predominantes no século XX, que em sua maioria criticam o ensino baseado na Gramática Tradicional (OLIVEIRA, 2006), as práticas escolares, quando se trata de abordar o ensino gramatical, geram inúmeras dúvidas, incertezas e inseguranças aos docentes e discentes. Desse modo, apesar das recomendações dos documentos oficias e dos estudos acadêmicos sobre o assunto, ainda há muita divergência por parte do professorado. Sem saber exatamente o que fazer, dois caminhos parecem ser os mais seguidos: abandonar totalmente o ensino gramatical nas aulas de língua portuguesa, ou

seguir estritamente uma abordagem tradicional[6] – apesar de ser de conhecimento da grande maioria a sua ineficiência.

Nessa perspectiva, o professor, ao assumir a abordagem tradicional, acaba por assumir as prescrições que se fundamentam em concepções rígidas da língua, normalmente baseadas na língua escrita e que, não raras as vezes, toma como exemplo os "bons escritores" do passado. Esse enfoque "cristaliza" as análises e forja uma pretensão de modelar a língua numa forma fixa de linguagem, ligada à norma escrita. Com isso, segundo Oliveira (2006) "o mais leve desvio recai no julgamento do certo/errado e incorre numa sanção social: a exclusão do indivíduo". Em consonância a este pensamento, ainda segundo a pesquisadora:

> A convicção de que o conhecimento das regras gramaticais é condição *sine qua non* para a escrita e a leitura – e língua portuguesa se confunde com a modalidade escrita –, juntamente com a percepção de que a metodologia baseada na análise metalinguística, em geral feita de maneira mecânica, não dá suporte à aquisição desse conhecimento, antes tem provocado repulsa e alijado muitos alunos do verdadeiro processo de aprendizagem, que deve envolver a competência comunicativa e o desenvolvimento do raciocínio. A adoção de uma única modalidade e de um único estilo formal é o sustentáculo do critério do certo e errado proposto pelos gramáticos normativistas. Essa perspectiva nada mais é do que uma redução de todas as potencialidades do português culto. A consequência disso é que o tiro sai pela culatra. Ao invés de ampliar o repertório linguístico do aluno, levando-o ao domínio do português culto, enclausura-o em uma única dimensão da língua, o que é insuficiente para o exercício da comunicação (OLIVEIRA, 2006, p.1).

Acreditamos que, apesar desse desnorteamento que se instalou nas aulas de língua portuguesa no que toca o ensino de gramática, podemos e temos condições de redirecionar esse ensino, orientando-nos pelos documentos oficiais e pelas diversas pesquisas realizadas na área. Isso porque concordamos com Antunes (2014, p. 52), quando a autora afirma:

> o que tem predominado na escola é um tratamento da gramática que nega a *natureza mesma da linguagem* – da qual toda gramática é parte imprescindível – como *atividade de interação recíproca*, entre interlocutores, engajados em determinado evento comunicativo, compartilhando sentidos, propósitos e intenções, o que levaria, necessariamente, a uma gramática "diferenciada", na dependência dessa pluralidade de fatores a ela concernentes.

[6] Refirimo-nos a uma abordagem cujo foco é a metalinguagem e que segue um roteiro padronizado: 1. Apresentação de conceitos; 2. Apresentação de exemplos descontextualizados (e que, muitas vezes, se distanciam da língua em uso); 3. Realização de "exercícios de fixação".

Assim, em nossa proposta, procuramos pensar o ensino da língua materna em seus diversos aspectos, mas focalizamos na **análise linguística**, definida por Geraldi (2013, p. 189) como "conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos".

Acreditamos que, conforme pontua Neves (2002), o homem fala porque tem a capacidade de produzir linguagem, porque tem o domínio de uma língua particular historicamente inserida e porque se encontra em uma dada situação de uso. Baseando-se nas pesquisas que desenvolveu sobre o estudo da gramática na escola, a autora propõe que "o foco da busca está, na essência, nas funções da linguagem que se cumprem na produção textual" (p. 236). São palavras da mesma autora:

> sob pena de perder toda legitimidade, a disciplina gramatical escolar não pode alhear-se do real funcionamento da linguagem, e limitar-se ao oferecimento de um simples mapa taxonômico de categorias, definidas em planos isolados; fica incluída a legitimação do tratamento da língua-padrão, já que é real a necessidade de os cidadãos adequarem seus enunciados aos diferentes contextos socioculturais de interação (NEVES, 2002, p. 250).

Desse modo, a intervenção pedagógica que desenvolvemos com os alunos tem como fundamento a proposta de análise linguística, que é teórica e metodológica, como reconhece Bezerra (2014, Kindle Edition, Location 148-1304). Como explica a referida autora, "teórico porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiado em uma teoria; metodológico porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita". Assim sendo, apoiando-nos nas teorias que embasam nossa intervenção, ao propormos um trabalho escolar de análise de língua materna, entendemos que devem ser considerados três pontos fundamentais: (i) para quem ensinar; (ii) o que ensinar; (iii) como ensinar.

O primeiro e mais importante a ser considerado – para quem ensinar – obriga-nos a centrar nosso olhar exatamente no sujeito da ação educativa: o aluno. Como professores e formadores, acreditamos que considerar a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem formal – respeitando suas capacidades, habilidades, interesses, afetividade e familiaridade com o objeto de estudo – afeta direta e decisivamente o processo de ensino. Como Antunes (2014, p. 57), "consideramos ser de fundamental importância saber, na condução de nossas aulas de gramática, se se trata de alunos do ensino fundamental, do médio, do superior ou de candidatos a concursos",

pois, somente a partir dessa triagem podemos criar uma "imagem" aproximada de nossa clientela e elaborarmos as melhores estratégias para mediar o processo de construção do conhecimento.

Além disso, nossa concepção de ensino de gramática na escola considera a prática e o conhecimento que o discente possui em relação a mesma, com o intuito de promover reflexões linguísticas que possam contribuir para a ampliação de sua competência comunicativa. Nesse sentido, vale ressaltar que o objeto a partir do qual deve ser promovida a reflexão é a língua real, em uso. Partirmos da concepção de que a língua é viva, e de que só faz sentindo estudá-la quando apresentada em seu contexto real, em pleno "funcionamento". Concordamos, portanto, com a colocação de Travaglia (2009):

> Aprender uma língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua (p.107).

A partir deste ponto, determinada nossa clientela, somos direcionados ao nosso segundo questionamento: o que ensinar? Segundo Bezerra (2014, Kindle Edition, Location 100-1304), "no início do novo milênio, o estudo das unidades do contexto das ciências da linguagem passa a ser associado a outras semioses, tais como a pictória, a numérica e a musical", ou seja, percebe-se uma necessidade de expandir o objeto da aula de Português, de modo a abarcar as multissemioses, em uma perspectiva interdisciplinar. Além disso, não podemos perder de vista que produzir linguagem é viver experiências sociointerativas, compartilhar saberes e constituir sentidos e que tudo isso é feito por meio da produção e compreensão de textos.

Acreditamos, portanto, que, em um primeiro momento, é necessário partir dos textos mais frequentes nas práticas cotidianas do aluno, direcionando o processo de ensino-aprendizagem para a assimilação das ferramentas necessárias à participação cada vez mais efetiva nessas práticas, no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos por elas exigidos. Como bem observa Antunes (2014, p. 61):

> A prioridade máxima do professor de português é garantir o acesso de todos ao domínio da leitura e da escrita. Consequentemente, a aprendizagem de gramática tem que ser contextualizada, em textos reais, e apoiada pela observação das funções comunicativas que são pretendidas nesses textos.

Ou seja, nosso trabalho com língua materna na escola deve priorizar as funções sociointerativas mais básicas da língua, investindo no letramento oral e escrito, e ir

caminhando e integrando outras funções que possam servir de ferramentas para estas. Nessa perspectiva, o estudo da metalinguagem, que por muito tempo foi o elemento central da aula de Português, ganha outra dimensão. Assim, ainda segundo Antunes,

> não se trata apenas de saber "quando" iniciar esse estudo (da metalinguagem gramatical); ainda assim, *vale ressaltar que não se deve começar por aí*; sem que os alunos estejam lendo e escrevendo, não há por que entrar em definições do que é ditongo, tritongo, dígrafo, por exemplo, nem de outras tantas diferenciações, todas do domínio da metalinguagem (ANTUNES, 2014, p. 63).

Ao abordar essa questão da gramática, Travaglia (2009) sugere que, didaticamente (pois na prática há uma só gramática), abordemos os estudos gramaticais na escola por quatro perspectivas: gramática de uso, reflexiva, teórica e normativa. Segundo o autor, essas perspectivas não são excludentes, somente indicadoras das linhas de atuação. Nesse sentido, para o tipo de trabalho que nos propusemos a desenvolver, o foco estaria na gramática de usos e na gramática reflexiva. Como explica Travaglia, a 'gramática de uso' corresponde ao conhecimento não consciente, implícito e ligado à gramática internalizada do falante. No ensino, essa gramática estaria mais voltada aos automatismos ligados aos atos de falar em público, oralização, oralidade, adequação sintática e vocabular (TRAVAGLIA, 2009), pois precisamos produzi-las em situações imediatas, e quase sempre sem a possibilidade de refletirmos sobre suas regras. Quanto ao conceito de 'gramática reflexiva', que interessa muito ao nosso trabalho, Travaglia recorre a Soares (1979) para explicá-lo:

> é uma gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usado para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente (p.142).

Nessa perspectiva, conduzir os alunos pela análise linguística de seus próprios textos e de textos modelares, observando as funções que determinadas palavras exercem em determinadas situações, construindo, assim, um conhecimento consciente dessas funções, pode ajudá-los a aprimorar suas práticas de oralidade e escrita em diferentes gêneros. Com isso, a promoção de práticas de reflexão e análise linguística na escola apresenta-se como um possível caminho para o problema inicialmente levantado da ineficácia de um ensino descontextualizado de gramática. Baseando-se nas ideias de Geraldi (1984), Bezerra reconhece

> a prática de *análise linguística* como alternativa, principalmente para levar o aluno ao domínio da escrita padrão. Em outras palavras, mesmo reconhecendo as variedades linguísticas, os trabalhos que defendem esta prática propõem, com base nos tipos de texto e nos níveis de organização da língua, a reformulação dos textos dos alunos, visando alcançar o registro formal escrito (BEZERRA, 2014, Kindle Edition, Location 148-1304).

No âmbito dessa discussão, também vale considerar a argumentação de Miranda (2006), segundo a qual:

> o texto que o aluno produz é a fonte diagnóstica, onde o professor investiga avanços e dificuldades, tanto em relação às estruturas linguísticas, quanto em relação às estratégias discursivas. O diagnóstico é apenas o ponto de partida para o planejamento. Por outro lado, o texto modelar que o aluno lê, entendido como uma forma de interlocução com um redator mais maduro, é fonte de recursos a serem explorados. Cabe, pois, ao professor definir tarefas exequíveis e significativas que levem o aluno ao desvendamento desse universo textual, seguindo as pistas deixadas pelo autor (p. 57).

Assumimos, neste trabalho, que a análise linguística pode ser praticada em diferentes níveis de representação da linguagem escrita e falada. Nossa proposta, portanto, prevê um trabalho abrangente com textos do gênero autobiográfico, abarcando sua interpretação, sua produção e os mecanismos que os estruturam.

Considerando, então, essa visão sobre como deve ser o trabalho com língua materna na escola e os objetivos da proposta de intervenção elaborada como parte do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras, decidimos estruturar essa proposta nos moldes da Sequência Didática, como proposta por Dolz e Scheneuwly (2004). Acreditamos que tal procedimento se adequa aos nossos objetivos e se mostra coerente com os pressupostos teóricos aqui assumidos. Entre outras razões, as ideias que fundamentam o procedimento de sequências didáticas vão ao encontro das reflexões expostas acima porque, na proposta das SD, seus autores afirmam que: (i) os textos produzidos durantes as sequências permitem levantar os pontos problemáticos e construir *corpora* "frases a serem melhoradas" (p.97); (ii) é essencial reservar um tempo para o ensino específico de recursos linguísticos, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua (p.97); (iii) as SD permitirão contextualizar certos objetivos de aprendizagem e dar-lhes mais sentido (p.98).

A próxima seção apresenta, então, as características básicas do procedimento de sequência didática, segundo o qual foi estruturada nossa proposta de intervenção.

2.2 Sequências didáticas

Na perspectiva em que tomamos os gêneros textuais, principalmente ao que se refere ao ensino, cuidamos para que ficasse claro e estabelecido que a cada gênero correspondesse a situação de experiência humana com a qual determinado registro de linguagem é comumente associado e o uso que se faz da linguagem para atingir certos objetivos comunicativos são a base da relação funcional entre linguagem e contexto da situação (MEURER, 2005). Tendo em vista as indicações teórico-metodológicas até aqui desenvolvidas, procuramos elaborar um trabalho de produção textual que não fosse simplesmente uma atividade de escrita mecânica e sem objetivo, já que acreditamos que o ensino da escrita deve respeitar as funções que os textos desempenham na sociedade e que estes se concretizam através dos gêneros, os quais, segundo Marcuschi:

> são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, LUIZ ANTONIO, 2008. p. 155.).

Ainda, como nossa proposta é mais especificamente focada na prática de letramento escrito de alunos do sexto ano do ensino fundamental, devemos atentar para quais as situações lhes são mais comuns e quais são as possibilidades de desenvolvê-las de modo satisfatório, num processo de comunicação escrita. Nesse sentido, Bronckart nos orienta que:

> A realização efetiva de uma ação de linguagem, no quadro social de uma determinada formação social, procede da exploração das formas comunicativas que nela estão em uso. Em outros termos, requer empréstimo dos construtos históricos que são os **gêneros de textos**." (2009, p. 107-108).

O trabalho com gênero textual, cujo desenvolvimento se deu a partir das proposições de Bakhtin (2003), partem do princípio segundo o qual os enunciados orais e escritos são a efetivação do emprego da língua e "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados" (BAKHTIN, 2003, p. 261-262). Devido às exposições feitas até aqui, a opção pelo trabalho com SD nos parece coerente com as orientações para o desenvolvimento de um trabalho com a língua voltado para o uso, pois nos traz a oportunidade de desenvolver, de modo sistemático, um ensino baseado em Gêneros Textuais, pois, segundo Bronckart:

> As representações do agente são apenas um ponto de partida, uma **base de orientação** (cf. Schneuwly, 1988) a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas. Essas decisões consistem em escolher, dentre os modelos disponíveis no intertexto, o gênero de texto que parece ser o mais adaptado às características da situação interiorizada e também em escolher os tipos de discurso, as sequências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos que comporão o gênero do texto escolhido." (2009, p. 92).

Dolz e Schneuwly (2004), em suas pesquisas sobre o ensino-aprendizado de gêneros textuais, concluem que "é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares" (p.82). Os autores sugerem aos que pretendem ensinar expressão oral e escrita com o suporte dos gêneros o uso das **sequências didáticas**, entendidas como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. O objetivo principal desse procedimento seria auxiliar os alunos a dominarem melhor um gênero de texto, permitindo-lhes, assim, expressarem-se de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação, o que corrobora teoricamente com nossa escolha pelo procedimento com sequencias didáticas.

