



MARIA JOSE ADRIANO

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: PERCURSOS EM
DIÁLOGO**

**LAVRAS-MG
2021**

MARIA JOSE ADRIANO

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: PERCURSOS EM DIÁLOGO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora
Prof. (a). Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira

**LAVRAS-MG
2021**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Adriano, Maria José.

Práticas de Produção Textual e a Formação Continuada de
Professores: Percursos em Diálogo / Maria José Adriano. - 2021.
115 p. : il.

Orientador(a): Mauriceia Silva de Paula Vieira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. A Produção e a Formação Docente em um Contexto de
Tecnologias Digitais e de potencial.: Desafios da Formação de
Professores. 2. Práticas de Produção Textual. 3. A Formação
Docente e as Atividades de Produção de Textos em Sala de Aula. I.
Silva de Paula Vieira, Mauriceia. II. Título.

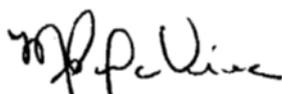
MARIA JOSÉ ADRIANO

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: PERCURSOS EM DIÁLOGO**

**TEXTUAL PRODUCTION PRACTICES AND CONTINUING TRAINING OF
TEACHERS: PATHWAYS IN DIALOGUE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 12 de fevereiro de 2021.
Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira - UFLA
Dra. Rosângela Rodrigues Borges UNIFAL
Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida – UFLA.



Prof. (a). Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira
Orientadora

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Antoine de Saint-Exupéry

A Deus, por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Por me permitir errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir e principalmente por ter me dado uma família tão especial e presente.

Quero agradecer aos meus pais por todas as lições de amor, companheirismo, amizade, caridade, dedicação, abnegação, compreensão e perdão que vocês me dão a cada novo dia. Em especial ao meu pai que há pouco me deixou. O seu legado foi imenso, foram muitos os ensinamentos que nos passou e pelos quais lhe estarei eternamente grata. Se hoje sou alguém na vida, é porque tive o exemplo de um pai batalhador, mas também de um pai conquistador. Mas haverá sempre um pouco de você em mim, pois não passamos neste mundo sem deixar a nossa marca naqueles que amamos. Sinto-me orgulhosa e privilegiada por ter pais tão especiais. Obrigada por serem meus grandes incentivadores.

Às minhas filhas Ingridy e Iany pelo amor incondicional que me dão a todo tempo. É um dos principais motivos de eu prosseguir essa etapa tão importante na minha vida acadêmica. Mesmo longe, compartilharam minhas ansiedades e desafios, são minhas grandes inspirações. Quando o cansaço vinha devido à maratona de estudo, ali estavam sempre ao meu lado para me confortar e lançar palavras de ânimo. Um longo caminho percorrido, exaustivo, mas gratificante.

Ao meu namorado, Luiz Fernando Pereira Souza que desde a fase da seleção do curso de Mestrado se fez presente com o mesmo propósito, conclui-lo. Comungando das mesmas ideias, compartilhando momentos de estudos, vivenciando os dias mais desafiadores, foi um grande homem ao meu lado, isso foi fundamental. Obrigada pelo presente de cada dia, pelo seu sorriso e por saber me fazer feliz.

Aos professores e colegas do Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional da UFLA, em especial à Prof.^a orientadora Dra. Mauricéia Silva de Paula Vieira pelo seu apoio, companheirismo e dedicação ao seu trabalho.

Enfim, agradeço a todos aqueles que contribuíram de maneira direta e indiretamente para que eu pudesse concluir essa etapa tão importante em minha vida.

RESUMO

O presente trabalho elege como tema a produção de texto articulada à formação de professores e busca responder a seguinte questão: como a produção textual é trabalhada em turmas do terceiro ano do ensino fundamental I? O objetivo geral que norteou esta pesquisa foi o de contribuir para o processo de formação continuada do professor por meio da produção de um material de apoio pedagógico para o trabalho com a produção de textos em sala de aula, em turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, são elencados os seguintes: (i) compreender sobre o processo formativo do professor por intermédio dos cursos de formação continuada (ii) analisar as estratégias utilizadas por professores do terceiro ano do ensino fundamental I para planejar e propor atividades de produção de texto em sala de aula. Foi realizada uma pesquisa teórica sobre o tema, a partir de alguns autores como: Gatti (1997), Tardif (2002), Geraldi (2001) e Dolz (2010). A abordagem metodológica alinha-se a uma pesquisa qualitativa e a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas com professores sobre o tema produção textual. A análise de dados evidenciou que os professores empregam estratégias diversas para trabalhar a produção textual em sala de aula e consideram que os cursos de formação continuada contribuem para a prática pedagógica. Foi elaborado um material complementar com propostas de produção textual destinadas ao trabalho com alunos 3º Ano dos anos iniciais.

Palavras-chaves: Produção textual. Ensino. Letramento. Tecnologias. Formação de professores.

ABSTRACT

The present work chooses as a theme the production of text articulated to the formation of teachers and seeks to answer the following question: how is the textual production worked in classes of the third year of elementary school I? The general objective that guided this research was to contribute to the process of continuing teacher education through the production of pedagogical support material for the work with the production of texts in the classroom, in classes of the third year of Elementary School. As specific objectives, the following are listed: (i) understand about the teacher training process through continuing education courses (ii) analyze the strategies used by teachers of the third year of elementary school to plan and propose activities for the production of classroom text. A theoretical research was carried out on the theme, from some authors such as: Gatti (1997), Tardif (2002), Geraldi (2001) and Dolz (2010). The methodological approach is in line with a qualitative research and the data collection occurred through interviews with teachers on the topic of textual production. Data analysis showed that teachers use different strategies to work with textual production in the classroom and consider that continuing education courses contribute to pedagogical practice. Complementary material was prepared with proposals for textual production aimed at working with 3rd year students of the initial years.

Keywords: Textual production. Teaching. Literacy. Technologies. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As diferentes concepções da evolução do professor.....	20
Figura 2 – O modelo didático do gênero.....	40
Figura 3 – Brincadeiras.....	87
Figura 4 – Brincadeiras Tradicionais.....	87
Figura 5 – Chapeuzinho Vermelho.....	99
Figura 6 – Histórias em quadrinho.....	108
Figura 7 – Tirinha Turma da Mônica.....	111
Figura 8 – Tirinha Menino Maluquinho.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevista: Pergunta 1	61
Quadro 2 – Implicações pedagógicas para a prática de produção de textos.....	78
Quadro 3 – Elementos necessários para o trabalho com a produção textual em sala de aula	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A PRODUÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CONTEXTO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E DE MULTILETRAMENTOS: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	15
2.1 Um breve histórico sobre a formação docente	16
2.2 História de vida e formação	20
2.3 As tecnologias digitais e os desafios para a formação de professores	21
2.4 Os multiletramentos e a formação docente	28
3 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL	35
3.1 A produção de textos como prática social	35
3.2 O ensino e a aprendizagem da produção textual	48
4 METODOLOGIA	56
4.1 Classificação da pesquisa	56
4.2 Coleta de dados	57
4.3 Tratamento de dados	58
4.4 Produção do material pedagógico	58
5 A FORMAÇÃO DOCENTE E AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA	60
5.1 A produção textual e a prática docente	60
5.2 A produção textual em sala de aula: planejamento e estratégias utilizadas	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE	76

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa elege como tema a produção textual articulada à formação de professores e busca dialogar com as questões tecnológicas atuais. Pensar o ensino da produção textual escrita na educação básica, especificamente para o Ensino Fundamental nos iniciais, na contemporaneidade, é observar aspectos sociais, políticos, econômicos e tecnológicos como partes integrativas de um processo de construção do conhecimento que valorize a formação integral do aluno.

Assim, esta pesquisa parte da premissa de que na atualidade é observável que a produção textual no Brasil possui uma relevância no processo de ensino-aprendizagem, o que pode ser confirmado nos resultados da Prova Brasil, que avalia o 2º Ano do Ensino Fundamental, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação que mensura os níveis de desempenho dos estudantes. Diante disso, percebe-se a importância do desenvolvimento de capacidades e habilidades relacionadas à produção textual, uma vez que para agir socialmente é preciso que o sujeito possua habilidades de produzir textos orais e escritos com criatividade, coerência e autonomia.

Há uma relação entre leitura e produção textual e para produzir um texto é fundamental possuir conhecimentos sobre o que será dito. Hodiernamente, um dos maiores obstáculos do sistema educacional é fazer com que o sujeito adquira hábitos de leitura visando ampliar seus conhecimentos e informações a fim de melhorar seu desempenho na produção textual. Além disso, a tecnologia tem ocupado um lugar de destaque na sociedade e se encontra muito presente no cotidiano de crianças e adolescentes. Sendo assim, o professor deve acompanhar os avanços tecnológicos de modo que possa responder aos anseios dos educandos, buscando alternativas que poderão corroborar com sua prática pedagógica mais atrativa.

Quando os professores possibilitam que os alunos saiam do lugar de expectadores para passarem para o lugar de autores, os aprendizes se sentem mais confiantes para mostrar os saberes experienciais que possuem. Assim, a prática de produzir textos em sala de aula possibilita que o aluno tome a palavra e constitua-se como alguém que tem algo a dizer.

A partir destas considerações, esta pesquisa busca responder aos seguintes questionamentos: como professores do terceiro ano do ensino fundamental I planejam e propõem atividades de produção textual em sala de aula? Quais estratégias metodológicas adotam de modo a contribuir para o desenvolvimento de capacidades necessárias para a produção textual dos alunos? Tais professores participam de cursos de formação continuada? Que tecnologias

adotam de modo a favorecer o processo de ensino aprendizagem da produção textual? A partir destes questionamentos, o problema que está pesquisa busca responder é: como a produção textual é trabalhada em turmas do terceiro ano do ensino fundamental I?

O objetivo geral que norteou está pesquisa foi o de contribuir para o processo de formação continuada do professor por meio da produção de um material de apoio pedagógico para o trabalho com a produção de textos em sala de aula, em turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos buscam: (i) compreender sobre o processo formativo do professor por intermédio dos cursos de formação continuada (ii) analisar as estratégias utilizadas por professores do terceiro ano do ensino fundamental I para planejar e propor atividades de produção de texto em sala de aula.

Para a realização desta investigação optou-se por fazer uma pesquisa de abordagem qualitativa a partir de uma pesquisa de campo, com aplicação de um questionário a professores do terceiro ano. Também serão produzidas Sugestões e propostas de produção textual para comporem um caderno de apoio à prática pedagógica.

Para a construção do quadro teórico foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a partir das contribuições de João Wanderley Geraldi, autor da obra *O texto na sala de aula*, que retrata que redação é algo que gera uma certa inquietação tanto nos estudantes quanto nos professores, e aponta os desafios enfrentados pelos professores em busca de despertar no aluno a habilidade de escrever. Também utilizada nessa pesquisa a obra *Produção Escrita e Dificuldades de na aprendizagem* do autor Joaquim Dolz, que aborda as dificuldades de aprendizagem do aluno em relação à produção escrita, mostra como partir de suas capacidades e de seus erros para organizar o ensino, salientando os principais obstáculos a serem ultrapassados em função dos diferentes componentes dos textos trabalhados.

Para discutir sobre a questão do ensino e correção na produção de textos escolares, as contribuições de Lilian Maria Ghiuro Passarelli são relevantes. A autora discute sobre a questão de os alunos temerem o papel em branco e defende a perspectiva da interação construtivista que possibilita a criação de um espaço para atividades que promovam o prazer do trabalho produtivo e criativo. A autora destaca também o olhar destinado à produção do texto argumentativo, materializado nos gêneros artigos de opinião, carta e o Gênero redação escolar.

A autora Anna Camps, em sua obra *Propostas didáticas para aprender a escrever*, aborda o conjunto de referências que se unem no trabalho por projetos e as opções metodológicas que são adotadas nessa linha de trabalho. Também ressalta que o trabalho com projeto visa criar oportunidades com atividades significativas e intencionais buscando o envolvimento dos alunos de modo que se posicionem na resolução de problemas.

Por fim, são trazidas as contribuições de Antunes (2003) que aborda três grandes áreas da educação linguística: a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua e deixa claro que elas estão interrelacionadas e que segregá-las, para fins de ensino, é uma tarefa destinada ao fracasso. A obra trata de reconhecer que a língua se manifesta empiricamente na forma de textos, propondo desafios que visam estimular o desenvolvimento pessoal, social e político, viabilizando a ampliação das potencialidades do aluno.

Este trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos, além desta seção de introdução. O capítulo “A produção e a formação docente em um contexto de tecnologias digitais e de multiletramentos: desafios da formação de professores” discute sobre a produção textual e a formação docente em um contexto de tecnologias digitais e de multiletramentos: desafios à formação de professores. Busca refletir sobre a relevância das tecnologias no processo de ensino aprendizagem, além facilitar o trabalho do professor no sentido de possibilitar a adoção práticas pedagógicas. Neste mesmo capítulo analisa-se que a formação passou a ser vista como um processo contínuo que se inicia muito antes da entrada na escola e se prolonga por toda a vida do educador e como isso é significativo para sua prática pedagógica. Ainda neste capítulo, são retratados novos desafios para o professor, pois é preciso aplicar metodologias em sala de aula que sejam adaptadas à multiplicidade cultural e semiótica que a sociedade traz nos dias atuais. É necessário saber integrar essas novas tecnologias digitais às aulas para possibilitar que a sala de aula seja um espaço para o desenvolvimento de práticas de produção escrita.

Além disso, apresenta a interferência e os impactos da tecnologia na vida da sociedade em benefício de uma educação igualitária visando utilizá-la a favor da educação. Também é discutido como as tecnologias digitais passaram a influenciar e transformar os modos de comunicação, de interação, de ser e agir no mundo, e a necessidade da formação docente com vistas a contribuir para o melhoramento da qualidade de ensino, uma vez que o mesmo deve estar consciente que sua formação deve ser contínua e está relacionada à sua práxis.

O capítulo “Práticas de produção textual” aborda a produção de texto como prática social, sua importância dentro do planejamento escolar, o que a legislação estabelece como prioridade no ensino da produção textual e como se dá o ensino da produção textual no contexto escolar. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, que é um documento que garante a ampliação da autonomia dos estudantes para planejar, produzir e revisar as produções realizadas, destaca um aspecto relevante que é o uso das tecnologias digitais e a internet.

Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa, como foi o percurso desde o levantamento bibliográfico até o resultado final, a

pesquisa realizada nas instituições e até as sugestões e elaboração de um caderno para o professor.

O quinto capítulo destina-se à análise de dados e à reflexão acerca da produção textual e em seguida são apresentadas as considerações finais.

Por fim, foi produzido um material complementar para a discussão a produção textual na sala de aula com proposição de atividades que auxiliam no processo da aquisição da escrita embasado no estudo bibliográfico e pesquisas realizada na sala de aula. Também serão propostas sugestões para o trabalho com a produção textual, que poderão auxiliar o professor.

A relevância desta pesquisa se justifica porque a produção de texto ocupa um espaço muito importante no meio social. A escola tem um papel fundamental de estimular os estudantes a expressar as opiniões por meio da palavra escrita e, desse modo, elaborar um percurso como autor. Através da produção textual, o sujeito consegue expressar seus sentimentos. Assim, ao elaborar uma produção textual coerente pode-se dizer que o indivíduo domina o assunto, pois para discorrer sobre algo, deve se ter conhecimento do mesmo.

Partindo desse pressuposto a produção textual enriquece conhecimentos e estimula a criatividade. Através do desenvolvimento dessa habilidade o sujeito poderá caminhar adiante na conquista de sua autonomia no processo de aprendizado.

Diante da importância da produção textual nas salas de aulas e também para inserção do sujeito no mercado de trabalho faz necessário que esta seja trabalhada com mais frequência, e que sejam articulados com outras áreas do conhecimento, pois independente da especialização do professor, deve ter o texto como instrumento de trabalho, visando aprender diversos conceitos, tendo fundamentação para comparar, argumentar. Dessa forma, o aluno poderá caminhar adiante na conquista de sua autonomia no processo de aprendizado.

Além disso, a construção de um material de apoio destinado ao professor poderá contribuir para o processo de formação continuada desse profissional e também para aplicação em sala de aula.

2 A PRODUÇÃO TEXTUAL E A FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CONTEXTO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E DE MULTILETRAMENTOS: DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esse capítulo discute o tema Formação docente e busca refletir sobre a relevância das tecnologias no processo de ensino aprendizagem. Além de facilitar o trabalho do professor, no sentido de possibilitar a adoção práticas pedagógicas mais atrativas para o trabalho com a produção textual, as tecnologias fazem parte do cotidiano dos aprendizes. Na concepção contemporânea, há, ainda, outro desafio para as escolas: promover o aprendizado da língua em contexto de letramento. Assim, a produção textual precisa de estar ancorada nos usos sociais da leitura e da escrita, considerando-se as diversas tecnologias presentes na sociedade e a formação de professores precisa garantir uma formação sólida para a abordagem desse componente curricular em sala de aula.

Nesse contexto, a tecnologia digital pode viabilizar a aprendizagem e seu aperfeiçoamento com o uso de artefatos que favoreçam a construção do conhecimento. Desse modo, o professor poderá transformar o processo ensino-aprendizagem, apropriar-se dos aparatos tecnológicos e fazer uso deles em sua prática pedagógica. Entende-se que a tecnologia é fundamental no desenvolvimento do processo ensino- aprendizagem, ao possibilitar uma interação mais efetiva entre os sujeitos e a socialização dos conhecimentos produzidos por eles, enquanto partes integrantes da sociedade.

Isto posto, faz-se necessário que a escola adote uma postura pedagógica adequada às demandas de formação e disponibilize oportunidades e condições para que os alunos utilizem os recursos tecnológicos para uma aprendizagem mais significativa e eficiente. Podemos perceber que as aulas centradas em metodologias tradicionais não são suficientes para atender e atrair os alunos que recebemos. Além disso, o ensino e a aprendizagem estão ligados ao processo de comunicação e, no atual cenário, a tecnologia se mostra como parte essencial da educação.

Diante do disposto, é indubitável que a tecnologia favorece a interação entre os sujeitos. Ao compartilharem tarefas, a internet permite que todos expressem seus conhecimentos e deem opiniões, o que revela o conhecimento prévio dos alunos, o que os motiva ainda mais, pois sentem-se parte ativa e importante do processo de aprendizagem. Muitos profissionais da educação ainda apresentam limitações no manuseio da tecnologia, mesmo que reconheça que é uma ferramenta fundamental para viabilizar a aprendizagem, demonstram resistência devido o fato de não familiarizar muito com as tecnologias. Partindo do pressuposto que a formação

continuada e atualização é, sem dúvida, o que nos permite pensar sobre, na e da prática do cotidiano, a formação docente não pode ficar restrita a meros conhecimentos acadêmicos, mas deve garantir a ampliação e o aprofundamento do saber, os quais serão garantidos pela construção de uma prática reflexiva.

Neste mesmo sentido, de reflexão da e na ação pedagógica Perrenoud (2002, p. 90) se expressa: a importância de os professores terem uma formação que lhes ensine a pensar, que os tornem reflexivos de sua prática, valorizando “os saberes advindos da experiência e da ação dos profissionais e desenvolver uma forte articulação teoria- prática e uma verdadeira profissionalização”.

2.1 Um breve histórico sobre a formação docente

A formação de professores e a educação tiveram seu início diante da chegada dos jesuítas no Brasil, que se acomodaram no litoral e a partir daí entraram nas aldeias indígenas e foram fundando conventos e colégios. Antes de tudo, teve como prioridade catequisar os indígenas e disponibilizar uma educação singularizada para a elite. Segundo Saviani:

[...] a educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação de objeto de colonização. (SAVIANI, 2008, p. 27).

Nesse período, a educação era direcionada para estabelecer que os indígenas internalizassem a cultura europeia fazendo dos mesmos um instrumento de colonização perante o domínio elitista. No entanto, a formação dos professores nesse período já era motivo de preocupação, pois todos deveriam estar preparados para exercer a função de acordo com as situações que surgissem.

Uma vez que a educação era inclinada para elite, a formação de professores deveria ser organizada para atender tais interesses, desse modo, de modo que a educação era norteada conforme a identidade e classe social do aluno, da mesma forma que o ensino tinha as suas intenções ocultas e diferentes segundo as classes sociais. Além disso, a finalidade da modernização do ensino nos moldes do ensino europeu, pretendia atender as necessidades do estado e beneficiar a elite.