As fases desse procedimento, como propostas por Schneuwly e Dolz (2004), podem ser visualizadas no esquema reproduzido a seguir:

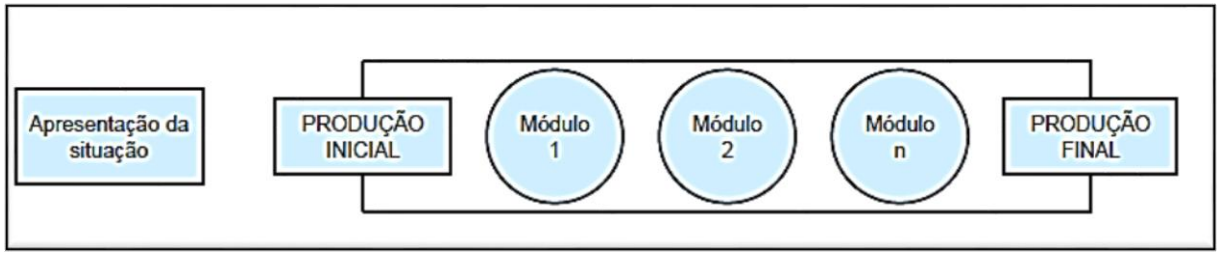


Figura 1 Esquema da Sequência Didática. Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Pelo esquema, percebemos que o procedimento da SD é composto por quatro partes bem definidas: apresentação da situação; produção inicial; módulos; produção final.

Na apresentação da situação, os pesquisadores indicam que é necessário fazer exposição detalhada da tarefa que os alunos deverão realizar na produção final, englobando a preparação para a produção inicial, bem como a construção de uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Desse modo, essa fase do procedimento toca duas dimensões: a apresentação de um

problema de comunicação bem definido e a preparação para os conteúdos dos textos que serão produzidos.

A produção inicial (PI), por sua vez, caracteriza um primeiro encontro da turma com o gênero que será trabalhado e tem o papel de reguladora da SD, pois permite ao professor saber o que é preciso trabalhar. A PI também possibilita a realização de avalição formativa e de primeiras aprendizagens, o que torna possível a adaptação às necessidades da turma, a avaliação das competências da classe, a constituição de uma primeira linguagem comum e a delimitação dos problemas que serão trabalhados nos módulos.

A construção dos módulos seguirá, portanto, as constatações feitas na PI e deverá abordar os problemas identificados, oferecendo os instrumentos necessários para superá-los. Cada módulo trabalhará uma capacidade necessária para o domínio do gênero e sua elaboração deve considerar: o trabalho com problemas de diferentes níveis (situação de comunicação, elaboração de conteúdo, planejamento e realização do texto); a variação das atividades e dos exercícios (observação e análise de texto, tarefas implicadas de produção de texto, elaboração de linguagem comum); e, capitalização das aquisições (construção progressiva de conhecimento e aquisição de linguagem técnica, criação de lista que resume o que foi adquirido). Nesse processo, recomenda-se que cada módulo da sequência seja finalizado com um registro (lista de constatação, lembrete ou glossário).

Após as intervenções executadas nos módulos, a produção final (PF) dá ao aluno a possibilidade de praticar os instrumentos trabalhados nos próprios módulos, favorecendo a avaliação somativa e a criação do documento de síntese. A avaliação somativa é um instrumento importante, pois explicita os elementos trabalhados em sala que servem de critério de avaliação, afasta critérios subjetivos e permite intervenções em pontos essenciais, além de favorecer a continuação do trabalho e a retomada de pontos mal assimilados. Já o documento síntese indica os objetivos a serem alcançados, possibilitando ao aluno e ao professor maior controle sobre o processo, permitindo, ainda, a avaliação dos progressos. Por fim, acreditamos que este procedimento coloca em evidência que:

> a atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano; é nessa prática que se elaboram os mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais do mundo" (Bronckart, 2009. p.338).

Pelo exposto acima, acreditamos que o trabalho com sequência didática é adequado ao nosso projeto, pois toda sua estrutura foi teoricamente elaborada para o efetivo trabalho didático-pedagógico com o suporte de gêneros textuais.

2.3 Gênero autobiográfico

Os documentos oficias indicam que o ensino-aprendizagem da língua materna na escola deve partir de situações mais comuns, mais assimiladas pelos alunos e irem ganhando complexidade no decorrer do seu amadurecimento educacional. Acreditamos que as narrativas, nesse contexto, possuem estruturas textuais bem próximas ao cotidiano do aluno, pois, o ato de contar histórias, de relatar fatos é universal nas culturas humanas, sendo uma das atividades que podem identificar nossa "humanidade". Do mesmo modo, acreditamos que as autobiografias são atividades que fazem parte da formulação de quem somos – contar sua própria história é compartilhar um pouco de si com os outros.

Além disso, a memória autobiográfica é o que conduz o indivíduo em suas escolhas. Segundo Huffman (1996 apud ALENCASTRO, 2009, p. 75) "sem memória autobiográfica o indivíduo não seria capaz de saber quem são as pessoas com quem convive, como é o mundo, o que esperar da vida; o indivíduo não seria capaz de saber quem ele é". Ademais, como reconhece Singer (1993 apud ALENCASTRO, 2009, p. 75), "ela permite o sujeito definir a si mesmo, se reconhecer na sua própria experiência, e expressar a respeito de sua trajetória". Portanto, a história de vida em que consiste a autobiografia é composta por eventos pessoais selecionados por terem significado especial, a experiência que toca os sujeitos. Ou seja, formulamos em nossas histórias aquilo que nos remete a nós mesmo enquanto autoimagem em construção.

Existem várias formas de pensarmos o autobiográfico, Camargo (2010, p. 18), recorre à Bakhtin e traduz de forma simples e direta este questionamento, "o autobiográfico como 'escrita de vida' não chega a ser estetizado até o momento em que se passa da pergunta da confissão 'Que fiz eu?' para a pergunta da autobiografia 'Quem sou eu?'".

O ato de elaborar e compartilhar nossas autobiografias sempre foi muito simples e, de alguma forma, controlados por nós mesmo: escrevíamos cartas, anotávamos pensamentos, criávamos diários, contávamos histórias em nossos círculos de amizades e de convivência. Contudo, na atualidade, o ato de criar autobiografia, nossa autoimagem, ganhou um contorno extremamente potente – o ambiente virtual. Com a entrada dos

espaços virtuais em cena, o ato de produzir autobiografia motiva diversas discussões. De um lado, estão aqueles que consideram quase extinta sua existência, pois, ao serem publicadas em um blog, por exemplo, esses textos estariam sendo lançados no esquecimento do imediatismo, em um universo labiríntico (MERLINI, 2011, p. 85 apud LEJEUNE, 2011). Há, entretanto, aqueles que consideram que os espaços virtuais potencializam os textos autobiográficos. Isso aconteceria, por exemplo, nas redes sociais, que criam uma espécie de autobiografia multissemiológica. Sobre essa questão, Lejeune (2006, p. 11) argumenta:

> é numa direção muito diferente que é preciso imaginar uma autobiografia eletrônica. Não um texto corrido, no modelo do livro. Mas uma criação que utilizaria a própria forma da nova mídia, explorando de maneira criativa suas possibilidades: de um lado a hipertextualidade (a construção de um conjunto de fragmentos, conectados por redes de ligações, que escapam à forma linear do livro), de outro a intermidialidade, se assim posso dizer (a utilização combinada do texto, da imagem e do som).

Particularmente, nos vemos mais propensos a concordar com essa visão de que vivemos um momento em que os textos autobiográficos, longe de estarem extintos, ganharam uma nova dimensão. No projeto que desenvolvemos, trabalhamos com o conceito básico de autobiografia como relatos de vida, como narrativas do eu, focando no texto escrito, sem explorar o potencial multimodal dos textos produzidos em ambiente digital. Contudo, concordamos com Ferrari (2012) quando, diante do questionamento sobre se existiriam "novas formas significativas de narrativas na nova mídia digital" (p. 122), a autora responde: "sim, porque ela tem propriedades de expressão próprias: enciclopédica, espacial, processual, participativa". Tais características ampliariam as possibilidades de produção, compreensão e divulgação desse tipo de texto.

Como a proposta de intervenção que desenvolvemos foi desenvolvida com uma turma do sexto ano do ensino fundamental, optamos por centralizar nossos esforços na estrutura básica do texto verbal, com vistas a favorecer a construção, por parte dos alunos, de um saber estruturado sobre o gênero autobiográfico. Acreditamos que, em momentos posteriores, poderemos explorar as possibilidades hipertextuais e intermidiáticas do texto autobiográfico, com a sobreposição de diversas formas de expressão, utilizando, por exemplo, *youtube* (vídeos, clipes, áudios, etc.), *easilly* (criação automática de infográficos), redes sociais, etc. Por uma questão de tempo hábil para elaboração e aplicação da proposta, o projeto que desenvolvemos abrange apenas o texto verbal escrito.

De todo modo, apesar de não avançarmos na questão da multimodalidade, propomos aos nossos alunos uma experiência de produção autobiográfica em meio digital. Entendemos ser este um ponto de partida importante para o aproveitamento das possibilidades da escrita digital, deixando o "caminho aberto" para outras possibilidades.

Acreditamos que a interação possibilitada pelas TDIC cria dois momentos de aprendizagem, o primeiro, individual, onde eu me elaboro e elaboro meus saberes através de minhas escolhas, e o segundo, coletivo, onde eu me reelaboro e reelaboro meus saberes através da participação de um grupo. Nesse sentido,

> as tecnologias "propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da midiatização das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico". (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p.60).

Na próxima seção, discutimos mais detidamente algumas ideias que fundamentam nossa proposta de intervenção, no que diz respeito à relação entre tecnologia e ensino.

2.4 Alfabetização midiática informacional[7]

A Declaração Universal dos Direitos dos Humanos (UNIC[8], 2009) em seu artigo XIX estabelece:

> Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras (pp. 10-11).

Sob a luz desse direito, segundo as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a *alfabetização midiática e informacional* (doravante AMI), temos que "a AMI proporciona aos cidadãos as

[7] O documento da UNESCO reconhece e explica que no Brasil prefere-se usar o termo *letramento,* no entanto, recorrem ao termo *alfabetização* para se ter uma maior aproximação entre os diversos países de língua espanhola e portuguesa.
[8] Centro de Informação das Nações Unidas – sigla em Inglês.

competências necessárias para buscar e usufruir plenamente dos benefícios desse direito humano fundamental" (2013, p. 14).

De fato, o direito ao acesso à AMI determinado pela WILSON (2013) já tinha sido indicado pela Declaração de Alexandria (2005 apud WILSON, 2013) que reconhece como a AMI:

> empodera as pessoas de todos os estilos de vida a procurar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingirem suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. Trata-se de um direito humano básico em um mundo digital que promove a inclusão social em todas as nações (p. 16).

Diante desse potencial para o fortalecimento da cidadania e para a expansão do exercício de liberdade, não há como negar que a AMI é condição importante para a inclusão dos alunos – e da escola – na realidade educacional do século XXI.

De modo geral, existem duas possibilidades básicas de utilização das TDIC, através das interfaces digitais, para efetivação da AMI no ensino, com o suporte dos recursos educacionais abertos (REA): o uso de recursos e interfaces criadas especificamente para o ensino que estão sob o domínio público; e a utilização didático-pedagógica de recursos e ferramentas de uso geral que estão licenciados de maneira aberta. Como já indicado, em nossa proposta de intervenção, escolhemos a segunda opção – os aplicativos disponibilizados pelo *Google*.

Consideramos que a escolha da primeira opção poderia gerar, primeiramente, o problema do uso controlado, trabalhos didático-pedagógicos muito direcionados e até mesmo a "mecanização" na utilização das interfaces. Em segundo lugar, por serem especificamente desenvolvidas para o ensino, poderiam se distanciar do uso cotidiano que os discentes fazem do ambiente digital; e a nossa intenção é exatamente aproximar a escola dessa realidade. De todo modo, usar recursos e ferramentas de uso geral, como instrumento didático-pedagógico, nos pareceu mais adequado aos nossos propósitos por diversos motivos, sendo o reconhecimento prévio por parte do aluno e a proximidade de suas práticas cotidianas os mais relevantes deles.

Acreditamos que o uso didático-pedagógico das TDIC se justifica, entre outras coisas, porque toda tecnologia modifica a forma como a humanidade elabora e reelabora seus saberes, e esse movimento gera novas formas de agir.

Retomando algumas ideias já discutidas neste capítulo, há um entendimento geral (e uma orientação oficial) de que o estudo da língua materna deva se basear na análise e na produção textual, que os textos estão agrupados em gêneros, e que esses

gêneros podem e devem ser aprendidos. Temos que considerar, entretanto, que as novas tecnologias adicionam elementos a esse construto. Segundo Lévy:

> A tela informática é uma nova "máquina de ler", o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular. Toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular (1996, p.41).

Portanto, ao considerarmos o uso didático-pedagógico das TDIC não podemos deixar de observar as mudanças que as mesmas causaram na sociedade e as modificações que produziram no modo como concebemos o texto, e até mesmo a comunicação e os modos de aprender. Nesse sentido, Lévy (1994, p. 41) também argumenta:

> Se considerarmos o conjunto de todos os textos (de todas as imagens) que o leitor pode divulgar automaticamente interagindo com um computador a partir de uma matriz digital, penetramos num novo universo de criação e de leitura dos signos.

Consideramos, assim, que o uso didático-pedagógico das TDIC representa não só a possibilidade de se ter uma interface auxiliar no trabalho escolar, mas pode provocar uma mudança significativa nas práticas educacionais, bem como a ampliação de seu alcance. A utilização das TDIC na educação põe em relevo, ainda, a possibilidade enriquecedora da aprendizagem colaborativa, que é, de modo geral, favorecida pelos ambientes digitais. Assumimos aqui que a aprendizagem colaborativa,

> refere-se à abordagem instrutiva que estimula os estudantes a trabalharem conjuntamente para alcançar metas compartilhadas. A aprendizagem colaborativa pode incluir desde um simples trabalho em dupla até modalidades mais complexas, como a aprendizagem de projetos, a técnica *jigsaw*[9], o questionamento entre os pares e o ensino recíproco, todos visando a produzir ganhos de aprendizagem, como o desenvolvimento da compreensão conceitual e do pensamento complexo, de melhores habilidades interpessoais, de atitudes mais positivas dos estudantes em relação às escolas e a si mesmos e da habilidade de como lidar com a heterogeneidade acadêmica nas salas de aula, tendo em vista que já houve a plena superação das habilidades básicas. Este é um método apropriado na aprendizagem e no ensino da educação midiática, pois requer o compartilhamento de ideias e a aprendizagem mútua (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2013, p.74).

[9] No referido método, em uma primeira fase, os alunos são distribuídos em grupos de base e um determinado tópico é discutido por todos de cada grupo. O tópico é subdividido em tantos subtópicos quantos os membros do grupo. Numa segunda fase, cada aluno estuda e discute com os membros dos outros grupos a quem foi distribuído o mesmo subtópico, formando assim um grupo de especialistas. Posteriormente, cada um volta ao grupo de base e apresenta o que aprendeu sobre o seu subtópico aos seus colegas, de maneira que fiquem reunidos os conhecimentos indispensáveis para a compreensão do tópico em questão. Cada estudante precisa aprender a matéria para 'si próprio' e também explicar aos seus colegas, de forma clara, o que aprendeu (COCHITO, 2004).