Outra mudança a ser destacada no processo de formação de professores diz respeito à chegada da família real ao Brasil, uma vez que Portugal passava por problemas financeiros e

sobrecarregava sua colônia cobrando altos impostos, dado que, a atividade de extração mineral no Brasil estava em alta. Consoante Zotti (2004, p. 35), “[...] a criação dos cursos superiores, voltados para a máquina estatal foi o marco de referência das mudanças relacionada à educação”. O ensino entra em decadência no Brasil, visto que, nesse período, não havia mestres aptos a atender à demanda, pois, embora tivessem sido criadas as vagas para professores, não era possível que estas fossem preenchidas, devido à insuficiência na formação de mestres.

A partir da proclamação da República, um novo modelo de governo, baseado no presidencialismo, foi implantado e a proposta inicial de mudança na educação foi a gratuidade do ensino e sem ligação com a religião, o que já era almejado desde o período colonial. Em 1942, é criada a Lei Orgânica Decreto-Lei nº 4.073, de 20 de janeiro que regulamenta o Ensino Industrial e nos artigos 3º, 4º, e 5º encontram-se expressas as finalidades da educação, conforme determina o artigo 3º: “O ensino industrial deverá atender aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana” (BRASIL, 1942).

É possível notar a assertividade do currículo voltado para formar o indivíduo para o trabalho e a responsabilidade da formação no que se refere ao sentido humano e valorativo do indivíduo, porém, a formação de professores não é percebida como fator primordial no cenário da referida Lei Orgânica. Segundo o ex-reitor da Unesp, Jorge Nagle:

A escolaridade era tratada por homens públicos e por intelectuais que, ao mesmo tempo, eram “educadores”, num tempo em que assuntos educacionais não constituíam, ainda, uma atividade suficientemente profissionalizada. Apenas na década final da primeira república a situação vai ser alterada, com o aparecimento do “técnico” em escolarização, a nova categoria profissional: este é que vai dar por diante tratar, com quase exclusividade, dos assuntos educacionais (NAGLE, 1990, p.102).

Tal realidade foi mudando ao passo que a educação começou a ser compreendida como uma necessidade pública, até transformar-se em uma dificuldade do país. A começar daí origina-se o processo de criação de escolas com a necessidade de formação de professores e as escolas comuns foram as primeiras a assumirem o compromisso de formar docentes para lecionavam no ensino elementar. Porém, essas escolas não foram bem-sucedidas e os professores formados não eram bem preparados para suprir a insuficiência prática dos alunos.

Paralelamente, já se debatia um modelo para a formação de professores. Desse modo, com a constituição de um sistema educacional laico e público, o ensino passou a ser de responsabilidade do estado e instaurou-se a disseminação das escolas. Com isso, o aumento do nível de escolarização da população desenvolveu-se.

A formação docente é estritamente compreendida como profissionalização e preparação do professor para a carreira do magistério, tomando como preceito o compromisso de formar o cidadão de acordo com a sociedade em que vive. De acordo com João Batista Libâneo:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas e profissionais, religiosas e de compromisso com a formação da sociedade em que vive. A formação docente é um processo de maturação da pessoa, realizada a partir das experiências dos professores da instituição formadora, quanto dos próprios sujeitos, ou seja, os formandos. (LIBÂNEO, 2001, p. 14-14).

Paulo Freire também aponta:

“[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Em outras palavras, durante o processo de formação, o docente adquire experiência e conhecimento que o transforma, ou seja, na sua maneira de pensar e agir. Também em vários outros pontos de vista sobre a mesma situação corrente. (FREIRE, 1996, p. 25).

Neste contexto, vale ainda ressaltar que a função de professor tem sido muitas vezes desvirtuada da real função do docente, que é ensinar. De acordo com Romanowski (2010, p. 17) “[...] todos sabemos que o professor é aquele que ensina, que educa. Mas outras pessoas que ensinam e educam e que não são professores, como, os pais e os religiosos”.

Assim, embora o papel do professor seja relacionado a um profissional idealizado para ensinar e auxiliar na construção da aprendizagem, quando esse profissional chega à escola ele se depara com diversas circunstâncias que o impulsionam a mudar de função e a dinâmica da aula é caracterizada pela interação do professor para com os alunos, sendo esta interação fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo é evidenciada a importância de o professor aperfeiçoar seus conhecimentos, uma vez que, no momento da prática pedagógica, ele esbarrará em conflitos e precisará estar apto a solucionar o que suceder na dinâmica da sua profissão. Romanowski (2010, p. 184), continua dizendo que “reconhecer que a formação pode contribuir para a melhoria da educação significa compreender a importância da profissionalização dos professores”.

A formação do professor, seja inicial ou continuada, é uma forma de democratizar o conhecimento, é um mecanismo para transformar o docente em um profissional, porém, nem sempre é dessa maneira que acontece. Para desenvolver um bom trabalho, é necessário que todo profissional seja estimulado, a fim de desenvolver bem suas tarefas. A formação docente deveria ter um espaço maior e ser levada mais em consideração pelos líderes educacionais,

uma vez que muito são desafios a serem enfrentados pelo professor em sala de aula. Do ponto de vista da formação continuada, é indispensável que o professor considere que é na ação e na correlação de conhecimento entre professores e profissionais da mesma área e no questionamento que surge o fluxo dos conhecimentos. Na contemporaneidade, vários desafios perpassam o trabalho do professor. A globalização e a ampliação das diferentes tecnologias digitais trouxeram novos contextos e possibilidades para o trabalho docente.

Por outro lado, o que se percebe é um descrédito dos profissionais da educação diante de sua própria formação. Muitos, após sua graduação, ficam estagnados e não dão continuidade ao processo acadêmico. Em contrapartida, muitos gestores não têm iniciativa para disponibilizar oportunidades e investir na formação continuada dos seus professores para que eles possam dinamizar suas aulas e facilitar o processo de aprendizagem.

Investir na formação continuada dos docentes potencializa ainda mais a educação, pois possibilita que os professores conheçam estratégias diferenciadas para tornar as aulas mais dinâmicas, a fim de conseguirem atingir um percentual maior de discente com suas propostas. Também é imprescindível que os professores tenham consciência da relevância do constante aprimoramento do trabalho pedagógico, por meio de uma reflexão contínua. De acordo com Schön (2000) é importante que o professor reflita sobre o seu ensino fazendo, assim, uma autoaprendizagem por meio de análise e interpretação da sua própria atividade. Entretanto, Engers (2000) destaca que muitos professores têm demonstrado, em seu fazer pedagógico, um despreparo em renovar as suas aulas e com isso sem dificuldade de encontrar novos caminhos para o fazer docente e acabam se acomodando.

Partindo do pressuposto de que o movimento da ação-reflexão-ação é essencial na busca da formação continuada e de uma transformação, passa-se de uma educação reprodutiva para uma educação renovadora. Esses novos conhecimentos procuram considerar a transformação social que conduza a uma melhor qualidade de vida, com padrões dignos para a população. Assim, especular conhecimento por meio da prática docente, sobretudo é empenhar-se em busca de uma transformação social, que se caracteriza por um trabalho coletivo em busca do conhecimento e de uma prática pedagógica inovadora. Referindo sobre a formação docente, Rios (1992), diz que planejar o futuro é um desafio, pois deve ser levado em conta o presente, verificando-se a situação atual e o que se pretende para definir aonde se quer chegar.

A formação de professores é um investimento necessário visto que há lacunas na área e que o país não consegue implantar políticas públicas eficazes que consolidem mudanças na educação, principalmente no ensino fundamental. Reconhecer e valorizar o professor é oportunizar-lhe situações de continuidade no estudo e pesquisa. Behrens (1996) ao discutir esta

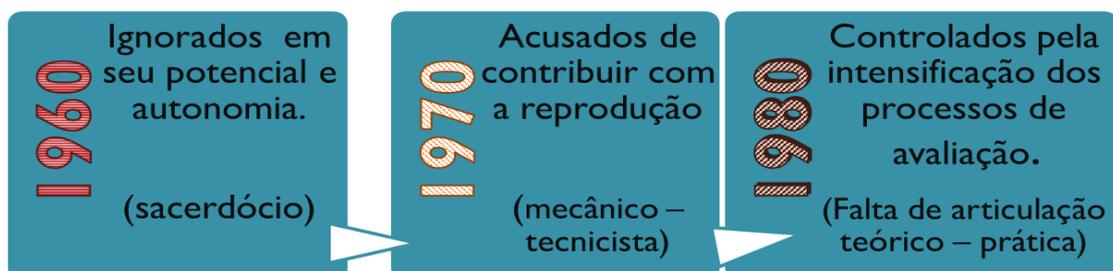
temática enfatiza o papel dos gestores em tomarem iniciativa para aprimorar a educação continuada em suas escolas, pois esta tomada de decisão trará benefícios à educação. Nesse sentido, os gestores devem incentivar seus professores a buscarem o novo, estarem prontos a partilhar seus conhecimentos e suas experiências com seu grupo, pois essa rede de diálogo possibilita o crescimento profissional dos docentes, visando organizar o próprio espaço escolar a partir do fazer pedagógico. Assim a formação continuada estará atrelada aos projetos da instituição e contribuindo para a construção do saber e reflexão docente.

Pensar e refletir sobre a função docente e sua profissão e no meio institucional é examinar minuciosamente os indicadores legítimos na formação competente do professor; além disso, “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação do professor é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1992, p. 18). Desse modo, a formação continuada tende a despertar no educador mudanças através de um processo reflexivo, crítico e criativo, motivando o professor a ser um sujeito ativo na investigação, na pesquisa de sua própria prática pedagógica e que produza conhecimento e intervenha na realidade. Nesta linha, devemos considerar a identidade profissional do professor, sua construção como sujeito historicamente situado, a valorização do conhecimento docente e os saberes de sua docência, assim como os científicos, pedagógicos e seus conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar.

2.2 Histórias de vida e Formação

Nóvoa (1992) destaca que na década que antecede os anos 80 o professor era visto a partir de um protótipo de racionalidade técnica, mas, após 1980, as pesquisas passaram a se intensificar e considerar o professor como um autor e como gestor das práticas educativas: produtor de saberes pedagógicos de uma identidade docente. O quadro, a seguir, ilustra três olhares distintos para o professor:

Figura 1 - As diferentes concepções da evolução do professor.



FONTE: Nóvoa (1992 a, p.15)

A partir da década de 1980 houve uma mudança de paradigma, redirecionando as práticas educativas numa perspectiva qualitativa e não quantitativa, articulando teoria e prática. A diversidade de leituras constitui a marca teórico-metodológica das pesquisas e práticas que unem a história de vida e a formação dos docentes. Há a presença do diálogo interdisciplinar e uma abertura à literatura e à arte. Os campos disciplinares mais citados como referências dos trabalhos desenvolvidos são a sociologia, a história, a antropologia, a psicologia e a filosofia; as ciências humanas e em países francófonos tem citações na área de biologia.