Na mesma direção, Moran (2014) dá relevo à atual perspectiva da aprendizagem desencadeada pelas TDIC:

> É na síntese dinâmica da aprendizagem personalizada e colaborativa que desenvolvemos todo o nosso potencial como pessoas e como grupos sociais, ao enriquecer-nos mutuamente com as múltiplas interfaces do diálogo dentro de cada um, alimentando e alimentados pelos diálogos com os diversos grupos nos quais participamos, com a intensa troca de ideias, sentimentos e competências em múltiplos desafios que a vida nos oferece (p.2).

Diante dessa visão geral sobre a dinâmica da aprendizagem, o autor aborda, ainda, o modo como as TDIC tocam a colaboração. Para Moran (2014), se de um lado, pela colaboração aberta, vamos ampliando o conhecimento social, por outro, pela personalização, cada um de nós consegue desenvolver trilhas mais adaptadas às suas expectativas e possibilidades reais cotidianas. Para o autor, a comunicação entre docentes e discentes nos coloca diante de narrativas com muitas histórias de vida, com metáforas de visualizar e representar o mundo, o que nos auxilia a reelaborar o que conhecemos. Nesse sentido, para uma aprendizagem significativa e transformadora, Moran (2014) considera que o acolhimento, a confiança, o incentivo e a colaboração são decisivos, considerando que:

> A educação hoje precisa equilibrar o contato físico e o virtual, as atividades lúdicas com as mais estruturadas, as atividades mais exploratórias com as mais focadas, concentradas, a colaboração e a individualização. (p.4).

Pelo que foi visto brevemente, acreditamos que o ensino colaborativo, potencializado pelas TDIC, é um caminho viável para a educação contemporânea, e que pode ajudar a atender à demanda da Alfabetização Midiática Informacional.

Como já mencionado, nossa proposta de intervenção procura explorar algumas das possibilidades de usos didático-pedagógicos de ferramentas específicas[10], disponibilizadas pelo *Google*, que são oferecidas gratuitamente e com garantia de permanência (não há exclusões súbitas e aleatórias como em diversas plataformas). As ferramentas são simples, mas, ao mesmo tempo, possuem alto grau de sofisticação técnica e excelente aplicabilidade – algumas, para os nativos digitais, são quase intuitivas. Grande parte é bastante acessível e está disponível para instalação.

[10] As ferramentas disponibilizadas pelo *Google* são apresentadas no Caderno Pedagógico onde proposta de intervenção é descrita.

Antes de nos voltarmos para a análise dos resultados da aplicação, consideremos, brevemente, no próximo capítulo, nossos procedimentos metodológicos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista a preocupação do ProfLetras de, entre outras coisas, ampliar o repertório dos professores do ensino fundamental para a elaboração de estratégias de ensino inovadoras que respondam diretamente a demandas de sua prática docente, a presente proposta, visando atender as demandas dos alunos, do professor, da escola e da educação como um todo, se configurou essencialmente como um trabalho de **pesquisa-ação.**

A pesquisa-ação pode ser sucintamente definida como uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática (TRIPP, 2005). No contexto educacional, a pesquisa-ação se ofereceu como uma metodologia que permitiu ao professor-pesquisador desenvolver estratégias para compreender melhor a sua prática docente e intervir nessa prática, com o intuito de aprimorá-la.

Nessa direção, concordamos com as proposições de Santos (2005), segundo a qual:

> Pesquisar como um ambiente virtual de aprendizagem pode se constituir como um espaço de formação exigirá dos sujeitos envolvidos uma vivência de pesquisa capaz de contemplar a dinâmica do movimento. A formação e a prática docente na cibercultura estruturada pela criação e uso de um ambiente virtual de aprendizagem exigem dos sujeitos envolvidos uma *bricolagem* de concepções epistemológicas e metodológicas capazes de também se transformarem no processo (p.139).

Estamos cientes de que o espaço de ensino-aprendizagem em ambiente virtual é um espaço de coautoria e sabemos haver tido a liberdade de construirmos conhecimentos durante todo o processo, pois a cibercultura cria um ambiente participativo. Também corroboramos com a autora para quem "o fenômeno exige do pesquisador *escuta sensível*, olhar atento a seus movimentos e desdobramentos, uma aprendizagem formada na ação e pela ação, no devir com os sujeitos culturais, ou seja, suas estratégias de aprender e construir conhecimento" (SANTOS, 2005, p.141). Contudo, por se tratar do primeiro contado de alunos da rede municipal com o AVA e com a utilização das TDIC como ambiente de estudo e ensino-aprendizagem, optamos, inicialmente, em considerar as fases da pesquisa-ação, como propostas por Engel (2000), e desenvolvemos nosso trabalho seguindo oito etapas: definição do problema, pesquisa preliminar, levantamento de hipóteses, desenvolvimento de um plano de ação, implementação do plano de ação, produção de dados, avaliação do plano de intervenção e comunicação dos resultados.

Em relação à fase de definição do problema, o embrião do que seria nosso projeto iniciou-se ao observarmos, em nossas práticas diárias na sala de aula, o comportamento atual dos alunos e o funcionamento da escola em relação às TDIC. Os professores, de um lado, tentando lecionar suas matérias, os alunos, de outro, mais ocupados em utilizar suas tecnologias portáteis – mais práticas, mais dinâmicas, mais sedutoras e interativas que qualquer explicação que os professores pudessem dar. Percebemos que os conteúdos do currículo eram "aprendidos" de modo superficial, quando não precário, somente para satisfazer às imposições da escola, dos professores e/ao dos pais. Por outro lado, as competências com equipamentos digitais evoluíam de modo espontâneo, quase autossuficiente – se estivessem "em rede" grande parte de seus problemas de aprendizado, de relacionamento e de horário estariam resolvidos, pois as comunidades virtuais dos nativos digitais lhes garantem isso de algum modo.

Com isso, nosso primeiro questionamento foi sobre a possibilidade de introduzirmos de modo efetivo as tecnologias na sala de aula e todas as suas potencialides como máquinas semânticas de ensino-aprendizagem. Ao levantarmos tal questionamento, alguns outros foram surgindo: o que seria necessário ensinar na aula de língua portuguesa? Como instrumentalizaríamos o ensino de língua materna com as novas tecnologias? De que modo as tecnologias se tornariam um benefício para educação e não só um jeito de *dar a mesma aula de sempre* com alguns novos recursos?

Para buscarmos respostas para tais questionamentos, iniciamos uma pesquisa preliminar; e passamos, então, à segunda fase do processo de pesquisa, caracterizada, principalmente, por um levantamento bibliográfico, dividido em três grandes áreas: ciberespaço, ensino-aprendizagem de Português e ferramentas digitais.

Ao considerarmos as motivações que originaram o projeto à luz da pesquisa preliminar realizada, levantamos alguns questionamentos, dentre os quais destacamos:

(i) o procedimento de sequências didáticas seria o mais adequado aos nossos objetivos e à nossa proposta de intervenção de modo geral;

(ii) o texto autobiográfico seria uma boa escolha de gênero textual para o público-alvo da intervenção (6º ano do Ensino Fundamental), possibilitando a criação de uma situação de produção efetiva, em meio digital;

(iii) o ensino de gramática deveria estar a serviço do uso linguístico, razão pela qual os tópicos gramaticais não seriam definidos *a priori*;

(iv) os produtos oferecidos pela *Google*, embora não desenvolvidos com essa finalidade, poderiam atender a necessidades educacionais.

Construídas as hipóteses de trabalho, partimos para a etapa de desenvolvimento de um plano de ação. Essa etapa constituiu na construção de um conjunto organizado de atividades que, utilizando os recursos tecnológicos escolhidos, visavam promover a reflexão sobre tópicos gramaticais e estruturais relevantes para a elaboração de textos autobiográficos. Como já afirmado, nossa proposta foi construída nos moldes de uma sequência didática.

Paralelamente à elaboração da SD, trabalhamos no sentido de desenvolver recursos que deram suporte e/ou foram complementares à SD. Assim, ainda nesta etapa: construímos a base do site que funcionou como um espaço de estudo virtual, onde foram divulgadas a agenda escolar, os textos modelares e as tarefas; criamos uma agenda eletrônica, que auxiliou os alunos com as datas e o decorrer das atividades; selecionamos os textos modelares que ficariam disponíveis no site; produzimos os tutoriais de auxílio (virtuais e escritos) sobre as ferramentas que seriam utilizadas pelos alunos.

A aplicação da proposta de intervenção foi feita em uma turma do sexto ano do ensino fundamental, composta por vinte alunos, e foi conduzida pelo professor-pesquisador com o auxílio/participação da professora substituta. As atividades foram desenvolvidas na Escola Municipal Ribeiro Junqueira, no Município de Leopoldina – Minas Gerais, que é uma das mais tradicionais da cidade, com mais de cem anos de existência é um dos primeiros grupos escolares fundados na região.

Apesar dos esforços de professores, diretores e comunidade no geral, e de manter um dos maiores índices de avaliação da região, a escola também está sofrendo com a crise da contemporaneidade e com a falta de conexão entre as novas demandas educacionais e a realidade escolar. As turmas de sexto ano da escola, habitualmente, são de nível bom a excelente, com alunos participativos e bem interessados. A escola possui laboratório de informática com internet de alta velocidade. No entanto, o espaço físico global da escola é relativamente pequeno para o público que a procura.

Os dados que possibilitaram a avaliação da aplicação do plano de intervenção foram colhidos diretamente pelo professor-pesquisador, ao longo de todo processo de desenvolvimento da pesquisa. Isso se deu através da observação direta e da análise da produção dos alunos nas atividades realizadas. Tais observações foram sistematicamente registradas e fundamentaram a análise que passamos a apresentar no próximo capítulo.

4. O PROCEDIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ALIADO ÀS TDIC NO ESTUDO DA AUTOBIOGRAFIA

A sequência didática que produzimos e aplicamos encontra-se descrita no Caderno Pedagógico que acompanha este documento. Neste capítulo, serão analisados alguns aspectos da aplicação dessa SD, com base na produção dos dados realizada ao longo da mesma. Tendo em vista que este trabalho se configura como um pesquisa-ação, entendemos que é este o momento de refletir sobre a intervenção realizada, procurando identificar os pontos em que a proposta caracterizou, de fato, um aprimoramento de nossa prática docente. É, ainda, o momento de avaliar a experiência propiciada pelo Mestrado Profissional de observar nossa prática de professor com olhos de pesquisador e relacionar, de modo direto e consciente, nossos conhecimentos teóricos com o nosso fazer docente de cada dia.

Na primeira parte deste capítulo, a partir do esquema da Sequência Didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004), apresentamos e comentamos brevemente, em uma tabela, cada uma das etapas da SD que desenvolvemos. Ainda nessa primeira seção, avaliamos nossa tentativa de usar o procedimento de SD para desenvolver práticas de análise linguística e inserir novas tecnologias digitais no ensino de Português. As seções seguintes foram organizadas de modo a reunir nossas observações acerca de aspectos que, segundo nosso ponto de vista, caracterizam uma prática diferenciada, em relação às práticas que estamos habituados a desenvolver em sala de aula. Os aspectos selecionados foram:

i. a atenção especial dada ao trabalho de preparação para a escrita;
ii. a avaliação diagnóstica da produção inicial para definição dos tópicos a serem trabalhados pontualmente com os alunos;
iii. a possibilidade de acompanhar as alterações produzidas pelos alunos em seus textos, após a realização de atividades específicas;
iv. a experiência de trabalhar a produção textual usando um editor de textos online.

4.1 A sequência didática sobre autobiografia: visão geral da aplicação

Como já mencionado, elaboramos uma SD que possibilitasse o trabalho com o gênero autobiográfico, objetivando a prática de produção escrita de um gênero textual

público específico em ambiente digital por parte dos alunos. Abaixo, segue a tabela que resume as etapas de nossa intervenção.

Partes da SD, como propostas por Dolz e Schneuwly (2004)	Atividades desenvolvidas na SD elaborada para trabalhar a autobiografia	Observações gerais sobre a aplicação em cada etapa
Apresentação da situação	1. Conversa inicial sobre a situação de produção e sobre o gênero trabalhado	Foi definido com os alunos o tipo de texto que iriam produzir, quem seriam seus interlocutores, em qual meio seriam veiculados, etc. O objetivo era prepará-los para a produção inicial, construindo uma representação da situação de comunicação e mapear a atividade de linguagem que seria executada, expondo detalhadamente a tarefa da Produção Final.
	2. Dinâmica "quem sou eu?"	Nessa dinâmica, os alunos foram incentivados a participar oralmente e anotar as características que notavam em si. Regras básicas das práticas de oralidade – como tomada de turno e respeito à ordem de fala – foram respeitadas. Os alunos construíram uma autoimagem, distinguindo o que dizia respeito às características físicas e o que dizia respeito às características psicológicas. Consideramos que esta etapa contribuiu com o conteúdo da produção inicial.
	3. Dinâmica "Duas dúzias de coisinhas à-toa que fazem a gente feliz"	A turma participou ativamente e respeitou as regras da dinâmica. Os alunos criaram listas próprias de pequenas coisas que os fazem felizes e se sentiram motivados em apresentar sua lista aos colegas. Acreditamos que, ao refletir sobre suas experiências pessoais, sobre seus gostos e preferências, e partilhar histórias cotidianas, os alunos ampliariam a percepção de si e das situações das quais participam, colaborando com o conteúdo do gênero que iriam produzir – autobiografia.
	4. Dinâmica "Eu por mim"	Esta dinâmica foi elabora visando o primeiro contato com o gênero autobiográfico permitindo que os alunos levantassem as primeiras informações relevantes sobre o gênero. Também objetivávamos a inserção das hipermídias no trabalho educacional e o trabalho com a oralidade e a oralização.
	5. Dinâmica "Adivinha quem?"	Recorrendo a dois textos modelares (uma biografia e uma autobiografia), foi desenvolvida com os alunos uma proposta de análise da estrutura do gênero trabalhado. Objetivava-se a constituição de uma lista de constatação com os elementos estruturais e os conteúdos necessários para a caracterização do gênero.
Produção inicial (PI)	6. PI de um texto autobiográfico em ambiente digital (editor de texto do Google)	A PI permitiu a realização de avaliação formativa, a verificação das primeiras aprendizagens, a avaliação das competências da classe, a constituição de uma primeira linguagem comum e a delimitação dos problemas que seriam trabalhados nos módulos, tornando possível a adaptação do plano de estudo às necessidades da turma.
Módulo 1	7. Meu texto autobiográfico – o que dizer?	Criamos este módulo para que os alunos trabalhassem um texto modelar e utilizassem-no como fonte de análise, usando os conhecimentos adquiridos em suas produções posteriores. O foco de análise aqui era o conteúdo do texto, o tipo de informação apresentada e a

		distribuição dessas informações ao longo do texto. Foi elaborada uma lista de constatação que serviu de guia para que os alunos iniciassem sua reescrita.
Módulo 2	8. Meu texto autobiográfico – como dizer?	O objetivo deste módulo foi o de, a partir da análise de um texto modelar, estudar a organização de frases e parágrafos, chamando atenção para o uso de letra maiúscula e de pontuação adequada. Também foi elaborada uma lista de constatação que orientou a segunda reescrita.
Módulo 3	9. Especificidades do editor de texto	Módulo destinado a trabalhar a apresentação final do texto, considerando a escolha das fontes, a justificação e a tabulação de modo padronizado. Em atividades práticas, os alunos trabalharam a formatação da página e das margens e a formatação do corpo do texto em si.
Produção final	10. Versão final do texto autobiográfico	Após as atividades do módulo 3, os alunos fizeram uma última revisão no texto e, ao considerarem seus textos finalizados e compartilhá-los com o professor, partimos para o encerramento da SD: com a oralização dos textos autobiográficos, escolha da apresentação gráfica do texto e primeira avaliação.