Em 1990 permaneceu o olhar voltado para os professores e a sua formação em diversas publicações brasileiras. Diante disso, algumas problemáticas emergiram, tais como: a construção do saber no cotidiano da escola, o professor como agente do ato pedagógico e o sujeito que constrói conhecimento a partir da interação com seus pares. Diante destas constatações, a formação passou a ser vista como um processo contínuo que se inicia muito antes da entrada na escola e se prolonga por toda a vida do educador.

Muitos autores citados reforçam a interdisciplinaridade como a direção de trabalhos com as histórias de vida dos professores, pois é no encontro da diversidade de contribuições literárias que a metodologia e as possibilidades de análise e interpretações se enriquecem. Os métodos usados são de natureza (auto)biográficas rompendo-se assim com as perspectivas disciplinares. Quanto ao trabalho das histórias de vida, no campo da formação de professores, os estudos mostram uma recondução do sujeito da subjetividade como fundamentais dando ênfase para a realidade social, educativa e para a escola e a docência.

Para Nóvoa, a profissão docente é um espaço de pesquisa recorrente, centrada na pessoa e na prática dos professores. Profissão e espaço pessoal aparecem entrelaçadas em questões como: ciclos de desenvolvimento profissional; articulação entre o pessoal e o profissional na construção dos perfis docentes; e lembranças de experiências profissionais e pessoais de um período histórico. Existem também histórias de vida centradas na prática docente ressaltadas pelo: acompanhamento e a investigação sobre a docência; o desafio da prática em determinada disciplina; e as dinâmicas escolares.

Na próxima seção, vamos discutir sobre as tecnologias digitais e a formação de professores.

2.3 As tecnologias digitais e os desafios para a formação de professores

É evidente a complexidade da vida cultural do século XXI, pois o direito ao acesso à inclusão digital deve ser estendido a todos. Dentro de uma sociedade que se transforma a cada dia em função do avanço acelerado das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDICs - existe a necessidade de unir tecnologia não só à serviço da ética, à responsabilidade da política, mas também utilizar a tecnologia em prol de uma vida mais digna para todos. Assim, faz-se necessário incluir, nos cursos de formação de professores, uma reflexão sobre o tema, de modo que a tecnologia seja uma aliada em sala de aula.

Para adentrar nas discussões a respeito da tecnologia e a formação de professores, também entende-se ser necessário explicitar os benefícios da tecnologia como artefato para viabilizar a aprendizagem e a relação com uma sociedade que faz uso das atividades de ler e escrever.

Souza Neto e De Liberal (2002, p.31) argumentam que a ética não é dada, mas construída no cerne das relações humanas e sociais. À medida que essas relações se modificam, também se alteram o sentido e o conteúdo da ética. Frade (2002, p.1) esclarece que o conceito de cidadania é mutável desde os primórdios da sociedade organizada. Porém, nas últimas décadas, essa variação se acelerou em ritmos alucinantes, adequando-se às novas exigências do mundo contemporâneo.

Diante do exposto, para falar em inclusão digital é preciso falar em ética e cidadania na formação dos professores. A sociedade está sempre em constante processo de mudanças, essas mudanças se evidenciam ainda mais quando são analisados os avanços tecnológicos presentes na contemporaneidade. A partir das tecnologias digitais, novos suportes para a escrita estão presentes na sociedade. Para LÉVY (1999, p, 29), a sociedade enfrenta um “dilúvio informacional” em que as relações entre os indivíduos tanto relacionadas ao trabalho quanto ao aspecto pessoal são influenciadas pela presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). As TICs passaram a influenciar e transformar os modos de comunicação, de interação, de ser e agir no mundo. Nas escolas, as salas de aula passaram a receber alunos com um domínio cada vez maior das tecnologias digitais e, muitas vezes, o professor não se sente preparado para lidar com esse desafio.

Como consequência de um desenvolvimento tecnológico acelerado, as diferentes tecnologias digitais fazem parte desse processo, mas é importante ressaltar que elas proporcionam uma verdadeira revolução na sociedade e possibilitam ações antes inimagináveis e que podem, por um lado, melhorar a qualidade de vida das pessoas, mas pode também aumentar as desigualdades sociais.

As tecnologias têm revolucionado a troca de informação entre as pessoas, impactando

diretamente no comportamento delas em aspectos pessoais e profissionais. O contato está mais rápido, fácil e acessível, de modo que fazer reuniões com os participantes que estão em cidades diferentes, por exemplo, não é mais um problema. Tudo pode ser realizado instantaneamente e em poucos cliques.

Com o avanço das novas tecnologias, as demandas de leitura e escrita também foram ampliadas. A multimodalidade dos textos atuais exige uma gama maior de habilidades dos leitores, pois é preciso saber acessar, editar, articular as ferramentas disponíveis. Assim, as práticas de ensino nas escolas devem ter o objetivo de induzir o aluno a refletir sobre as informações que circulam nos diferentes espaços e a se tornar ativo na sociedade, sendo assim capaz de interagir em todos os aspectos do mundo social.

Destaca-se a importância de introduzir o tema das múltiplas culturas no contexto escolar e assim valorizar o universo cultural que o aluno traz para a sala de aula. Para isso, os cursos de formação de professores precisam dar conta desse desafio, uma vez que “a escola se insere, também, numa perspectiva de futuro, mas tem dificuldades em enfrentá-lo, porque é difícil prever as mudanças que os alunos terão de enfrentar em todas as dimensões da vida nos próximos anos” (MORAN, 2007, P.53).

Matos e Pinel (2015) defendem que o desafio atual está em buscar uma prática pedagógica que viabilize atividades que promovam a reflexão, o senso crítico e a criatividade, em prol de construir conhecimentos e que supere a fragmentação dos conteúdos e a reprodução do conhecimento. As autoras complementam que esse desafio também

está em possibilitar ao professor a utilização dos meios de comunicação, em especial o computador e a Internet, com o intuito de ampliar suas possibilidades didáticas em sala de aula, ou seja, que tais recursos possam servir como uma nova proposta de diálogo e interação na sua relação com seus alunos. (MATOS e PINEL, 2015, p.49)

Hoje, cercados por diferentes tecnologias, a sociedade vive um período de grande incorporação de novas concepções às formas de ler e conceber um texto, além de abrir um horizonte de possibilidades em um clique ou toque na tela para se acessar a informação. Trata-se de desenvolver as práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, ou seja, desenvolver o letramento digital. Coscarelli e Ribeiro (2014) definem o Letramento digital da seguinte maneira:

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados

pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014, sp.)

O letramento digital está relacionado ao saber utilizar os recursos tecnológicos digitais, compreender qual o objetivo da informação pesquisada e aplicar este conhecimento para a construção de um novo aprendizado. Trata-se, portanto, de novos paradigmas em relação à produção do conhecimento na sociedade contemporânea.

Com o advento do letramento digital, mudam-se também os suportes da leitura e da escrita, pois com o avanço novas concepções surgem de acordo com a forma de organização das informações, o suporte de registro do texto e as transformações culturais e tecnológicas que vão adentrando e fazendo parte da sociedade. Os letramentos mudam porque são situados na história e acompanham a evolução de cada contexto tecnológico, social político econômico ou cultural em uma sociedade.

Neste cenário contemporâneo para a leitura e escrita, há inovações tecnológicas digitais que impactam a produção textual e uma geração que está conectada online e que faz uso de diferentes recursos para interagir. Logo há necessidade de cursos de formação continuada que capacitem os professores à utilização de metodologias para o processo ensino e aprendizagem, visto que o professor não é mais o único detentor do saber, e nem a fonte única do conhecimento e informação. No contexto atual, passam a exercer um papel de mediador para direcionar a aprendizagem do aluno. Coscarelli destaca:

Com a Internet os alunos podem ter acesso a muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podem conhecer muitas cidades do mundo inteiro, podem entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros, pesquisas, e mais um monte de outras coisas que não vou listar, por serem infinitas as possibilidades (COSCARELLI, 2005, p.28).

Assim, novas formas de se “ver” e “fazer” o ensinar e o aprender são colocadas com a inserção de tecnologias digitais nas escolas. De tal maneira, é notório que as condições sociais, culturais e tecnológicas estão se apresentando rapidamente como favoráveis a necessidade da apropriação do letramento digital, visto que esse propicia o desenvolvimento de postura ativa por parte do aprendiz, amplia seus relacionamentos sociais e melhora a capacidade discursiva em diferentes contextos. Xavier (2002, p. 61) defende que “é preciso ser letrado digital, isto é, se fazer cidadão do mundo também através dos processos digitais, hoje um pouco mais democraticamente disponíveis”.

No entanto, a democratização do uso da tecnologia digital na realidade escolar, ainda, pode ser considerada uma atividade muito nova em muitas escolas, pois seu uso reflete os

grandes obstáculos que a cercam, visto que muitas escolas não conseguem “ler a realidade digital”. Observa-se a ausência de condições que a escola enfrenta para formar seus alunos para o letramento digital, devido à falta de “preparo” da maioria dos professores para saber utilizar a tecnologia digital, embora os estudantes, em sua maioria, tenham mudado radicalmente e apresentem domínio para o uso dos recursos digitais. Nesse sentido, os cursos de formação de professores precisam dar conta dessa demanda imposta pelas diferentes tecnologias presentes na sociedade.

Logo, é fundamental que os ambientes escolares se preparem para lidar com novos recursos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem que surgem, o que demanda desenvolvimento do letramento digital, colocando-o lado a lado com as atividades propostas cotidianamente nas salas de aula a partir de uma formação continuada adequada para que os professores consigam inculcar esses novos conhecimentos, tenham domínio e segurança para utilizar no seu planejamento cotidiano. Entende-se que a tecnologia digital é uma das principais formas de linguagem que se materializam na sociedade, principalmente entre as crianças, adolescentes e jovens.

Mas não há como falar em inclusão digital se não falar em ética e cidadania. A ideia é relacionar esses dois conceitos a inclusão digital, pois, segundo Silva (2005, p. 30) a ética provoca a reflexão de ideias e propõe valores e a cidadania conduz à prática social responsável e o envolvimento solidário. Ainda é preciso considerar que o letramento digital não se restringe apenas aos avanços tecnológicos, mas também a uma nova mentalidade, ou seja, novas formas de fazer os trabalhos do dia a dia e a inserção de novas práticas pedagógicas. Essa realidade retrata um processo educacional ligada a uma mudança de postura entre os professores que são chamados de “imigrantes digitais” e os alunos tidos como “nativos digitais”.