Tabela 1 Descrição dos passos da SD

O desenvolvimento da sequência didática nos permitiu acompanhar os resultados pontuais das intervenções desenvolvidas nos módulos, bem como a evolução dos alunos em relação às suas práticas de produção escrita. O procedimento da SD se mostrou eficiente para o trabalho com o gênero escolhido e para inserção de novas tecnologias, pois proporcionou a mudança de comportamento do aluno diante de seu texto, enquanto escritor, e de sua relação com as TDIC, enquanto usuário. Ao passo que as atividades foram sendo desenvolvidas, percebemos que os alunos, a partir de suas observações e reflexões, foram adquirindo maturidade e confiança em sua escrita, devido, principalmente, ao conhecimento e ao domínio da estrutura comunicativa (textual e tecnológica) que lhes foi apresentada e mediada pelo professor. Percebemos, ainda, que a SD possibilitou que se relacionasse a *análise epilinguística* ao trabalho da produção escrita, favorecendo uma abordagem contextualizada e o desenvolvimento de práticas de análise significativas orientadas para o uso.

Assim, ao nosso ver, este procedimento é profícuo, pois ao adotarmos o texto como base do trabalho com a língua materna na sala de aula, concebemos, em consonância às proposições de Beaugrande (1997, p.10 apud MARCUSCHI, 2008, p.72) que "o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas". Nessa perspectiva, a sequência desenvolvida a partir do gênero textual possibilitou, sob nosso enfoque, a mediação direta nos três campos de ações: linguístico, social e cognitivo. Nesse sentido, concordamos com Geraldi (2013), quando afirma que:

> Centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala (p.65).

Portanto, entendemos que o uso do procedimento da SD favoreceu um trabalho integrado acerca do conhecimento com os quais se opera na prática da linguagem, propiciando o papel de interlocutor do professor na escrita compartilhada e permitindo a reflexão sobre o uso da linguagem pelo aluno, recorrendo-se, para tanto, ao uso das TDIC como ferramenta de apoio em uma situação comunicativa bem definida.

4.2 Respeitando o *processo* de escrita: preparação para a escrita e planejamento do texto

Sabemos que, em sua grande maioria, a escrita escolar tem se tornado inócua e inoperante, pois os alunos escrevem somente para realizar as tarefas propostas pelo professor e/ou pelo livro didático. Na contrapartida dessa constatação, tomamos o processo de escrita como um trabalho metódico e complexo, que exige estratégias específicas para que se realize de modo socialmente eficiente e significativo. Nessa perspectiva, assumimos, como Antunes (2003), que a escrita compreende etapas distintas de planejamento, operação e revisão. Segundo a autora:

> A primeira etapa, a *etapa do planejamento*, corresponde todo o cuidado de quem vai escrever para: a. delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade; b. eleger objetivos; c. escolher o gênero; d. delimitar os critérios de ordenação das ideias; e. prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir (ANTUNES, 2003, p. 54-55).

Como esta etapa é, muitas vezes, ignorada nas práticas de produção textual mais frequentes em nossas escolas, decidimos, em nossa proposta de intervenção, dedicar uma atenção especial a esse momento específico do processo de escrita. Assim, já na primeira fase da SD, procuramos construir com os alunos um projeto de escrita. Para isso, adaptamos algumas indicações de Antunes (2003), que elenca um conjunto de elementos que precisam ser considerados na preparação da escrita. Com isso, no projeto que construímos com os alunos foram definidos:

- ✓ **Gênero e tema**: autobiografia, narrar e relatar em 1ª pessoa.
- ✓ **Objetivo e finalidade da escrita**: redigir um texto de apresentação pessoal; apresentar-se para turma.
- ✓ **Critérios de ordenação das ideias, das informações**: nome, origem, características físicas, características psicológicas, um dado importante, um gosto e uma atividade exercida.
- ✓ **Previsão sobre os possíveis leitores e sobre o modo de circulação do texto**: colegas de turma, pais e professores; o texto seria postado em um site criado especificamente para a turma.
- ✓ **Estratégias textuais adequadas à situação**: não colocar coisas a mais, nem a menos; não expor demais sua vida pessoal.
- ✓ **Núcleo das ideias**: apresentar-se, por escrito, de forma clara e objetiva.
- ✓ **Pôr no papel o que foi planejado**.
- ✓ **Cuidar para que os itens planejados sejam cumpridos**.

O planejamento da escrita funciona, ao nosso ver, como um norteador poderoso no processo de elaboração da produção textual. Buscamos desenvolver este trabalho, baseando-nos na proposta de objetivo comunicativo da escrita, segundo o qual:

> por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2013, p. 137).

Nesse sentido, procuramos, com essas atividades de preparação para a escrita, conduzir os alunos no estabelecimento de critérios para a ordenação de ideias e informações necessárias para o gênero escolhido, a partir dos quais os próprios discentes estabeleceram quais seriam os dados imprescindíveis para suas produções, aquelas que poderiam satisfazer o objetivo comunicativo dos seus textos.

Como já discutido, procuramos desenvolver uma abordagem da produção de texto como prática de interação social, ou seja, produzir, na escola, textos com funções comunicativas definidas. Afinal, o texto somente faz sentido se houver um interlocutor real com quem o autor vai "dialogar". Portanto, foi parte importante da fase de preparação e planejamento, a definição sobre quem seriam os interlocutores e quais seriam os

suportes de publicação, estabelecendo para os textos que seriam produzidos uma finalidade comunicativa.

Essa fase da SD teve um caráter muito produtivo do ponto de vista didático-pedagógico, servindo para criar uma lista de constatação mais direcionada ao objetivo de escrita a que nos propusemos, facilitando a visualização por parte dos discentes dos conteúdos que deveriam constar em suas produções. Todo o processo de elaboração da escrita foi mediado pelo professor, contudo, foram os alunos que, motivados pelas atividades, foram constituindo suas partes necessárias e elaborando-as a partir do conhecimento até então adquirido. Esse processo teve um resultado positivo, devido aos alunos, apesar de apresentarem problemas estruturais em sua primeira produção, dedicaram-se em incluir em seus textos informações que eles identificaram como características do conteúdo básico de autobiografias.

Como já mencionamos no início, a prática da escrita na escola é muito direcionada às atividades escolares tradicionais e descontextualizadas, o que, muitas das vezes, restringe o processo de produção da escrita a elaboração de frases isoladas, a reescrita de trechos de textos com o objetivo de mudar a sintaxe de um ou outro período e, até mesmo, a cópia de textos julgados bons pelos professores. Outros processos limitadores do ensino-aprendizagem da escrita na escola, segundo Guedes (2009), é o fato de muitas das vezes os professores, ao trabalhar a escrita, exigirem a composição de um texto, organizando o pensamento dentro de uma lógica formal, onde o produto é mais importante que a finalidade, ou,

> quando no muito, uma redação, cuja linguagem é um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem que será decifrada pelo receptor caso não haja ruídos no canal de comunicação (GUEDES, 2009, pp. 88-89).

Esse processo faz com que a grande maioria dos alunos, mesmo após terminar o ensino médio, nunca tenham produzido de fato um texto em um processo interacional – com gênero textual específico, objetivo comunicativo planejado, interlocutor previsto e suporte pré-determinado. Ao iniciarmos nosso planejamento da escrita pretendíamos "romper" com esse processo limitador das atividades escritas escolares.

O primeiro passo, e o mais importante nesse processo, foi o fato de os alunos saberem desde o início quem seriam seus interlocutores. Planejar seu texto sabendo realmente a quem você está se dirigindo, com o conhecimento de que o seu texto deverá

ser inteligível, faz com que a forma e as escolhas vocabulares sejam tão importantes quanto as informações em si. Outro fator importante é saber o modo como esse texto chegará aos interlocutores, pois a produção textual em si somente se completa quando se torna pública (no sentido de publicar). A reflexão sobre esses fatores – objetivo comunicativo, interlocutor, veiculação – fez com que os alunos refletissem sobre quais os conteúdos realmente deveriam e poderiam constar no texto.

Nesse sentido, percebemos que essa prática de planejamento da escrita mediada pelo professor, com o gênero e a situação comunicativa bem definidos, foi muito mais produtiva do que nossas práticas anteriores, nas quais não dedicávamos tanta atenção à preparação e ao planejamento da produção textual. Os discentes envolvidos, mesmo estando treinados em práticas de escrita baseadas no texto como produto, conseguiram assimilar essa fase do processo e esforçaram-se em cumprir seus planejamentos. Percebemos que foram impulsionados pela motivação de produzir um texto com função comunicativa real, pois lhes foi dada a chance de participarem do processo de tessitura.

Um efeito positivo que percebemos em suas primeiras produções foi o fato de que alguns alunos, já mostrando uma boa compreensão acerca do gênero a ser produzido e seus objetivos, tentaram evitar fazer uma "lista de informações sobre si", fugindo de uma mera listagem de conteúdos suscitados pela dinâmica: apresentação, características, histórias interessantes e projetos para o futuro. Vejamos um exemplo desse resultado na produção inicial do aluno Thiago:

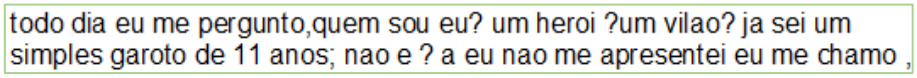

todo dia eu me pergunto,quem sou eu? um heroi ?um vilao? ja sei um
simples garoto de 11 anos; nao e ? a eu nao me apresentei eu me chamo ,

Figura 2 Primeiro trecho da PI de Thiago Coelho

Percebe-se no início de sua produção que o aluno "chama" o seu interlocutor para o texto. Ele faz a introdução de sua produção dando possibilidades ao leitor, a partir de características marcantes (herói/vilão), de "duvidar" de sua existência e, ao mesmo tempo, indica ao leitor que não é nada disso que ele encontrará no texto, mas a apresentação de um "simples garoto de 11 anos". Contudo, ele continua a buscar o seu interlocutor e lhe propõe se apresentar, o que podemos verificar no trecho a seguir.

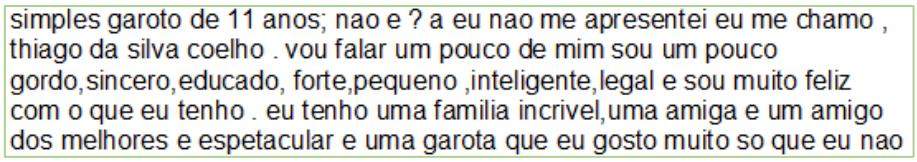

simples garoto de 11 anos; nao e ? a eu nao me apresentei eu me chamo , thiago da silva coelho . vou falar um pouco de mim sou um pouco gordo,sincero,educado, forte,pequeno ,inteligente,legal e sou muito feliz com o que eu tenho . eu tenho uma familia incrivel,uma amiga e um amigo dos melhores e espetacular e uma garota que eu gosto muito so que eu nao

Figura 3 Segundo trecho da PI de Thiago Coelho

Seguindo o planejamento da escrita, percebemos que neste trecho da apresentação o discente fornece informações sobre suas características "físicas e psicológicas", tentando fazer com que o seu interlocutor formule uma imagem da pessoa a quem o texto se refere, como havíamos estabelecido no planejamento. O passo seguinte foi o das histórias interessantes que podem ser contadas. Vejamos:

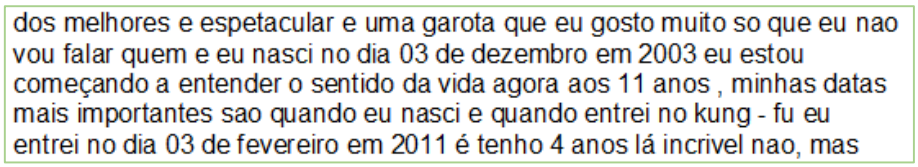

dos melhores e espetacular e uma garota que eu gosto muito so que eu nao vou falar quem e eu nasci no dia 03 de dezembro em 2003 eu estou começando a entender o sentido da vida agora aos 11 anos , minhas datas mais importantes sao quando eu nasci e quando entrei no kung - fu eu entrei no dia 03 de fevereiro em 2011 é tenho 4 anos lá incrivel nao, mas

Figura 4 Terceiro trecho da PI de Thiago Coelho.

Neste trecho percebemos que o aluno introduz o terceiro item importante em uma autobiografia: as histórias interessantes que podem ser contadas. Ele elabora seu conteúdo introduzindo uma história que ele não pode revelar – uma garota de quem ele gosta muito. Em seguida, ele sinaliza que somente "agora aos 11 anos" ele está começando a entender o sentido da vida – isso demonstra sua preocupação com o interlocutor, pois, percebe-se que ele não quer frustrar seu leitor e contar fatos que não sejam relevantes, portanto, como é muito jovem, justifica que ainda não tem algo que interesse muito ao ponto de merecer destaque. Por fim, na última parte desse recorte, podemos perceber que ele conta algo de sua vida que é incomum: apesar de seus onze anos, ele já possui quatro anos de experiência no Kung-fu. Por fim, vejamos como ele abordou o item – planos para o futuro.

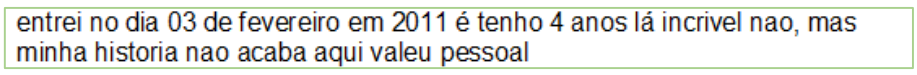

entrei no dia 03 de fevereiro em 2011 é tenho 4 anos lá incrivel nao, mas minha historia nao acaba aqui valeu pessoal

Figura 5 Quarto trecho da PI de Thiago Coelho.

Um dos conteúdos que definimos que seriam importantes constar na autobiografia (infanto-juvenil) é o plano para o futuro/sonhos. O aluno, nesta etapa da

escrita, não foi muito claro, mas não ignorou a etapa. Sua estratégia foi sinalizar para o leitor que sua história de vida tem continuidade. Nesse ponto, vale ressaltar que o aluno Thiago é um garoto muito reservado, cauteloso com as palavras e com as atitudes e que exige um pouco acima da média de si. Acreditamos que estas características tenham influenciado em sua produção inicial, pois percebemos que ele sempre tenta minimizar os impactos de suas colocações. De todo modo, percebemos uma evolução do aluno no decorrer do processo e na forma como ele passa a se expressar mais livremente em suas reescritas. Como ilustração do que estamos afirmando, selecionamos a última passagem de sua reescrita como parâmetro de comparação com o último trecho apresentado na figura 4. Vejamos:

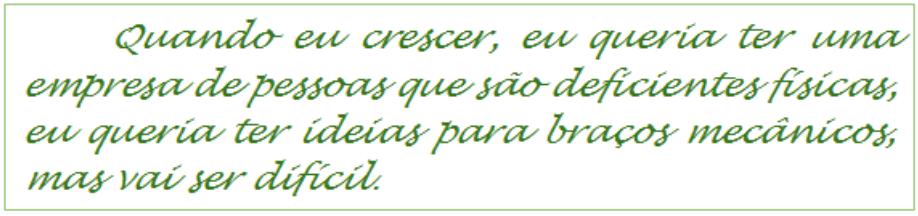


Figura 6 Trecho comparativo Planos/Projetos para o futuro PI/PF de Thiago Coelho.

Percebe-se, a partir deste exemplo, que na reescrita o aluno já se permite explicitar seus planos para o futuro e que, inclusive, há grandes projetos em que gostaria de se envolver. Contudo, ele ainda enfatiza a dificuldade de realização, com sua cautela habitual.

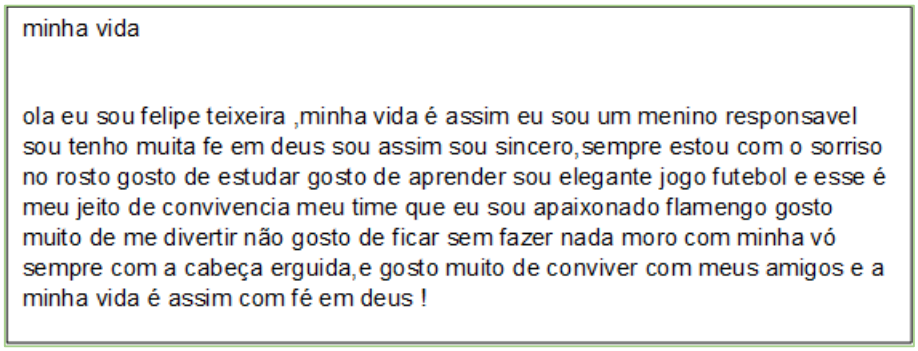
Por fim, vale destacar que muitas das informações pessoais que apareceram nas produções iniciais dos alunos foram informações observadas e registradas no decorrer das dinâmicas que aplicamos na apresentação da situação (especialmente, em relação às características físicas e psicológicas). Esses dados, de suma importância para o gênero e que constaram do plano de escrita, foram sendo elaborados pelos alunos, processualmente, nas atividades mencionadas. Percebe-se que, apesar de um natural distanciamento do texto modelar, houve um esforço, por parte dos discentes, para cumprirem o plano que eles haviam estabelecido.

4.3 A avaliação diagnóstica e a condução das atividades de análise linguística

Na elaboração de qualquer SD, a produção inicial é importante por ser um primeiro encontro com a produção (no nosso caso escrita) do gênero e por ter o papel de reguladora dos módulos da SD, permitindo ao professor saber o que é preciso trabalhar. Além disso, na nossa intervenção, a PI do texto autobiográfico foi realizada em ambiente digital, com objetivo de iniciar com os alunos a prática de produção textual em editores digitais (*Google Docs),* com expansão da possibilidade de produção colaborativa através de compartilhamento, e ampliação das possibilidades de intervenção e reescrita.

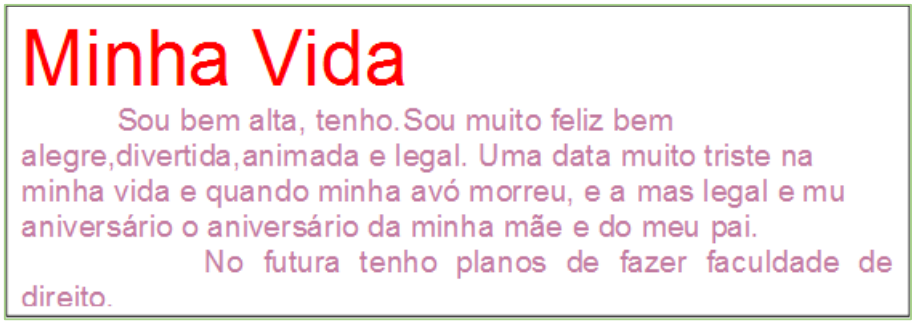
O processo de trânsito entre os textos e atividades escolares tradicionais e a primeira produção digital foi tranquilo; os alunos rapidamente perceberam do que se tratava e como utilizar as ferramentas que estavam à disposição. Em nossa PI, percebemos grande empenho e motivação por parte dos alunos, e observamos que eles procuraram pôr em prática o planejamento da escrita, como discutido na seção anterior. Apesar disso, como era de se esperar, também foram percebidos alguns desvios em relação à estrutura do gênero e à produção escrita de modo geral.

Vejamos, a seguir, dois textos e alguns trechos que exemplificam a PI dos nossos alunos e que nortearam as intervenções posteriores[11].


minha vida

ola eu sou felipe teixeira ,minha vida é assim eu sou um menino responsavel sou tenho muita fe em deus sou assim sou sincero,sempre estou com o sorriso no rosto gosto de estudar gosto de aprender sou elegante jogo futebol e esse é meu jeito de convivencia meu time que eu sou apaixonado flamengo gosto muito de me divertir não gosto de ficar sem fazer nada moro com minha vó sempre com a cabeça erguida,e gosto muito de conviver com meus amigos e a minha vida é assim com fé em deus !

Figura 7 PI de Felipe Teixeira.


Minha Vida

Sou bem alta, tenho.Sou muito feliz bem alegre,divertida,animada e legal. Uma data muito triste na minha vida e quando minha avó morreu, e a mas legal e mu aniversário o aniversário da minha mãe e do meu pai.

No futura tenho planos de fazer faculdade de direito.

Figura 8 PI de Leandra Nascimento.

[11] As imagens seguem o padrão da mancha gráfica (espaço útil entre as margens) utilizada pelos alunos

Analisando as PI acima, é possível detectar diversas questões das mais variadas ordens que poderiam ser trabalhadas com esses alunos para aprimorar suas produções. Apesar de os alunos terem se esforçado em colocar em prática a lista de constatação e o plano de escrita, os textos produzidos inicialmente apresentavam vários problemas. Contudo, como tínhamos um tempo limitado para o desenvolvimento do trabalho, optamos por selecionar dois aspectos para serem objeto das atividades que seriam desenvolvidas nos módulos:

(i) o conteúdo do texto, especialmente a variedade, a pertinência e a relevância das informações selecionadas;

(ii) a construção adequada de orações e parágrafos.

Em nossa proposta de trabalho assumimos o texto (escrito e falado) como evento comunicativo, o que nos exige observá-lo sobre diversos prismas. Ao selecionarmos o primeiro aspecto relacionado acima, nosso objetivo foi colocarmos em evidência o caráter dialógico do texto, procurando levar o aluno a pensar no leitor do seu texto. Assim, levando em conta a finalidade comunicativa dos textos produzidos, acreditamos que o baixo conteúdo informacional do texto, a falta de pertinência e a irrelevância das informações eram prejudiciais ao texto. Como, para esta produção, os alunos estabeleceram como prováveis leitores os colegas de turma, os pais e os professores, ficar somente listando características físicas mais evidentes ou características físicas e psicológicas muito genéricas tornava o texto muito pouco atrativo. Para exemplificar esta afirmação, tomamos um trecho da produção da aluna Beatriz:

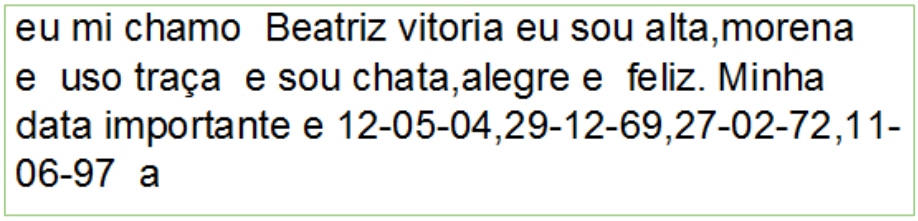

eu mi chamo Beatriz vitoria eu sou alta,morena e uso traça e sou chata,alegre e feliz. Minha data importante e 12-05-04,29-12-69,27-02-72,11-06-97 a

Figura 9 Trecho das características físicas e psicológicas da PI de Beatriz Vitória.

Percebemos que a aluna faz uma lista de características e de datas que não chamam a atenção para quem realmente ela é e o que lhe é importante enquanto sujeito. Outro fator decisivo para nossa escolha sobre o que seria trabalhado nos módulos, e que está diretamente relacionado com o processo de interação, foi o fato de os discentes terem escolhido como suporte para publicação de suas produções o site da turma e a posterior

publicação em formato de livro, o que, do ponto de vista do conteúdo, cria a necessidade de que os textos sejam mais interessantes, conquistem os leitores. Apesar de seguirem a lista de constatação e o planejamento da escrita, a grande maioria dos alunos não soube selecionar e elaborar as informações de modo adequado, criando listas triviais e pouco adequadas ao gênero produzido. Vejamos o exemplo do aluno Pedro Henrique:

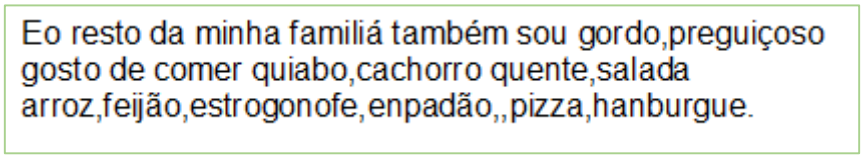

Eo resto da minha familiá também sou gordo,preguiçoso
gosto de comer quiabo,cachorro quente,salada
arroz,feijão,estrogonofe,enpadão,,pizza,hanburgue.

Figura 10 Lista de conteúdos da PI de Pedro Henrique.

Neste trecho, percebemos que o aluno somente faz uma lista das coisas que ele gosta de comer, mas não expressa de forma satisfatória seus gostos, suas preferências, no sentido de escolhas de vida. Assim, para ajudar os alunos a vencerem esse tipo de dificuldade, desenvolvemos um módulo no qual a finalidade era abordarmos no texto modelar utilizado para este módulo (*Chiquinha Gonzaga e a melodia das palavras*) os conteúdos que caracterizariam um bom texto autobiográfico.

Já em relação ao segundo ponto selecionado, verificamos nos textos desses alunos um problema que, inclusive, não é específico ao gênero trabalhado, mas que se apresentou de forma muito forte, comprometendo a qualidade do texto e dificultando sua leitura. De modo geral, a turma demonstrou muita dificuldade de organizar orações e parágrafos, com dificuldade especial da marcação formal dessas estruturas (o uso de letras maiúsculas, pontuação e adentramento de parágrafo), como podemos observar nos trechos a seguir:

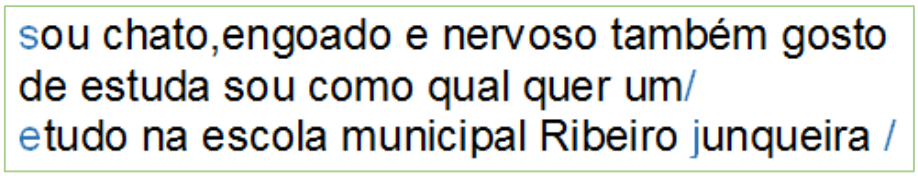

sou chato,engoado e nervoso também gosto
de estuda sou como qual quer um/
etudo na escola municipal Ribeiro junqueira /

Figura 11 Trecho da PI de Pedro Henrique.

Notamos neste trecho, o que não foi um fato isolado, que o aluno não respeitou as marcações formais do texto (paragrafação, letras maiúsculas e pontuação), o que, como leitores, nos causa a impressão de um amontado de palavras.

Além disso, essencial na composição do texto, os tópicos discursivos, que fornecem pistas ao interlocutor para que possa concluir satisfatoriamente a interação verbal, não foi muito respeitado. Como podemos perceber também no exemplo a seguir:

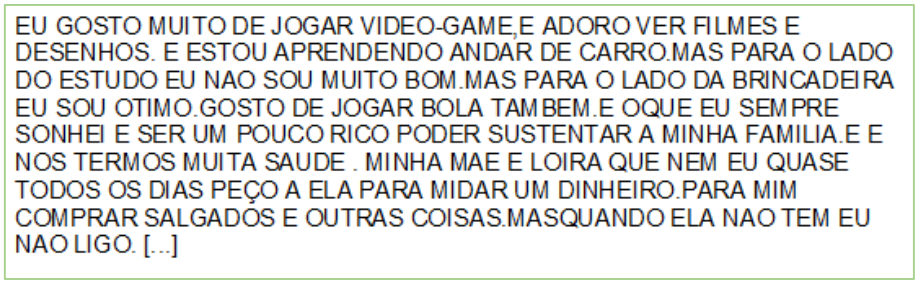

EU GOSTO MUITO DE JOGAR VIDEO-GAME,E ADORO VER FILMES E DESENHOS. E ESTOU APRENDENDO ANDAR DE CARRO.MAS PARA O LADO DO ESTUDO EU NAO SOU MUITO BOM.MAS PARA O LADO DA BRINCADEIRA EU SOU OTIMO.GOSTO DE JOGAR BOLA TAMBEM.E OQUE EU SEMPRE SONHEI E SER UM POUCO RICO PODER SUSTENTAR A MINHA FAMILIA.E E NOS TERMOS MUITA SAUDE . MINHA MAE E LOIRA QUE NEM EU QUASE TODOS OS DIAS PEÇO A ELA PARA MIDAR UM DINHEIRO.PARA MIM COMPRAR SALGADOS E OUTRAS COISAS.MASQUANDO ELA NAO TEM EU NAO LIGO. [...]

Figura 12 Trecho da PI de Kaio Moreira.

Segundo Castilho (2013, p.232), o *tópico discursivo* "na língua escrita é conhecido por parágrafo", uma das divisões constitutivas primordiais do texto, pois sua estrutura está diretamente ligada à organização das informações e ao conteúdo, além do fornecimento de dados e pistas para o interlocutor. Pode-se perceber que o aluno não respeitou o tópico discursivo, mas constituiu uma sequência de frases, muitas das vezes separando-as por pontos, mesmo quando não era necessário.

Com isso, procuramos desenvolver um módulo em que os alunos tivessem a oportunidade de, através da análise de textos modelares, estabelecer critérios para a organização de orações e parágrafos, identificando, inclusive, a função de elementos formais, como uso de letras maiúsculas, de sinais de pontuações e da indentação. Ao nosso ver, esta é uma maneira interessante (e viável) de inserir práticas de análise linguística nas aulas de português, inicialmente, abordando atividades epilinguísticas, e, posteriormente, com atividades metalinguísticas. Acreditamos nessa possibilidade ancorando-nos nas reflexões de Geraldi. Segundo suas palavras:

> Considero as atividades metalinguísticas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* como as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais (GERALDI, 2013, pp. 190-191).

Ou seja, a partir de nossa perspectiva de intervenção didático-pedagógica na produção textual através das possibilidades da análise linguística (epilinguagem e metalinguagem) com o auxílio das TDIC, pelo que foi brevemente visto, é possível criar

um espaço propício para o trabalho com uma gramática contextualizada e orientada para o uso, no nosso caso especificamente, relacionada ao gênero.