De acordo com Prensky (2001, p. 1) os alunos considerados nativos digitais são caracterizados como os que nasceram a partir de 1990 e estão rodeados pelas TDIC. O universo digital é parte integrante de suas vidas, o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores. Eles têm familiaridade com computadores, relacionam-se por meio das redes sociais, conseguem buscar e abstrair informações para a construção do conhecimento realizam muitas tarefas ao mesmo tempo na frente de um computador, notebook, celular ou tablet além de estarem habituados a receber e trocar informações rapidamente.

No entanto, os “imigrantes digitais” - os professores - são os que fazem parte de uma geração que não teve um livre acesso ao computador ou às possibilidades de aprendizagem do mundo digital, ou seja, os formados na época analógica e que agora estão aprendendo a fazer o

uso destas tecnologias. Com essa classificação, Prensky (2001) queria chamar atenção do sistema educacional, fundamentalmente, gestores e professores para a importância e urgência de se atentarem para a transformação do contexto de ensino e aprendizagem para o letramento digital, além de criticar a resistência para admitir a mudança no comportamento dos alunos, o que pede a inovação de práticas pedagógicas inovadoras com o uso da tecnologia digital. Prensky (2001, p. 2) aponta:

Como consequência disso, nativa e imigrante digital pensaria e processaria informações de formas diferentes, assim “[...] o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova” (PRESNKY, 2001, p. 2).

Anos depois, Tapscott (2010) designa a geração de 1998 como a geração Internet, (não sendo mais chamados de nativos digitais), isto é, estão mais interessadas e conectadas às várias possibilidades de se abrir inúmeras “janelas” no computador e interagir, simultaneamente, com várias janelas diferentes, falar ao telefone, ouvir música, fazer o dever de casa, ler uma revista e assistir à televisão. “A tevê se tornou uma espécie de música de fundo para ele” (TAPSCOTT, 2010, p. 32). Porém, é preciso considerar que “abrir janelas no computador” não significa, em muitos casos, ser letrado digitalmente requer que o indivíduo assuma uma nova postura para a realização da leitura e da escrita.

Conforme Tapscott (2010), a Geração Internet tem mudado várias concepções políticas, sociais, econômicas e educacionais existentes, fazendo com que se reflita, reorganize a forma de trabalhar, supervisionar ou expandir as informações para uma nova clientela que se exhibe e que precisa ser inserida no mundo digital também nos bancos escolares. É perceptível que a quantidade de pessoas com acesso à internet, entre os anos de 2000 e 2008, mais que triplicou e a Geração Internet passou a ser global, com amplas afinidades em vários países.

No entanto, não é esta a realidade perceptível nas escolas, pois se corrobora o oposto, ou seja, o não acesso e o não domínio que muitos alunos do Ensino Fundamental apresentam ao se depararem com a tecnologia digital. Muitos não sabem utilizá-la para estudo e, quando são solicitados a processarem textos usando os recursos de digitação, espaçamento entre palavras, mudança de linhas, letras maiúsculas e minúsculas necessitam da intervenção do professor porque demonstram uma grande dificuldade, visto que estes aparelhos têm sido usados por eles, na maioria das vezes, apenas para o acesso às redes sociais ou jogos, quando utilizam, o que contradiz a familiaridade dos alunos nos conceitos de “nativos digitais” ou

“geração Internet”.

Assim sendo, faz-se necessário mudar o contexto da escola, propondo novos desafios, passando o professor a ser um mediador do conhecimento, em que junto dos “nativos digitais” ou “geração internet”, passará a se apropriar da aprendizagem digital, deixando de ser imigrantes, pois a integralização na escola do mundo globalizado por meio dos recursos digitais é imprescindível para desenvolver nos sujeitos a competência de utilizá-los a seu favor dentro e fora do ambiente escolar, o que possibilitará o letramento digital.

Mas, para que os professores desenvolvam o letramento digital, eles precisam e devem ter momentos destinados à realização de práticas que os auxiliem a dominar o uso de diferentes recursos tecnológicos digitais para implantação de diferentes estratégias de ensino, de forma segura na sala de aula, além de equipamentos eficientes com acesso à internet em todas as classes.

Perante o exposto, é útil destacar que o avanço em termos de infraestrutura tecnológica também é um importante desafio a ser vencido no Brasil, porém o trabalho voltado para o letramento digital não pode ser reduzido ao acesso. São necessários investimentos na formação do professor, concebendo-o como “sujeito” em toda a sua complexidade, que necessita de formação adequada para modificar e inovar a forma de direcionamento de suas aulas e não apenas continuar agindo como uma máquina pronta para o exercício de sua prática pedagógica de maneira mecanicista.

Diante do explicitado acima, é essencial que se tenha equilíbrio para articulação dos recursos tecnológicos disponíveis, do livro didático, do giz, da aula expositiva dialogada e, principalmente, do papel do professor que deixa de ser o “sabe tudo” e passa a ser o articulador da construção do conhecimento, visto que é nítido o contexto de transição da cultura escrita para a digital. Sabe-se que há muitas incógnitas em relação aos benefícios e prejuízos dos recursos tecnológicos digitais para o processo de ensino e aprendizagem, porém há a certeza de que mesmo diante destas transformações, o professor continuará sendo essencial porque é o toque “humano” para aprender, pois é na escola e por meio dela e das mãos do mestre que se “faz” a construção do conhecimento para uma nova sociedade.

Ao se vislumbrar esta nova sociedade, os documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular abordam a importância do uso da tecnologia digital para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem para o letramento digital. Base destaca, ainda, dentre as competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da educação básica: a cultura digital, que consiste no uso e entendimento dos estudantes das várias ferramentas digitais e os conflitos da tecnologia na vida das pessoas

e da sociedade, cuja finalidade é a capacidade de aprenderem a se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, culminando assim no letramento digital.

No entanto, para que o uso da tecnologia digital possibilite o letramento digital é preciso concebê-la como uma das principais formas de linguagem que se materializam no meio social, portanto é “algo que precisa de ensinamento” no ambiente escolar, assim como tem sido com as demais tecnologias que vão adentrando as salas de aula ao longo de todos os séculos.

Tendo em vista a importância do letramento digital, é necessário refletir sobre as práticas pedagógicas nas aulas e suas interfaces com práticas de produção textual realizadas pelos alunos como instrumentos de comunicação na internet, visto que eles utilizam frequentemente, mesmos fora do contexto escolar, recursos como chats, sites de relacionamento diversos, torpedos de celulares, dentre outros. Assim, é preciso aproximar essas duas realidades, a da escola e a do meio virtual, com vistas ao desenvolvimento das competências discursivas e o letramento discente.

Afinal, os letramentos digitais incidem em habilidades para construir associações e entendimento nos espaços de multimídias, deste modo são adaptados e envolvidos por atividades práticas e inúmeras formas de comunicação que passam a ser ligados pela internet, logo exigem novos saberes didáticos e novas práticas pedagógicas embasadas nos multiletramentos. Neste sentido, a próxima seção discutirá sobre os multiletramentos.

2.4 Os multiletramentos e a formação docente para o trabalho com a produção escrita

A presença das tecnologias e a ampliação dos letramentos remete também a novos desafios para o professor, pois é preciso aplicar metodologias em sala de aula que sejam adaptadas à multiplicidade cultural e semiótica que a sociedade traz nos dias atuais. É necessário saber integrar essas novas tecnologias digitais às aulas para possibilitar que a sala de aula seja um espaço para o desenvolvimento de práticas de produção escrita e, nesse sentido, a formação de professores para atuarem neste contexto deve dar conta dessa multiplicidade de recursos existentes. Rojo (2012), amparada nos estudos do Grupo de Nova Londres defende que uma Pedagogia dos Multiletramentos é imprescindível para aliar as novas tecnologias e a variedade existente de culturas ao conteúdo curricular das escolas, para formarmos alunos com uma maior visão crítica sobre o mundo no qual estão inseridos e sobre eles mesmos.

A proposta da Pedagogia dos Multiletramentos surgiu pela primeira vez em um colóquio do Grupo de Nova Londres em 1996. A partir das discussões desse grupo de pesquisadores, foi

publicado um manifesto sobre o tema. Segundo Rojo (2012), esse manifesto afirmava a necessidade da escola se encarregar de integrar a seus currículos novos letramentos surgidos com a ampliação das TICs e também a variedade cultural do mundo globalizado. Para abranger a temática da multiculturalidade e multimodalidade, surgiu então, o termo multiletramentos. O conceito de Pedagogia dos Multiletramentos, segundo Rojo (2012, p.13) surge para “abranger esses dois “multi” – a multimodalidade característica das sociedades globalizadas e a multiculturalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”. Essa pedagogia tem o intuito de formar cidadãos críticos e capazes de refletir sobre a multiplicidade de culturas e de tecnologias que existem no mundo atual, participando ativamente da sociedade. Rojo (2012) argumenta que para os multiletramentos são necessárias novas ferramentas além do papel, áudio e vídeo. São necessárias novas práticas, práticas de produção e de análise crítica do sujeito.

Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos foi pensada seguindo a perspectiva da crescente globalização atrelada ao surgimento das diferentes formas comunicativas que envolvem o uso dos diversos recursos digitais e favorecem a prática da linguagem. Paraphrasing Rojo (2012), os multiletramentos aparecem como uma probabilidade de se efetivar uma educação capaz de provocar esta postura mais crítica e problematizadora, que possibilita aos sujeitos um conjunto de habilidades e atitudes que auxiliem a interagir e interpretar as múltiplas linguagens que compõem diferentes discursos.

Diante do exposto, a Pedagogia dos Multiletramentos relaciona-se à incorporação, na prática pedagógica, de uma diversidade de linguagens, de culturas e de mídias, sobretudo as digitais tão presentes na sociedade. Referente à perspectiva, Rojo (2012, p. 12) afirma:

[...] a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devida às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com alteridade. (ROJO, 2012, p. 12)

Por Multiletramentos compreende-se que as diversas linguagens e tecnologias presentes na contemporaneidade estão em consonância, portanto é necessário garantir, no processo de formação, que os leitores e produtores de texto aprendam a utilizar os diferentes recursos e linguagens para alcançar seus objetivos comunicativos. Rojo (2013) ressalta que, nesta perspectiva, a ação leitora envolve uma articulação entre diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala, a música, e também, os

gestos, os sinais. Deste modo, podemos refletir que as mudanças sociais e tecnológicas atuais ampliam-se e diversificam não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, como de lê-los e produzi-los. Assim, é essencial incorporar às práticas escolares uma diversidade de linguagens e de mídias, de modo a destacar a riqueza cultural.

O desenvolvimento das linguagens envolve enormes desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores, logo estes “textos” devem entrar nas escolas. Na perspectiva dos multiletramentos

são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; (b) de análise crítica como receptor (ROJO, 2012; p. 21).

Os multiletramentos envolvem o uso da multimodalidade presente em nosso meio, a ligação de elementos provenientes de diferenciados registros da linguagem para a promoção da compreensão textual e produção porque exige a junção de elementos verbais, visuais e semióticos. Partindo dessa liberdade de construção do discurso e de percepções, a Pedagogia dos Multiletramentos permite que os alunos sejam construtores de sentido dentro do seu processo ensino e aprendizagem. Por isso, é preciso conceber os multiletramentos de forma colaborativa e interativa para a promoção do processo de construção do conhecimento, pois a forma de compreensão do texto está em constante movimento e evolução e é a nossa experiência leitora e as práticas envolvidas que o dá sentido.

O aparecimento de novas tecnologias trouxe também novos aspectos de representação da linguagem (verbal, não verbal, gestual), ou seja, as maneiras de ler e escrever. Assim, os professores começaram a estar com alunos com novas práticas de leitura e escrita, que não são atreladas ao trabalho realizado nas instituições escolares. E para este novo cenário digital que se exhibe, com inovações tecnológicas e uma geração que está conectada online, o tempo todo, há uma obrigação de atualização do processo ensino e aprendizagem, visto que o professor não é mais o único detentor do saber, ou seja, não é mais a fonte única do conhecimento e informação, passando a exercer um papel de mediador para direcionar a aprendizagem do aluno.

Assim, ser professor exige, na perspectiva dos multiletramentos, desde o processo de formação e dentro das salas de aula, a execução de um plano de ensino voltado para a exploração dos recursos tecnológicos com ênfase no uso destes multiletramentos como ferramentas fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, Rojo (2012, p.23)

pontua que:

Uma das principais características dos novos (hiper) textos e (multi) letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Diferente das mídias anteriores [...], a mídia digital, [...], permite que o usuário (ou o leitor/produzidor de textos humanos) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.).

As mídias digitais estão à disposição no nosso meio e refletem a vida e a interação social que é vivenciado pelos alunos deste século, logo são e devem ser parte das vivências escolares porque os alunos carecem também de novas estruturas organizacionais e pedagógicas que lhes motivem aprender e fazer com que se sintam parte, de fato, do processo educativo para construção do conhecimento. Segundo Henry Jenkins (2009) comentado por Dudeney, Hockly, Pegrum (2016.p.59) a ideia é: “Aquilo que eles fazem em suas vidas online nada tem a ver com as coisas que estão aprendendo na escola e (...) o que estão aprendendo na escola tem pouco ou nenhum valor para contribuir com o que eles são depois que soa o sinal”.

Diante do exposto, é fundamental investimento sistemático no processo de ensino aprendizagem através da exploração e uso dos multiletramentos, especificamente em textos multimodais, isto é, os que veiculam pelos meios de comunicação que têm como marcas duas ou mais modalidades linguísticas, privilegiam o debate e o desenvolvimento do letramento dos alunos, além da inclusão do leitor no mundo atual, mas para isto é preciso que o professor saiba fazer uso destes recursos, além de estar preparado para mediar e intervir neste processo.

Por isto, as práticas pedagógicas devem incorporar o trabalho voltado para os multiletramentos. A BNCC enfatiza que é preciso não só ensinar a usar as tecnologias de vídeo, áudio, tratamento da imagem, edição e publicação, mas também orientar os alunos para produzir estratégias de ingresso às informações e situações de que tenham significados para a construção do conhecimento. Nesse sentido, é imprescindível repensar a prática pedagógica e traçar novos objetivos articulando a prática pedagógica à tecnologia.

Rajo (2013) destaca que é necessária uma formação dos professores para a contemporaneidade, ou seja, é preciso deixar os palcos do século XIX, de uma educação transmissiva e pensar como funciona a vida social hoje. É, basicamente, oferecer suportes e materiais adequados para os professores, pois ainda não há nas escolas nem conexões, nem materiais. É “urgente, sério e importante” investir na educação e proporcionar formação porque o professor é de outra geração e sente-se inseguro de entrar nesse “mundo” de ver a escola como

um espaço que possa transformar-se.

Pensando neste contexto é essencial que haja uma transformação na concepção do ensino e investimento nos recursos digitais para o processo de ensinar e aprender na escola. É saudável citar um dos recursos tecnológicos comum para os alunos, o celular, que traz grandes possibilidades de aprendizagem, mas para muitas instituições escolares seu uso é proibido na sala de aula. Entretanto, conforme aponta ROJO (2012, p.7):

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para autoria e para a interação, a circulação dos discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento e hipermídia. Nesse sentido, a escola contemporânea tem o dever de desenvolver novas práticas de letramento e trabalhar as competências e habilidades para a leitura de textos multimodais, porque os textos dessa época exigem novas capacidades de leitura (sons, imagens, cores etc.) e a instituição escolar deve desenvolvê-las. (ROJO; MOURA, 2012, p.53)

Diante do exposto, é preponderante considerar que a produção textual não pode ser centralizada apenas na escrita, mas deve abranger a presença de imagens, cores e, se possível, som. Quando se tem uma ferramenta de ensino digital, sendo bem orientado o seu uso pelo professor, esta passa a ser utilizada para explorar a pesquisa em diversas disciplinas, para criação de filmes pelos alunos, estudo do vocabulário, produção de texto digital, além de ser um diagnóstico para verificar se o aluno sabe utilizar esta tecnologia em prol da sua própria formação.

Assim, durante o percurso acadêmico de formação de professores, ao estabelecer uma relação com as concepções que estão sendo estudadas por meio das discussões realizadas em aulas expositivas dialogadas, leituras, práticas pedagógicas vivenciadas e argumentadas, cotidianamente, nos instrumentaliza a refletir sobre a urgência e necessidade de uma transformação da prática pedagógica exercida nas instituições educacionais. Também é preciso uma mudança na concepção do planejamento e currículos nos cursos de formação inicial e continuada de professores para exploração dos multiletramentos na sala de aula.

Logo para a atualidade, a citação do pensamento de Freire (1996, p.36) é bastante pertinente: “É pensando criticamente a prática de hoje ou ontem que se pode melhorar a próxima prática”, isto é, ser professor exige uma constante “ação, reflexão, ação” da sua formação atrelada à sua experiência e às mudanças necessárias para uma nova concepção de educação para este século, pois as transformações ecoam na aprendizagem e na forma como as relações interpessoais e as “aprendizagens” ocorrem dentro e fora do ambiente escolar.

Enfim, dizer sobre multiletramentos é dizer sobre a apropriação dos usos da escrita de textos multissemióticos que circulam na sociedade multicultural contemporânea, através dos quais as sociedades se comunicam. Conforme Rojo (2012), os termos multimodalidade e multiletramentos estão intrinsecamente ligados e fortemente direcionados ao contexto de ensino mediado pela tecnologia digital. Logo, cabe à escola estar conectada a estas transformações para gerir aprimoramento nas práticas pedagógicas aplicadas nas salas de aula. Conseqüentemente, o que se propõe dessa forma, são atividades variadas sobre produção textual, estabelecendo relação entre a pedagogia dos multiletramentos e tecnologia digital, uma vez que, a tecnologia tem sido essencial no processo de otimização e aperfeiçoamento das metodologias de avaliação de desempenho. Isto é, quando usamos a tecnologia aumentamos o grau de confiabilidade dos dados que estamos gerando, isto é, ela possibilita um leque de possibilidades e criatividade aos alunos, para desenvolver uma boa produção textual.

Ensinar é uma tarefa extremamente complexa, demanda dedicação e envolvimento no processo de aprendizagem para atender a uma sociedade diversificada e informatizada. Segundo Gatti:

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. (GATTI, 2014, p. 25)

Essas mudanças relacionadas à tecnologia atingem também a área da educação, surgindo então uma “crise no ensino”, em as práticas pedagógicas não contemplam mais as necessidades do alunado e da sociedade contemporânea. As práticas de ensino tradicionais não conseguem mais preparar o aluno para o atual mundo multicultural e multissemiótico e é necessária uma prática pedagógica que contemple as habilidades linguísticas e discursivas que são exigidas aos alunos, que articule os múltiplos saberes e as múltiplas culturas dos indivíduos e aprimore suas habilidades de leitura e escrita crítica. Complementando o exposto, Kleiman e Moraes (1999, p. 92) afirmam que:

Tecnologias como a televisão, o cinema, o rádio, o computador não têm usurpado o lugar privilegiado da palavra escrita; pelo contrário, eles aumentaram as demandas de leitura feitas aos cidadãos para se integrarem na sociedade contemporânea, pois o indivíduo que pode fazer uso de todas as vantagens de uma tecnologia como o computador, por exemplo, é aquele indivíduo que é leitor (e que escreve) (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 92).

Por esse ângulo, com o avanço das novas tecnologias, as demandas de leitura e escrita também foram ampliadas, a multimodalidade dos textos atuais exige uma gama maior de habilidades dos leitores, é preciso saber acessar, editar, articular as ferramentas disponíveis. Assim, a produção textual nas escolas deve ter o objetivo de induzir o aluno a refletir por si mesmo, a se tornar ativo na sociedade, sendo assim capaz de interagir em todos os aspectos do mundo social.

Defendemos a importância de discutir a produção textual em um contexto de multiletramentos e assim valorizar o universo cultural que o aluno traz para a sala de aula, possibilitando que este aluno atribua sentido ao que lhe é ensinado na escola e tenha um maior interesse nas aulas, ampliando também o seu universo cultural. Além disso, é fundamental articular, na prática pedagógica, o uso das diferentes tecnologias e trazer novos instrumentos que viabilizam a aprendizagem implicam em uma perspectiva construtivista, isto é, apontar para novos desafios e implementar práticas básicas que façam com que o aluno abstraia conhecimentos básicos sobre a informatização, apropriando-se deles para aplicá-los na prática social.