Na próxima seção, discutimos os efeitos das reflexões promovidas nos dois módulos específicos e pontuais desenvolvidos para estes desvios na SD nas atividades de reescrita dos alunos.

4.4 O efeito das atividades dos módulos na produção textual dos alunos: análise processual dos textos

Desenvolveremos nesta seção a análise processual dos textos elaborada a partir da observação dos processos de escrita-reescrita intermediados pela TDIC, como propostos no projeto e desenvolvidos nos módulos. Abordamos, inicialmente, o desenvolvimento da produção do texto escrito a partir do módulo voltado ao conteúdo e, em seguida, o desenvolvimento da produção do texto escrito sob a perspectiva do módulo que abordou os tópicos discursivos. Pretendemos fazer, também, a análise processual dos textos destacando a efetividade da utilização das TDIC e da aprendizagem colaborativa, com o apoio das mesmas, no desenvolvimento de práticas de produção escrita. De modo geral, acreditamos que as atividades de reflexão e análise desenvolvidas nos módulos obtiveram bons resultados. Ao nosso ver, essa proposta foi exitosa especialmente porque possibilitou trazer o aluno para o centro da observação do funcionamento da linguagem no interior do texto.

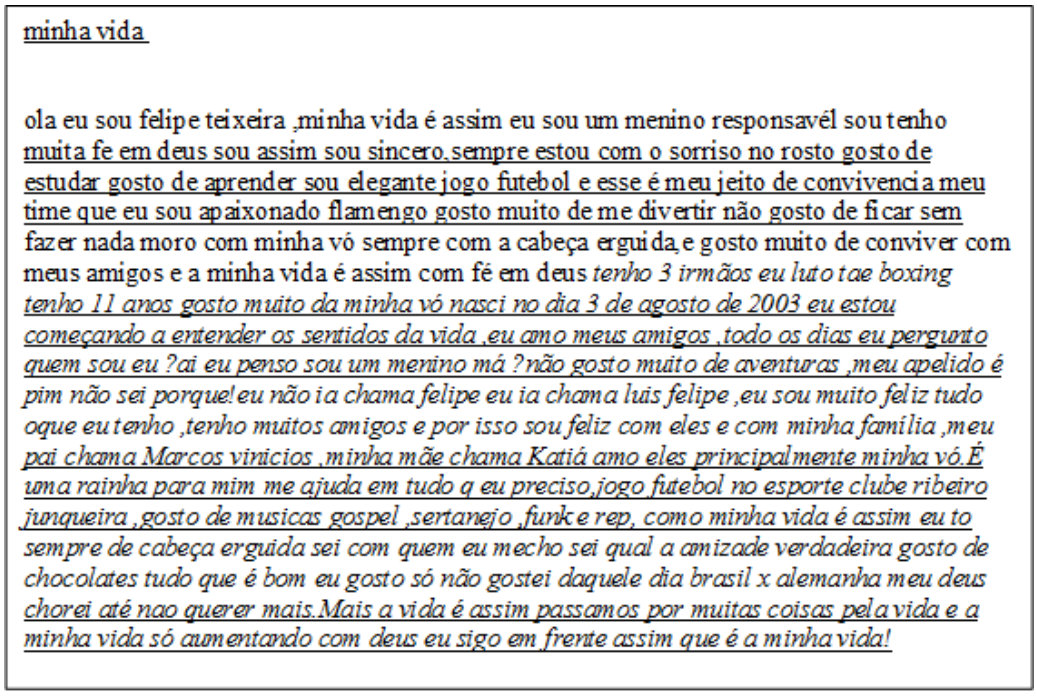
Retomando o primeiro problema detectado, as inadequações das produções ao gênero no que se refere ao conteúdo e aos conhecimentos dizíveis através do gênero, elaboramos o primeiro módulo, focando no trabalho de verificação dos conteúdos de um texto modelar, para que os discentes observassem "a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado (MARCUSCHI, 2008, p. 51)". Além de todas as atividades e dinâmicas relacionadas às biografias e autobiográficas trabalhadas até o momento, que estão descritas no Caderno Pedagógico que acompanha este documento, utilizamos como texto modelar para esta atividade específica a biografia *Chiquinha Gonzaga e a melodia das palavras* (FIDALGO, 2010).

No final das atividades do módulo, foi elaborada uma lista de constatação, que ficou disponível no site e no "círculo virtual da turma"[12] e que serviu de guia para que os

[12] Círculo Virtual é uma forma de organização de contatos por grupos disponibilizada pelo g-mail.

alunos iniciassem sua reescrita. Assim, após relerem os próprios textos, que já haviam sido compartilhados com o professor e estavam salvos com observações e sugestões no Google Drive, os discentes foram estimulados a verificar quais informações estavam em excesso e quais informações faltavam em seus textos, considerando a lista de constatação elaborada e toda a discussão realizada a partir da análise do texto modelar. Finalizada essa verificação, deveriam partir para a primeira reescrita preocupando-se apenas com o conteúdo, reelaborando os dados apresentados e aprimorando o processo de seleção das informações que iriam constar do texto.

Como já mencionado, um dos problemas identificados na PI era que o texto dos alunos faltava muita informação, estava limitado em relação ao conteúdo. Vejamos a seguir, alguns exemplos das alterações que os discentes produziram em seus textos, após a aplicação do módulo e da interlocução com professor. Consideremos, inicialmente, a primeira reescrita do aluno Felipe[13].



minha vida

ola eu sou felipe teixeira ,minha vida é assim eu sou um menino responsavél sou tenho muita fe em deus sou assim sou sincero.sempre estou com o sorriso no rosto gosto de estudar gosto de aprender sou elegante jogo futebol e esse é meu jeito de convivencia meu time que eu sou apaixonado flamengo gosto muito de me divertir não gosto de ficar sem fazer nada moro com minha vó sempre com a cabeça erguida,e gosto muito de conviver com meus amigos e a minha vida é assim com fé em deus *tenho 3 irmãos eu luto tae boxing tenho 11 anos gosto muito da minha vó nasci no dia 3 de agosto de 2003 eu estou começando a entender os sentidos da vida ,eu amo meus amigos ,todo os dias eu pergunto quem sou eu ?ai eu penso sou um menino má ?não gosto muito de aventuras ,meu apelido é pim não sei porque! eu não ia chama felipe eu ia chama luis felipe ,eu sou muito feliz tudo oque eu tenho ,tenho muitos amigos e por isso sou feliz com eles e com minha família ,meu pai chama Marcos vinicios ,minha mãe chama Katiá amo eles principalmente minha vó.É uma rainha para mim me ajuda em tudo q eu preciso,jogo futebol no esporte clube ribeiro junqueira ,gosto de musicas gospel ,sertanejo ,funk e rep, como minha vida é assim eu to sempre de cabeça erguida sei com quem eu mecho sei qual a amizade verdadeira gosto de chocolates tudo que é bom eu gosto só não gostei daquele dia brasil x alemanha meu deus chorei até nao querer mais.Mais a vida é assim passamos por muitas coisas pela vida e a minha vida só aumentando com deus eu sigo em frente assim que é a minha vida!*

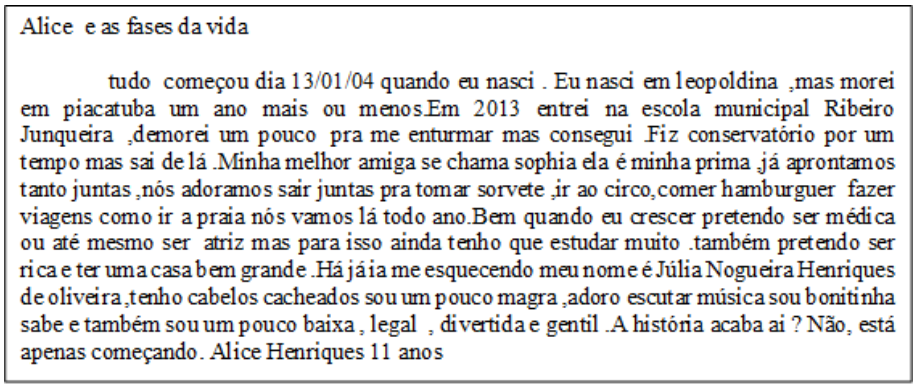
Figura 13 PR de Felipe Teixeira.

Podemos perceber que o aluno Felipe, em sua primeira reescrita, preservou as informações contidas em sua PI (seis primeiras linhas), dando-lhes a função de parágrafo introdutório. No entanto, a partir do final do "parágrafo" (que corresponde à sua PI), o aluno começa a inserir novas informações, seguindo as instruções do primeiro módulo.

[13] A Produção Inicial do Aluno Felipe Teixeira foi apresentada na seção 4.

Em um primeiro momento, ele acrescenta dados pessoais (linhas 6 a 11) e, logo em seguida, apresenta seus pais (linhas 11 e 12). Ainda, numa tentativa de se aproximar do texto modelar estudado para esta atividade, entre as linhas treze e dezesseis acrescenta seus gostos e preferências. Percebe-se ainda que, provavelmente com o objetivo de tornar seu texto mais pessoal, o aluno acrescenta uma história que seria importante e significativa para sua vida (linhas 16 e 17) e finaliza seu texto com um plano/projeto de futuro (linhas 17 e 18).

Com algumas variações, as estratégias utilizadas por Felipe se repetem em diversos textos de outros alunos, como podemos observar na primeira reescrita da Aluna Júlia (reproduzida a seguir).



Alice e as fases da vida

tudo começou dia 13/01/04 quando eu nasci . Eu nasci em leopoldina ,mas morei em piacatuba um ano mais ou menos.Em 2013 entrei na escola municipal Ribeiro Junqueira ,demorei um pouco pra me enturmar mas consegui .Fiz conservatório por um tempo mas sai de lá .Minha melhor amiga se chama sophia ela é minha prima ,já aprontamos tanto juntas ,nós adoramos sair juntas pra tomar sorvete ,ir ao circo,comer hamburguer fazer viagens como ir a praia nós vamos lá todo ano.Bem quando eu crescer pretendo ser médica ou até mesmo ser atriz mas para isso ainda tenho que estudar muito .também pretendo ser rica e ter uma casa bem grande .Há já ia me esquecendo meu nome é Júlia Nogueira Henriques de oliveira,tenho cabelos cacheados sou um pouco magra ,adoro escutar música sou bonitinha sabe e também sou um pouco baixa , legal , divertida e gentil .A história acaba ai ? Não, está apenas começando. Alice Henriques 11 anos

Figura 14 PR de Júlia Oliveira[14].

O primeiro ponto a ser observado é que a discente também preservou a sua PI na reescrita, como o aluno Felipe. No entanto, percebemos que, usando uma estratégia diferente da usada por seu colega (que manteve todo o texto da PI com a mesma estrutura, acrescentando, em seguida, uma complementação), ela foi introduzindo informações que são exigidas para a caracterização do conteúdo do gênero no decorrer de seu texto, reformulando significativamente o texto que havia produzido inicialmente. A aluna, em sua reescrita, realmente acrescenta informações que contribuem para que o provável leitor do texto tenha mais condições de criar uma imagem mais completa da autora. Por exemplo, na terceira linha, ela adiciona uma informação que não constava em sua PI, a de que fez conservatório, o que é um dado importantíssimo. Isso porque Minas Gerais é o único estado brasileiro a manter os conservatórios estaduais de música (doze ao total) e o conservatório de Leopoldina tem uma representatividade e um prestígio muito grande

[14] Devido às dificuldades inicias em obtermos a participação dos pais, o professor sugeriu aos alunos que criassem pseudônimos visando a possível publicação em ambiente virtual, principalmente, para manter a privacidade dos alunos.

junto à população, justamente por ser um dos poucos ainda existentes no país. Na sexta linha, ela nos apresenta uma atividade que faz habitualmente e que é considera fora do comum para populações mais simples do interior (devido a distância, custo, tempo): ir à praia. E, num último enxerto, acrescenta que gosta de música (linha 9). Por fim, vale ressaltar que a aluna se utiliza de um mecanismo interessante e diferenciado para finalizar seu texto. Ela apresenta uma questão que é respondida com a possibilidade quase infinita de acréscimos, sinalizando que esta fase de sua vida representa apenas "um capítulo".

Nota-se que, em ambos os textos, os alunos remodelaram suas produções a partir das observações e hipóteses elaboradas no módulo e, seguindo as proposições, procuraram adequar seus textos em relação aos conteúdos necessários, estabelecendo o que Guedes nomeia por concretude, a qual "garante que a mensagem seja expressa com precisão para que não restem dúvidas no leitor a respeito dos sentidos e valores que o autor atribuiu aos recursos expressivos com que a constituiu" (2009, pp. 59-60).

Nesta etapa da primeira reescrita, podemos perceber que os alunos se aplicaram na atividade. O texto foi reelaborado conforme proposto e, na maioria dos casos, ampliado satisfatoriamente. Eles se concentraram na questão do conteúdo e na seleção de informações, e se esforçaram para melhorar suas produções seguindo as orientações da lista de constatação. Notamos que também foi importante nesse processo a orientação personalizada do professor, realizada por meio de comentários e questionamentos online, com os recursos do *Google docs*. Os efeitos dessa mediação serão discutidos mais detidamente na próxima seção.

O segundo módulo da SD, como já argumentado, foi motivado pela constatação de que os alunos não estavam organizando orações e parágrafos em suas produções inicias e, conforme havíamos identificado, não estavam respeitando o tópico discursivo na construção de seus textos autobiográficos. As atividades foram desenvolvidas, portanto, com o intuito de possibilitar que os alunos criassem suas hipóteses sobre a estrutura do parágrafo e verificassem a validade das hipóteses criadas em um texto modelar, cujo resultado mais expressivo foram as respostas a questões como: i. Porque os textos são divididos em parágrafos? ii. Como se organizam os parágrafos? iii. Como iniciar e finalizar um parágrafo? Após a criação e a verificação dessas hipóteses, solicitamos aos alunos que retomassem o texto modelar trabalhado no módulo anterior, procurando identificar como cada parágrafo encerrava um assunto.

Antes de reiniciar propriamente a reescrita, foi solicitado aos alunos que separassem os conteúdos de suas produções em prováveis parágrafos. Apresentamos, a

seguir, alguns exemplos de alterações realizadas, após as atividades do segundo módulo da SD, em relação à estruturação do parágrafo, à pontuação e ao uso de letras maiúsculas.