A tecnologia digital pode viabilizar a aprendizagem e seu aperfeiçoamento como uso de recursos que favoreçam a busca pelo conhecimento e o manuseio das ferramentas tecnológicas, com vistas a dinamizar o processo ensino-aprendizagem. O uso da tecnologia possibilita uma interação efetiva entre os sujeitos e pode ser utilizada com fins pedagógicos. Assim, faz-se necessário que a escola adote uma postura pedagógica adequada ao contexto atual e disponibilize oportunidades e condições para que os alunos utilizem os recursos tecnológicos para uma aprendizagem mais significativa e eficiente. Ao compartilharem tarefas, a internet permite que os aprendizes expressem seus conhecimentos e deem opiniões, o que revela o conhecimento prévio dos alunos, o que os motiva ainda mais, pois sentem-se parte ativa e importante do processo de aprendizagem.

Neste mesmo sentido, de reflexão da e na ação pedagógica, Perrenoud (2002, p. 90) destaca a importância de os professores terem uma formação que lhes ensine a pensar, que os tornem reflexivos de sua prática, valorizando “os saberes advindos da experiência e da ação dos profissionais e desenvolver uma forte articulação teoria- prática e uma verdadeira profissionalização”.

Após discussões sobre a formação de professores, sobre tecnologias e multiletramentos, o próximo capítulo apresentará considerações sobre a produção textual, tema central desta pesquisa.

3 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A produção de textos é uma prática social e a Base Nacional Comum Curricular defende um trabalho sistemático para que o aluno desenvolva as habilidades necessárias a fim de produzir, com autonomia, diversos gêneros textuais. Neste sentido, o objetivo deste capítulo é compreender o conceito de produção de texto, em uma perspectiva interacional de língua/linguagem, bem como discutir questões relacionadas ao ensino. Tal abordagem se justifica, uma vez que são conhecimentos teóricos fundamentais à prática docente. Assim, a BNCC propõe os seguintes objetivos para a língua Portuguesa: planejar, produzir, reescrever, revisar, editar e avaliar textos variados, considerando o contexto de produção e circulação (finalidades, gêneros, destinatários, espaços de circulação, suportes) e os aspectos discursivos, composicionais e linguísticos.

3.1 A produção de textos como prática social

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), doravante PCN, situam a produção de textos em uma dimensão interacional e discursiva da língua/linguagem e apresentam subsídios para que o trabalho com a produção textual possibilite a participação do indivíduo em seu meio social. Para isso, o documento estabelece dois grandes eixos em que se deve basear o ensino: o uso da língua oral e escrita e a reflexão acerca desses usos.

De acordo com os PCN a concepção de linguagem que subsidia o documento é de que:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1997, p. 22).

Como se percebe, a linguagem está relacionada ao processo de interação e às práticas sociais. Assim, ao interagir, os sujeitos produzem textos orais, escritos e multissemióticos e o desenvolvimento da produção da escrita é uma das prioridades estabelecidas no ensino fundamental, pois escrever desempenha um papel relevante para a socialização de conhecimentos (DOLZ, 2010). Ao contemplar a dimensão interacional e discursiva da

linguagem, os PCNs trazem subsídios para uma participação do indivíduo em seu meio social e estabelece que dois grandes eixos devem se articular: o uso da língua oral e escrita e a reflexão acerca desses usos.

Em relação à produção de textos, o documento afirma que “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 47) e ressalta que a expressão escritores competentes refere-se a pessoas capazes de planejar, de selecionar o gênero textual adequado a seus objetivos e às circunstâncias comunicativas, de escrever, de revisar e de reescrever o próprio texto.

Nesse sentido, ações governamentais na área da formação e capacitação dos professores têm sido implementadas a favor de uma escola mais formadora e eficiente, conforme afirma Antunes:

A elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN), com todos os seus posteriores desdobramentos; ou trabalho empreendido pelo sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), que objetiva avaliar o desempenho escolar de alunos de todas as regiões do país e, a partir daí, oferecer ao próprio Governo Federal e aos Estados subsídios para a redefinição de políticas educacionais mais consistentes e relevantes. (ANTUNES, 2003, p.21)

Portanto, há uma grande preocupação em adotar práticas eficientes que contemplem as capacidades e habilidades que os estudantes precisam desenvolver em relação à língua portuguesa na direção de uma crescente consciência da cidadania cada vez mais integral e efetiva. Para isso, é necessário que os cursos de formação de professores, seja de formação inicial ou continuada, contemplem a temática produção textual como prática de linguagem.

Outro documento que traz orientações em relação ao ensino é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A Base está alinhada aos Parâmetros Curriculares Nacionais e traz, além da dimensão interacional de linguagem, uma concepção de sujeito que se constitui por meio das práticas de linguagem. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil e que, conseqüentemente, precisa ser objeto de conhecimento a ser trabalhado nos cursos de formação

de professores. O documento afirma que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos- minuto, escrever *fanfics*, produzir e-zines, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. (BRASIL, 2018, p. 68)

Ao tratar sobre as práticas de linguagem contemporâneas, a BNCC apresenta a produção, recepção e circulação de textos mediadas pelos recursos tecnológicos. Assim, por exemplo, ao usar o celular para enviar uma mensagem de áudio ou escrita, ao fazer comentários em redes ou produzir e publicar vídeos o sujeito faz uso das tecnologias digitais e da internet como meio de circulação dos textos produzidos. A produção de textos é tratada como uma prática social de linguagem e, por esse motivo, não deve ser dissociada, na escola, das diferentes tecnologias presentes na sociedade. Além disso, a BNCC (2018, p. 77-78) elenca as seguintes dimensões, que estão interrelacionadas ao uso e à reflexão sobre o uso da língua e da linguagem no eixo de produção de textos:

- 2.1.1 Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana;
- 2.1.2 Dialogia e relação entre textos;
- 2.1.3 Alimentação temática;
- 2.1.4 Construção da textualidade;
- 2.1.5 Aspectos notacionais e gramaticais;
- 2.1.6 Estratégias de produção.

Estas dimensões precisam perpassam o trabalho com a produção textual e estão embasadas na noção de gêneros que circulam nas diferentes esferas da atividade humana. Além disso, é necessário, segundo a BNCC, garantir a ampliação da autonomia dos estudantes para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas e para isso a formação de professores para o trabalho com a língua e a linguagem precisa contemplar a produção de textos como prática interacional.

Outro aspecto relevante é que a BNCC reflete o avanço nos estudos de linguagens, as

alterações sofridas pela sociedade e sobretudo por conta da ampliação do uso da tecnologia, principalmente, dois aspectos: a presença de textos multimodais – popularizados pela democratização das tecnologias digitais – e as questões de multiculturalismo – uma demanda política da contemporaneidade.

O documento traz orientações para que o professor faça a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada campo de atuação de modo que os alunos compreendam que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, e que contribuem para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. Nesse contexto, ao analisar o uso da diversidade de gêneros em Língua Portuguesa, Ensino Fundamental – anos iniciais, percebe-se que a sua articulação já no início do processo de alfabetização demanda o uso de diversos gêneros textuais que se ampliam, progressivamente, à medida que as crianças avançam de ano. Nesse sentido a principal contribuição da BNCC é demandar protagonismo dos alunos, mesmo os de anos iniciais, deixando bem clara a necessidade de contextualizar as práticas de linguagem.

Complementando o exposto, Dolz e Schneuwly (2004) defendem que para formar verdadeiros leitores e escritores é necessário trabalhar a diversidade de gêneros, permitindo assim, articular capacidades sócio discursivas e linguísticas, além da apropriação de diversas práticas de letramento e aprendizado

Ademais, aprender o processo de produção escrita é fazê-lo em sua diversidade e reconhecer a função social do texto é uma necessidade para que o indivíduo se integre na vida social e no mercado de trabalho. Assim, ao trabalhar a produção textual em sala de aula é preciso ter em mente que escrever é uma prática de linguagem. Passarelli (2012) esclarece alguns conceitos básicos relacionados à produção de textos como prática social. São eles:

O texto é uma unidade linguística concreta, tomada pelos usuários da língua, em situações de interação comunicativa específica, como unidade de sentido e precedida, independentemente de sua extensão, dentro de uma norma de pensamento. Discurso, é a prioridade de um sujeito se manifestar linguisticamente conforme a convivência de determinada circunstância. A língua é o produto histórico de diferentes instâncias sociais, resultante do trabalho discursivo do passado, obtido nos processos de interlocução que acontecem no interior das múltiplas e complexas instituições de determinada formação social. (PASSARELLI, 2012, p.121)

Em sala de aula, para que o aluno desenvolva a proficiência na escrita é preciso considerar que o texto é a materialização do discurso, que o produto do discurso e a língua vão se construindo no processo de interação do sujeito com o meio. Além disso, para que o aluno

desenvolva a habilidade da escrita, é preciso que as atividades propostas pelo professor em sala de aula devem considerar a prática de produção textual relacionada ao contexto cultural em que os alunos estão inseridos. Alguns aspectos também devem ser levados em conta, o afetivo, cognitivo e social, visto que, eles interferem no processo de aprendizagem, uma vez que,

Produzir e compreender uma diversidade de textos orais e escritos é considerado como objetivo central do ensino de línguas. As práticas de produção escrita atuam como alavancas para as atividades escolares, sendo referências de base para a interação dos diversos componentes da escrita e para o estabelecimento dos objetivos essenciais e do currículo. (DOLZ, 2010, p. 14)

Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos. Não se aprende a escrita em geral, mas sim em função dos textos a serem produzidos e das situações de comunicação em que são postos em funcionamento. De acordo com Dolz (2010, p. 20) existem três dimensões da escrita: o fenômeno psicológico, o fenômeno linguageiro e o fenômeno social. Estes abarcam aspectos que devem ser levados em consideração, visto que, interferem no desenvolvimento da produção escrita. Para o autor, a dimensão psicológica “refere-se ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e sensorio motor” e deve ser levada em conta na prática pedagógica em sala de aula. Assim, ao iniciar uma produção de texto, o sujeito organiza o pensamento e com isso também suas emoções que acabam transcritas de forma negativa ou positiva. A escrita envolve, também, representações e conhecimentos dos conteúdos temáticos a serem desenvolvidos e desempenha um papel de grande relevância na busca de informações e na compreensão das mesmas.