Em relação ao parágrafo, os alunos que não haviam respeitado o adentramento tanto na PI, quanto na primeira reescrita, fizeram-no a partir do estudo do módulo, como podemos perceber nos exemplos[15]:

ALUNO	TRECHO DA PI	TRECHO DA 2ª REESCRITA
Júlia Oliveira	tudo começou dia 13/01/2004 quando eu nasci .Eu nasci em Leopoldina ,mas morei em piacatuba um ano mais ou menos .Em 2013 [...]	Tudo começou dia 13/01/04 quando eu nasci. Eu nasci em Leopoldina, mas morei em Piacatuba por um ano mais ou menos. [...]
Luis Phelipe Gomes	Tudo começou num quarto de um hospital eu estava nascendo era eu o Luis Phelipe .Alguns anos depois eu estava entrado na escola ,foi quer conheci o Marlon [...]	*Tudo começou num quarto de um hospital, eu estava nascendo, era eu o Robinho. Alguns meninos têm nomes iguais, até da mesma família.* *A história do meu nome [...]*
Thiago Coelho	todo dia eu me pergunto,quem sou eu? um heroi ?um vilao? ja sei um simples garoto de 11 anos; nao e ? a eu nao me apresentei eu me chamo , thiago da silva coelho . vou falar um pouco de mim sou	*Todo dia eu me pergunto, quem sou eu? Um herói? Um vilão? Já sei, um simples garoto de 11 anos, né?* *Ah! eu não me apresentei. [...]*

Tabela 2 Trechos da segunda reescrita abordando a construção de parágrafos.

Também foi possível observar alterações importantes, no que diz respeito ao uso adequado de sinais de pontuação. Vejamos:

ALUNO	TRECHO DA PI	TRECHO DA 2ª REESCRITA
Kaio Moreira	[...]OUTROS TAMBEM/ EU GOSTO MUITO DE JOGAR VIDEO-GAME,E ADORO VER FILMES E DESENHOS	[...] DE CARROS E OUTROS TAMBÉM. EU GOSTO MUITO DE JOGAR [...]
Beatriz Vitória	[...] a minha data e as data da minha família são as mais importantes pra mim.Meus planos eu quero ser professora de inglês particular	[...]*as minhas datas são datas da minha família, são as mais importantes pra mim.* *Quando eu crescer eu quero ser professora de inglês particular, quero ser*[...]
Luis Phelipe	[...] professores bons e outros ruins/ Quando comecei a jogar futebol tiver [...]	[...] professores bons e outros ruins. Quando comecei a jogar futebol tive [...]

Tabela 3 Trechos da segunda reescrita - pontuação.

[15] Estes trechos foram selecionados, copiados e colados respeitando a estrutura exata do texto dos alunos. Por motivo de espaço e praticidade para visualização o tamanho, a cor e a fonte das letras foram padronizados, mas respeitamos as disposições e a formatação dos textos dos alunos.

Ao compararmos os dois textos do aluno Kaio, percebemos que na PI o aluno não usa ponto final para demarcar o final de uma oração; sem fazer a devida marcação, ele apenas muda de linha e inicia o que seria um novo parágrafo. Na 2ª reescrita do aluno, percebemos que ele já consegue estabelecer um critério para esta ação. Do mesmo modo, percebe-se na produção inicial da aluna Beatriz que ela não segue uma separação por conteúdos e nem delimita por parágrafos a passagem de um tópico para outro. No entanto, em sua reescrita, além de reelaborar sua frase, ela marca tanto com a pontuação, quanto com o espaçamento do parágrafo. O último exemplo, os trechos selecionados do aluno Luís Phelipe, é uma expressão bem clara do efeito das atividades desenvolvidas nos textos dos discentes. Não primeiro trecho, ele não utiliza nenhuma forma de marcação do tópico discursivo, já no segundo, nota-se que o aluno reelabora a sua escrita seguindo os critérios estabelecidos durante os estudos do texto modelar. De uma forma geral, podemos verificar que os alunos não utilizavam de nenhum recurso para mostrar a mudança de tópico discursivo, a não ser, mudar de linha.

Do mesmo modo, verificamos casos de alunos que na PI não utilizaram a estratégia de organizar parágrafos pelos assuntos tratados, mas conseguiram fazer isso, ainda que com limitações, na reescrita. Vejamos os exemplos a seguir:

ALUNO	TRECHO DA PI	TRECHO DA 3ª REESCRITA
Ingrid Carvalho	Algumas datas importantes para mim foram,meu nascimento,meu batismo,primeira vez quando fui a praia,quando comecei a estudar, quando comecei a usar óculos. Quando crescer quero ser modelo e pediatra, quero fazer um book com fotos minhas e muito mais. gosto muito quando meus amigos e familiares falam que sou inteligente e amiga de todos.	Sou uma menina alegre, as vezes fico nervosa, mas sou calma, carinhosa, inteligente, amiga, amorosa, etc. Gosto muito quando meus amigos e familiares falam que sou inteligente e amiga de todos. Eu também adoro animais, ainda não tenho nenhum, mas quero ter cachorros e gatos. As vezes quando estou muito feliz eu saio cantando e dançando. Alguns estilos musicais meus são, pop, funk, alguns tipos de rock, etc.
Maria Fernanda Gouvêa	Gosto muito de ir a festas, principalmente, quando é aniversário da minha mãe ou meu. Pretendo mexer com robôtica no meu futuro. Gosto de jogar handball, queimada, vôlei e baskete. E amo escutar músicas.	Gosto muito de ir a festas, principalmente, quando é aniversário da minha mãe ou meu. Gosto de jogar handball, queimada, vôlei e basquete. Tenho melhores amigas incríveis: Andressa que é minha prima, eu morei com ela [...] a Vitória que eu conheço dês do primeiro ano de escola.

		Adoro sertanejo, mais prefiro internacional ou pop\rock; apesar de gostar de reggae, rap, romântica e música eletrônica. [...] Pretendo mexer com engenharia robótica no meu futuro.

Tabela 4 Trechos da terceira reescrita - organização dos conteúdos.

Na PI da aluna Ingrid, podemos perceber que ela apresenta uma lista de informações sobre ela. Já em sua reescrita, a aluna inicia seu texto se descrevendo psicologicamente e no terceiro parágrafo acrescenta características positivas que os outros notam nela. No quarto parágrafo ela fala somente sobre seu gosto por animais e no quinto ela acrescenta a música e a dança. Do mesmo modo, a aluna Maria Fernanda também faz em sua PI uma lista de informações. Contudo, podemos perceber que em sua reescrita ela reelabora suas informações colocando-as em três grupos: gostos e preferências de modo geral; amizades; preferência musical. Um dado interessante é que nesse primeiro grupo elaborado pela aluna não aparece o sonho de "mexer com robótica"; ela transfere esta informação para o final do texto, reelaborando como um projeto/plano para o futuro.

Nesse processo, observamos não só fortalecimento do conhecimento dos alunos em relação ao gênero trabalhado, mas também em relação à estrutura textual de modo geral. Verifica-se que a reescrita cria condições para que o aluno possa desenvolver as habilidades de escrita ao passo que vai refletindo sobre o próprio processo e as possibilidades que a linguagem oferece. Outro ponto importante neste modelo de reescrita intermediado pelas TDIC é a possibilidade que o aluno tem de ter o professor como interlocutor, pois, com a orientação adequada, em todos os passos observamos que ele vai adquirindo a prática de trabalhar seu texto, retornando a ele quando necessário, buscando aprimorá-lo.

4.5 A experiência de produção escrita em meio digital

Vivemos na era das linguagens líquidas, onde "já não há lugar, nenhum ponto de gravidade de antemão garantido para qualquer linguagem, pois todas entram na dança da instabilidade" (SANTAELLA, 2007, p. 24), a era do *network* ou relacionamentos (mediados pelas TDIC), segundo Santaella, das "criações conjugadas" (2007, p.78). Nesse panorama, a ideia de autoria, devido aos modos de circulação e à dificuldade de

controle da reprodutibilidade, torna-se um conceito frágil, pois a delimitação entre transmissor e receptor não pode ser determinada como na geração anterior. O trânsito e a interatividade proporcionados pelas TDIC criam um consumidor-produtor real e ativo, com posturas diferentes do consumidor crítico das TIC (cinema, teatro, televisão), onde os papéis eram bem delimitados.

Acreditamos que o trabalho com ensino-aprendizagem para essa geração necessita, prioritariamente, transitar pela colaboração. É nesse ponto, especificamente, que o *Google Docs* se apresenta como uma interface útil, pois, como já sinalizamos, é um editor de texto *online*, elaborado a partir da tecnologia *Wiki* e permite que o processo da escrita seja individual ou em grupo.

Para a escrita individual, o editor se assemelha a todos os outros que já conhecemos e aos quais estamos habituados – seja na interface, seja nas ferramentas. No entanto, quando se trata de escrita em grupo, o software, apoiado no sistema de computação em nuvem, amplia os horizontes da escrita, permitindo selecionar pessoas e grupos que podem modificar, comentar, corrigir, editar e sugerir mudanças. Todo o processo de escrita colaborativa fica registrado, todas as versões das edições podem ser recuperadas e podemos monitorar quem trabalhou no texto e quando isso foi feito. Nessa perspectiva, há um grande avanço com o trabalho da produção textual colaborativa e intermediada, o que fortalece o processo de aprendizagem, pois, segundo Geraldi:

> talvez seja neste tópico [*escolha das estratégias*] que mais se dará a contribuição do professor que, não sendo o destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se *interlocutor* que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como "co-autor" que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu (2013, p.162)

Desse modo, a proposta de escrita em ambiente digital, mais especificamente no *Google docs*, afetou – positivamente – uma variável importante do processo de ensino e aprendizagem. Devemos lembrar que, segundo as orientações dos PCN (1998, p. 21):

> pode-se considerar o ensino aprendizagem de língua portuguesa, como práticas pedagógicas, resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera na prática da linguagem, e a mediação do professor.

Destacamos aqui, especificamente, o impacto do uso das TDIC nas possibilidades de mediação do professor no processo de produção textual dos alunos. Na

escrita realizada no *google docs*, acreditamos que a melhor maneira de se trabalhar colaborativamente, de modo simples e eficaz, como já mencionamos, é a partir dos comentários que ficam anexados em uma caixa de diálogo ao lado do texto, como se fossem um "chat". Esses comentários podem ser feitos de duas formas: uma, mais geral; outra mais pontual. Consideremos as imagens a seguir.

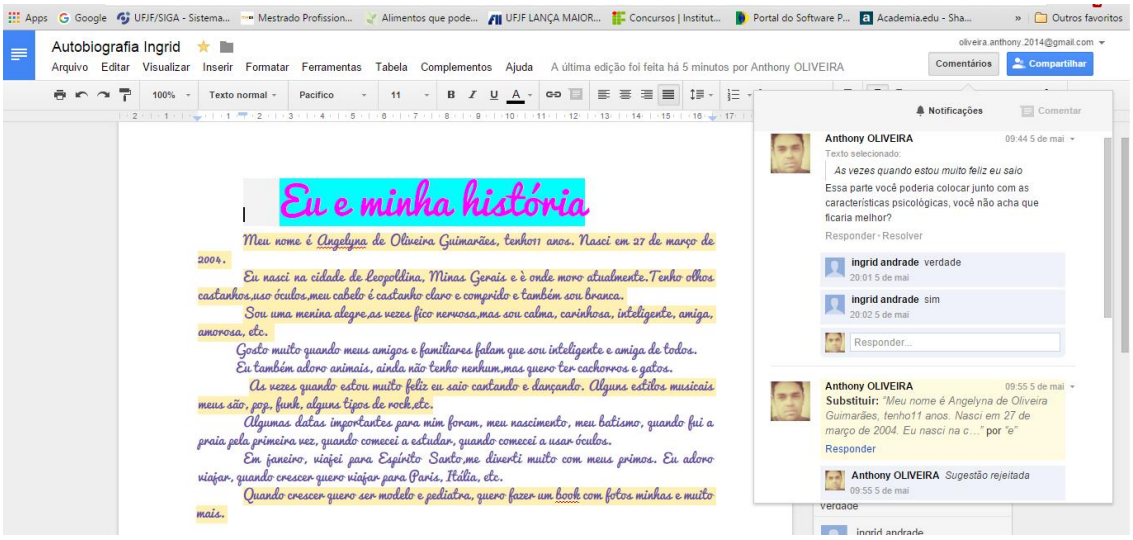


Figura 15 Exemplo de Intervenção Geral.

Nessa mediação do professor na atividade da aluna Ingrid, os comentários são gerais, dizendo respeito ao texto como um todo e, muitas das vezes, assumem um tom de *sugestão*. Pela imagem, é possível perceber que a aluna interage com o professor, mas não conseguimos recuperar que, no âmbito geral do texto, algumas vezes ela acata as sugestões, outras não. Na prática, quando a aluna concordava com o professor, ela aceitava as sugestões e modificava o texto. No entanto, nos momentos em que ela discordava, retornava ao texto e reelaborava suas ideias e sua composição de escrita, repensando sobre o que havia produzido. O resultado dessa reelaboração era, posteriormente, reapresentado ao professor. Nesse sentido, percebe-se que na caixa de diálogo há uma rejeição de sugestão por parte da aluna, pois o professor havia indicado que ela transformasse o primeiro e o segundo parágrafos em um só: "*Meu nome é Angelyna Oliveira Guimarães, tenho 11 anos e nasci na cidade de Leopoldina, Minas Gerais, no dia 27 de março de 2004.*", no entanto, a aluna recusa a mediação do professor, reelabora o segundo parágrafo e indica que a cidade de Leopoldina é o local onde ela nasceu e ainda vive.

Este modelo de produção colaborativa nos parece muito interessante, pois permite que o discente discuta sua produção com um leitor mais experiente (o professor),

mas é ele – aluno – quem controla as alterações, de acordo com seus interesses comunicativos.

Outra forma de utilizarmos os comentários é marcá-los em uma parte específica do texto. Vejamos um exemplo no texto do aluno Felipe:

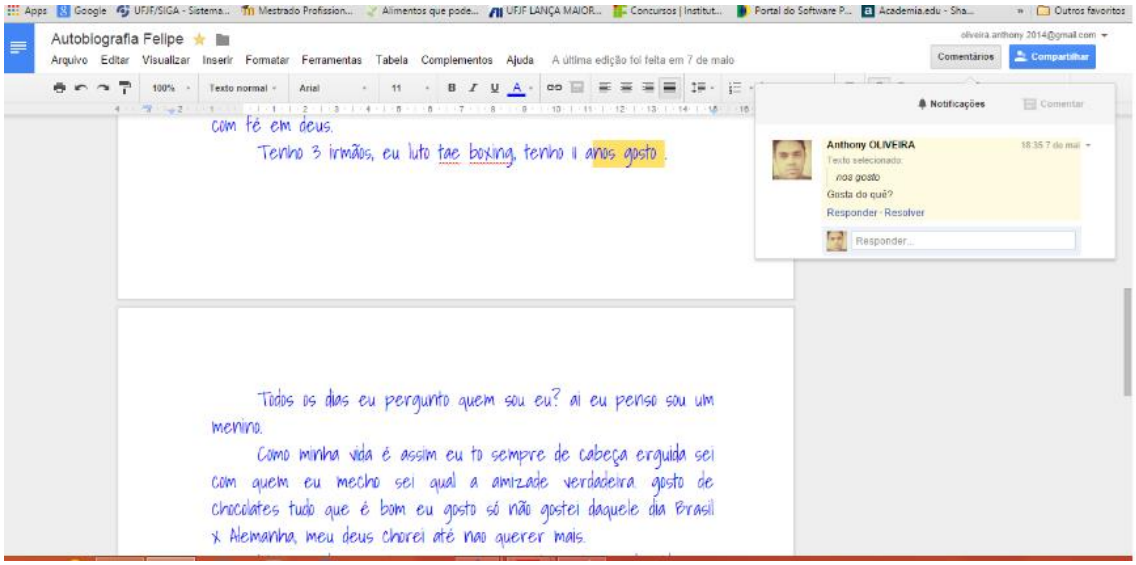


Figura 16 Exemplo de Intervenção Pontual.

Percebe-se, na composição de Felipe, que ele simplesmente não termina uma de suas sentenças, deixando o verbo "gosto" sem qualquer complemento explícito ou recuperável pelo contexto. Nesse caso, a mediação do professor foi pontual: ele destacou o trecho e, pela indagação no comentário, procurou conduzir o aluno a refletir sobre a incompletude da sentença, sobre a falta de uma informação importante. Esse recurso também é muito eficiente, pois o professor pode ajudar o aluno a refletir sobre pontos específicos do seu texto. No caso específico do exemplo apresentado, percebemos, na sua produção final, que o problema foi resolvido pelo aluno.

Neste tipo de intervenção percebemos que há grande motivação dos alunos, pois, passam todo o período da aula escrevendo e tirando dúvidas com o professor e com os colegas de turma, havendo a possibilidade de mediação do professor no momento da correção. De um modo geral, neste tipo produção escrita colaborativa e intermediada obtemos duas vantagens: uma no envolvimento e na resposta imediata do aluno em relação ao objeto de estudo, outra em relação à sua reflexão sobre o uso da linguagem, transformando o texto em um objeto comunicativo concreto, diferenciando-se daquele modelo de produção escolar tradicional. De nosso ponto de vista, essas duas vantagens já garantiriam uma avaliação positiva para a proposta.

Há, entretanto, outro ponto em que a proposta se mostrou bastante eficaz: a introdução das TDIC nas práticas didático-pedagógicas do ensino fundamental de modo efetivo, significativo e coerente. Além da possibilidade de mediação há outros fatores que são relevantes e determinantes quando selecionamos editores de texto digitais para a prática da produção escrita. Vivemos na época da velocidade, na época da praticidade e, óbvio, da tecnologia. Portanto, um processo de produção escrita "tradicional" pode não ser tão atrativo para essa geração formada de nativos digitais, fato que pode ser observado nas diversas escolas do país. Ademais, uma vantagem considerável é a facilitação que traz para o processo de reescrita. Com o uso do editor do texto, o aluno não precisa ficar copiando o texto: ele apaga o que precisa ser apagado, mantém o que deve ser mantido, muda a ordem de sentenças, parágrafos, cria hiperlinks, tira dúvidas, etc. Percebemos que isso deixa o trabalho de reescrita mais interessante e menos cansativo.

Outro fator importantíssimo que gostaríamos de ressaltar é a questão do uso, do transporte e do manuseio de papel. Um professor de ensino fundamental de língua portuguesa tem em média dois cargos com cinco turmas de aproximadamente vinte e cinco alunos. Se optar por desenvolver um trabalho de reescrita, em todo o processo (PI, PR, SR, PF) ele teria que acumular aproximadamente mil folhas de textos em apenas um bimestre, além de ter que compará-los entre si, ou seja, também do ponto de visa prático, as TDIC facilitam a intervenção e a mediação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Nossa proposta de intervenção foi aplicada ao longo de, aproximadamente, três meses. No entanto, até chegarmos a ela, foram dezesseis meses de pesquisas e discussões teóricas, e de muita reflexão acerca de nossa prática docente. Ao final de um trabalho como este, alguns questionamentos nos são postos: a proposta realmente funcionou? Quais seriam as vantagens e as desvantagens de promover as mudanças aqui sinalizadas em nossa prática diária? Quais as perspectivas que se criam para o trabalho que temos pela frente?

Em relação ao primeiro questionamento – se a proposta realmente funcionou, podemos dizer com segurança, após todas as etapas cumpridas, que a resposta é positiva. Afirmamos isto pois sabemos que, apesar de nosso projeto ser complexo e envolver diversas áreas do conhecimento – língua materna na escola, letramento, oralidade, escrita, TDIC, AMI, aprendizagem colaborativa, ensino-aprendizagem e intervenções didático-pedagógicas –, todo o trajeto foi concluído, gerando benefícios observáveis para os educandos e para os professores envolvidos.

De fato, foi possível perceber, ao longo do projeto, uma evolução por parte dos alunos em relação às suas práticas de produção escrita. As atividades dos módulos[16], bem como as estratégias de escrita colaborativa, com a interlocução do professor, rapidamente deram resultado e provocaram mudanças no comportamento do aluno, enquanto escritor, diante do seu texto. Tomando a produção inicial como referência, observamos que os alunos foram adquirindo maturidade e confiança em sua escrita no decorrer da aplicação da sequência didática. A qualidade da produção final comprova que os alunos evoluíram muito, tanto no que diz respeito à escrita específica do texto autobiográfico, como em relação à produção escrita de modo geral.

No acompanhamento regular das atividades, percebemos o envolvimento dos alunos com a proposta e suas tentativas de pôr em prática as discussões dos módulos e de utilizar efetivamente as ferramentas disponibilizadas. Os avanços que obtiveram podem ser medidos por ângulos diversos: na capacidade de criação e verificação de hipóteses, tomando o texto por objeto; na participação em sala de aula e aplicação no

[16] Todas as atividades dos módulos estão descritas passo-à-passo no Caderno Pedagógico que acompanha esta dissertação.

desenvolvimento das tarefas; no domínio das ferramentas; na interação intermediada, dentre outros, que, no âmbito da educação, colaboram para sua formação interdisciplinar.

Assim, em relação à questão sobre as vantagens e desvantagens dessa mudança de abordagem, acreditamos que, além das das listadas acima, representadas pelo efeito positivo nos discentes envolvidos, gostaríamos de ressaltar uma vantagem específica que acreditamos proporcionar diversas outras: deixamos de ter de disputar espaço e atenção com as novas tecnologias e passamos a fazer uso delas. Como já expusemos, o embrião do que seria nosso projeto foi o comportamento atual dos alunos e o funcionamento da escola em relação às TDIC: os professores, de um lado, tentando lecionar suas matérias, os alunos, de outro, mais ocupados em utilizar suas tecnologias portáteis – mais práticas, mais dinâmicas, mais sedutoras e interativas que qualquer explicação que os professores pudessem dar". Ao trabalharmos colaborativamente, possibilitamos aos alunos interagir positivamente tanto entrei si, quanto com o professor, usando a tecnologia que tanto os seduz.

Já em relação as desvantagens, não vemos uma específica que diga respeito ao trabalho com língua materna. Acreditamos que a maior dificuldade diz respeito a toda uma cultura escolar: a relação entre ensino e novas tecnologias ainda é vista com desconfiança. Os pais, por um lado, acham que os filhos não estão "tendo aula"; uma parte do professorado acredita que essas ferramentas servem para "preencher horários ociosos de aula"; uma parcela da comunidade escolar estranha que o professor de português, por exemplo, esteja "dando aula de informática", dentre outras visões menos incômodas. Temos, portanto, uma cultura escolar estabelecida que nos obriga a trabalhar para construir e implantar uma nova cultura, na qual as TDIC estejam devidamente inseridas. Isso leva tempo e demanda envolvimento de direção, professores, pais e alunos, enfim, de toda comunidade escolar. De todo modo, acreditamos que as perspectivas que se abrem são inúmeras e passam desde a maior interação professor-escola-aluno-pais, até a pedagogia de projetos de ensino por áreas – atingindo as possibilidades de trabalhos interdisciplinares.

Nessa mesma direção, as perspectivas de desenvolvimento de trabalho são muito amplas, o que responde nosso terceiro questionamento. Sabemos que as ferramentas disponibilizadas pelo *Google* permitem uma gama muito maior de atividades, interações e intervenções, como por exemplo, a criação de hipertexto, ou o desenvolvimento de atividades voltadas para a produção hipermidiática. Também reconhecemos que as atividades de análise linguística podem ir além, avançando na

abordagem de questões específicas, por exemplo, de ortografia, concordância, acentuação, tempos verbais ou conjugação. Do mesmo modo, as atividades de oralidade podem abarcar o audiovisual (inserindo o youtube, o Skype, mensagens de voz, *soundcloud*, etc.). Essas são, portanto, as perspectivas de trabalho que temos pela frente.

Por fim, acreditamos que a educação é um eterno jogo de erro e acerto, de observação, de criação de hipóteses e de validação. O ato educativo, a aprendizagem efetiva somente ocorrem no tempo-espaço exato em que se realizam socialmente, ou seja, na interação. Não pretendíamos, com esse projeto, apresentar uma receita para a prática de ensino-aprendizagem, mas discutir e testar algumas mudanças em relação às práticas mais frequentes de trabalho com a língua portuguesa na escola; pretendíamos encontrar uma porta para novas possibilidades. Pelo que foi visto e vivido, acreditamos que a porta foi encontrada e destrancada. No entanto, agora precisamos estar dispostos a ultrapassá-la.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luciano da Silva. **Relações entre estilo cognitivo verbal-visual, recordação e expressão narrativa de eventos autobiográficos.** 2009. 94f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia e Desenvolvimento, Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009. Disponível em: < https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21415/000735010.pdf?sequence=1> . Acesso em: jun/nov. 2014.

ALMEIDA, M. E. & VALENTE, J. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012

ANTUNES, IRANDÉ. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula, 1).

_____. **Gramática contextualizada – limpando "o pó das ideias simples"**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. (Estratégias de ensino, 49).

AZZARI, ELIANE FERNANDES; CUSTÓDIO, MELINA APARECIDA. In: ROJO, ROXANE (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. (Estratégias de ensino, 40).

BAKHITIN, MIKHAIL. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra (nova tradução a partir do russo). 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).

BELLONI, MARIA LUIZA. **Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações.** In: FANTIN, MONICA; RIVOLTELLA, PIER CESARE (Org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

BERTAUX, DANIEL. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos.** Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallé. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica, educação. Clássicos da história de vida).

BEZERRA, MARIA AUXILIADORA; REINALDO, MARIA AUGUSTA. **Análise linguística [livro eletrônico]: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção leituras introdutórias em linguagem; v.3). 1,4Mb. e-PUB. (Kindle Edition).

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado. 2ª ed. São Paulo: Educ, 2009.

BRONZATO, LUCILENE HOTZ. **Dinâmica 1: Quem eu sou?** Juiz de Fora: Colégio de Aplicação João XXIII. (Dinâmica elaborada e aplicada às aulas de Língua Portuguesa).

BUNZEN, CLÉCIO; MENDOÇA, MÁRCIA (Org.).**Português no ensino médio e formação de professor.** São Paulo: Parábola Editoral, 2006. (Estratégias de ensino, 2).

CAMARGO, M.R.R.M. **SOBRE LEITURA E ESCRITOS AUTOBIOGRÁFICOS: APONTAMENTOS TEÓRICOS.** São Paulo: Cultura Acadêmcia, 2010.

CASTILHO, ATALIBA T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CENTRO DE INFORMAÇAO DAS NAÇOES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Rio de Janeiro: UNIC/RIO/005, 2009.

DOLZ, JOAQUIM; SCHEUWLY, BERNARD. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ENGEL, GUIDO IRINEU. **Pesquisa-ação**. Educar. n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em 23 de junho de 2014.

FANTIN, MONICA. **Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores.** In: FANTIN, MONICA; RIVOLTELLA, PIER CESARE (Org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

FARBIARZ, ALEXANDRE; FARBIARZ, JACKELINE. **Uma discussão preliminar sobre o design de ambientes virtuais de aprendizagem.** In: _____ (Org.). **EAD online: suportes e leituras.** Rio de Janeiro: Rio Books, 2001.

FERRARI, POLLYANA (Org.). **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FIDALGO, LÚCIA. **Chiquinha Gonzaga e a melodia das palavras.** São Paulo: Paulus, 2010.

GERALDI, JOÃO WANDERLEY. **Portos de passagem.** 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. (Coleção linguagens).

GUEDES, PAULO COIMBRA. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 12).

KENSKI, VANI MOREIRA. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas: Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação).

LEJEUNE, PHILIPPE. A autobiografia e as novas tecnologias de comunicação. Tradução de Daniel da Silva Moreira. **Darandina Revisteletrônica**, Juiz de Fora -Programa de Pós-Graduação em Letras/ UFJF, v. 6, n. 1. Disponível em: http://www.ufjf.br/darandina/files/2013/08/Philippe-Lejeune-A-autobiografia-e-as-novas-tecnologias-de-comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 11 out. 2014.

LÉVY, PIERRE. **O que é virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS).

MAMEDE-NEVES, MARIA APARECIDA; RIBEIRO, FLÁVIA NIZIA. **Jovens e mestres em rede.** In: FANTIN, MONICA; RIVOLTELLA, PIER CESARE (Org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

MARCUSCHI, LUIZ ANTÔNIO. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** Parábola Editorial, 2008. (Educação linguística; 2).

MIRANDA, Neusa Salim. ***A reflexão metalinguística no Ensino Fundamental – caderno do formador***. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento).

MORAN, JOSÉ MANUEL, **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias**. In: BEHRENS, MARILDA APARECIDA; MASETTO, MARCOS TARCISO; MORAN, JOSÉ MANUEL MORAN. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21ed. Rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação).

MORAN, JOSÉ MANUEL. Autonomia e colaboração em um mundo digital. **Educatrix,** São Paulo, n.7. 2014. Editora Moderna. Disponível em http://www.moderna.com.br/educatrix/. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Construindo novas narrativas significativas na vida e na educação. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/?page_id=95. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Novos modelos de sala de aula. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/?page_id=95. Acesso em: 15 out. 2014.

NEVES, MARIA HELENA DE MOURA. A gramática escolar no contexto do uso linguístico. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.233-253, jul./dez. 2002.

OLIVEIRA, MARILZA. **O lugar da reflexão gramatical na elaboração de sequências de atividades didáticas**. Disponível em: <**http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/maril006.pdf**> Acesso em: 17 jun. 2014.

PAUL, NORA. **Elementos das narrativas digitais.** In: FERRARI, POLLYANA (Org.). **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PENTEADO, HELOISA DUPAS DE OLIVEIRA; PONTES, ALDO. **Infâncias contemporâneas, Educação Com, Para e Através de mídias e formação de docente: uma articulação necessária.** In: PETERNELLA, LEANDRO; SOARES, ELIANA MARIA DO SACRAMETO (Org.). **Cotidiano escolar e tecnologias: tendências e perspectivas.** Campinas: Editora Alínea, 2012.

PESCADOR, CRISTINA M. **Alunos nativos digitais e professores imigrantes digitais.** In: PETERNELLA, LEANDRO; SOARES, ELIANA MARIA DO SACRAMETO (Org.). **Cotidiano escolar e tecnologias: tendências e perspectivas.** Campinas: Editora Alínea, 2012.

PORTO, T.M.E. **As tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas.** In: FANTIN, MONICA; RIVOLTELLA, PIER CESARE (Org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

RIVOLTELLA, PIER CESARE. **Retrospectiva e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional.** In: FANTIN, MONICA; RIVOLTELLA, PIER CESARE (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

ROJO, ROXANE; MOURA, EDUARDO (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de ensino; 29).

_____. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. (Estratégias de ensino; 40).

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

THIOLLENT, MICHEL. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14ed. rev. Aum. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, LUIZ CARLOS. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores.** Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.