Enquanto fenômeno linguageiro, escrever envolve aspectos textuais (coesão, coerência, etc.), pragmáticos (adaptação às normas da escrita e contexto de produção), sintáticos (concordância nominal, regência etc.), lexicais (flexão das palavras, variação linguística), ortográficos (ortografia, acentuação, etc.) e gráficos (letras maiúsculas e minúsculas, etc.). Enquanto fenômeno social, a escrita envolve questões interacionais e culturais. As interacionais tratam do conhecimento sobre as convenções sociais que determinam as interações. Do ponto de vista cultural, percebe-se que a relação do escrito com a escrita se encontra estruturada pelas referências culturais.

Dolz et al (2010) destacam parâmetros para analisar a produção textual e que podem auxiliar o professor. São eles: o enunciador, o objetivo comunicativo a atingir, o destinatário e o lugar social em que o texto circulará. Tais parâmetros buscam revelar qual papel social é adotado pelo enunciador para escrever, o que se pretende com o texto produzido, a quem se

dirige esse texto e quais as características do meio em que o texto irá circular. Os autores apresentam, ainda, as operações referentes à produção textual. Para o autor, cada operação se refere a uma situação de comunicação que norteia a escolha de uma base para a produção do gênero textual de referência.

A primeira operação é a contextualização – em que é necessário interpretar a situação de modo a produzir um texto coerente, adequado a situação comunicativa. Ou seja, o texto precisa fazer sentido naquela situação específica de comunicação. A segunda operação é a elaboração e envolve o tratamento dos conteúdos temáticos em função do gênero. A escolha das informações deve ser equilibrada. A terceira operação é a planificação ou organização do texto em partes. Isto é, as partes do texto devem ser ao mesmo tempo separadas e articuladas, além de seguirem uma hierarquia particular daquele gênero. A quarta operação é a textualização, que se refere ao processo de aplicação e de linearização do conjunto de marcas linguísticas que irão compor o texto. Em outras palavras, trata-se de utilizar os recursos da língua. A quinta operação – releitura – diz respeito ao retorno do produtor ao seu texto com intervenções pontuais para melhorá-lo. Trata-se da etapa de revisão e de reescrita do texto. Também há as operações relacionadas ao léxico (vocabulário e criação de novas palavras) e à estrutura sintagmática (construção e relação entre os componentes da frase).

Considerando-se tais dimensões da produção textual, a formação do professor para trabalhar com a língua e a linguagem deve estar alicerçada em uma formação sólida sobre a compreensão desses fatores envolvidos na escrita. Outro aspecto fundamental para organizar o ensino da produção textual por meio dos gêneros é o uso de um modelo didático dos gêneros, que considere três dimensões necessárias para o ensino aprendizagem na perspectiva dos gêneros: “(i) os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros; (ii) descrição dos diferentes componentes textuais específicos; (iii) as capacidades de linguagem do aluno.” (DOLZ et al, 2010, p. 48).

O modelo a seguir, proposto por Dolz et al (2010) procura evidenciar as principais categorias dos componentes do modelo didático para o trabalho com um gênero textual:

Figura 2 - O modelo didático do gênero.



Fonte: (DOLZ et al, 2010, p. 49)

Além dessas categorias, é preciso considerar a dimensão linguística. Para o autor, esse modelo pode ser considerado uma base de dados para a construção de um conjunto de sequências didáticas, uma vez que apresenta recursos que podem ser transformados em conteúdos de ensino. A produção textual é uma atividade complexa em que o produtor de texto precisa estabelecer uma seleção entre as informações que pretende veicular e colocá-las em ordem de prioridade, de modo a tender os objetivos comunicativos. Assim, a produção textual deve ser considerada como um processo contínuo. A volta ao texto, a revisão e a reescrita são de fundamental importância, pois, por meio delas, o aluno é levado a refletir sobre o processo de aprendizagem da escrita com autonomia. Portanto, todas essas etapas precisam de serem consideradas no processo de formação de professores, uma vez que o professor precisará de trabalhar em sala de aula com a produção textual em suas diferentes etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita de modo a garantir que o aluno desenvolva autonomia em relação à escrita.

O trabalho sistematizado em sala de aula é necessário para a formação de produtores de textos autônomos, para que o aluno aprenda a escrever, refletir, planejar e replanejar e por fim revisar o próprio texto. Ao escrever, é preciso que o aprendiz tome uma série de decisões e que ajuste seu texto para quem vai lê-lo, de modo a aproximá-lo do interlocutor. Observando os elementos que podem facilitar a compreensão do leitor, o autor deve incluir, excluir ou substituir itens lexicais seja de grau mais simples ou não para que essa compreensão aconteça.

Passarelli destaca que, o que se percebe, em relação à produção textual, é uma crise na capacidade de estruturar adequadamente um texto. Nas palavras da autora:

O fenômeno da crise da linguagem implica um quadro de insatisfação no âmbito escolar brasileiro, tendo em vista o que vem ocorrendo com sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Os estudantes mostram-se desacreditados em relação à sua própria competência linguística. O professor, por sua vez, não consegue lidar com a falta de sucesso que vem obtendo e diz, frequentemente, que seus alunos têm dificuldade em expressar-se, principalmente por escrito (PASSARELLI, 2012, p.34).

Conseguir que os alunos se apropriem do ato de escrever é uma grande preocupação de todos os envolvidos no processo educativo, tendo em vista que há diversos fatores que interferem no avanço do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a formação docente para trabalhar com a língua e a linguagem e, conseqüentemente, com a produção textual, requer uma formação sólida em relação aos conhecimentos necessários sobre a escrita como uma prática de linguagem.

Antunes (2003) defende que a escrita é uma tarefa que deve ser realizada por etapas, desenvolvida gradativamente, exigindo muita dedicação. Para que a produção escrita seja feita dentro de uma série de normas e cada etapa do processo de escrever tenha sucesso é necessário esclarecer como se dará as etapas constitutivas. Antunes apresenta as seguintes etapas a serem consideradas no processo de planejamento de uma atividade de produção textual:

Planejamento: etapa em que o sujeito busca informações sobre o tema, fontes seguras que irão fundamentar seu texto. Momento de organizar as ideias antes de dar início ao texto. Neste momento, é importante selecionar o que será mais relevante para o tema relacionar as informações de acordo com o que foi proposto.

Escrita: etapa da tradução de ideias em palavras, ou seja, de iniciar a escrita das ideias. Momento que requer muita organização, pois de acordo a sua construção a partir do que pretende, o texto vai ganhando configurações, narrativo, descritivo, expositivo ou argumentativo. Nesse processo o sujeito deve fazer as interligações das partes de texto para que o texto fique bem alinhado.

Revisão e Reescrita: Essa etapa pode iniciar antes da editoração. De escritor, o sujeito passa a ser leitor com o objetivo de revisar o que foi escrito e melhorar o texto.

Passarelli elucida a importância do processo de revisão textual ao afirmar que:

Escritores do Ensino Médio e faculdade revisam para clarificar, elucidar e

tornar compreensível o sentido do primeiro rascunho. Escritores em níveis escolares iniciais ou intermediários apresentam-se menos preocupados em elucidar sentidos. Escritores que tem muita dificuldade confundem revisão e editoração, direcionando seu foco para o aspecto gramatical ortográfico (PASSARELLI, 2016, p.160)

Além das etapas apresentadas por Antunes (2003), Passarelli (2010) acrescenta, ainda, a etapa da editoração e a de guardião do texto.

Editoração: Segundo a autora, essa etapa é muito importante, tanto quanto as anteriores. Socializar o que foi escrito, estabelecendo uma analogia com o que os estudantes conhecem. Muitas vezes, o produtor revisa o texto novamente com o intuito de um produto final de qualidade e “essa etapa, na escola, não deveria corresponder ao momento de desprazer por um texto que será lido apenas por um professor corretor.” (PASSARELLI, 2012, p.168)

Guardião do texto: essa etapa consiste em fazer ajustes em vistas da coerência do texto, que a observação dos estudantes como se fosse vigilante no processo de construção do texto deve perpassar durante todo o processo onde se propôs a escrever. Esse aspecto leva em conta a experiência de vida do escritor: “realidade concreta, valores pessoais, mundo das possibilidades, etc., enfim, esses aspectos devem ser considerados porque cada sujeito tem seu modo de organizar suas ideias e contribuem para alterara construção do texto” (PASSARELLI, 2012, p.170)

No processo de ensino aprendizagem, é fundamental que o aprendiz perceba a necessidade de tomar algumas decisões para ajustar seu texto para quem irá lê-lo. De acordo com Brakling (2011), à medida que o sujeito vai se apropriando do processo de aprendizagem “altera o início do texto de forma a aproximar-se do interlocutor com uma pergunta, ainda que retórica, exclui e substitui itens lexicais por outros que acreditarem mais simples para facilitar a compreensão do leitor, mas sem esquecer que está escrevendo um texto sobre um conhecimento “científico-escolar”, o que requer um registro mais formal/técnico, reorganiza todo o período de definição de desenvolvimento sustentável para torná-lo mais simples. Percebe, ainda, que é necessário atentar-se para aspectos, tais como: quem irá lê-lo, tamanho da letra, onde serexposto se escreveu de forma clara de forma que o leitor entenda, reler o texto e fazer as alterações dando continuidade ao assunto anterior. De acordo com Brakling:

Há muita coisa envolvida no processo de produção de textos. O ajuste do texto às especificidades do contexto de produção (para quem se escreve, por que se escreve, em que gênero se organiza o texto, em que portador será tornado público, em que lugar circulará, de que lugar social se escreve) é capacidade de escritor proficiente, indispensável à boa qualidade do texto. Esta capacidade – de ajustar o texto – determina alterações que envolvem

conteúdos textuais (relativos à coesão e coerência do texto), gramaticais (relativos à sintaxe, semântica, morfologia, ortografia etc.) e notacionais (relativos à compreensão do sistema) (BRAKLING, 2011, p. 04).

Nessa ótica, os ajustes no texto devem ser feitos atendendo às especificidades de cada proposta e que possibilitem ao sujeito autor refletir sobre cada aspecto a ser modificado para que perceba a necessidade do mesmo. Rojo ressalta que “aprender a língua é aprender não somente as palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente os seus significados e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (ROJO, 2013, p.10)

Os autores Geraldi (2001) e Dolz (2010) defendem o trabalho da produção de texto numa perspectiva sócio-interacionista, considerando que a escrita envolve representações e conhecimentos dos conteúdos temáticos a serem desenvolvidos e caracterizando-o como sujeito do processo de produção e impondo o uso adequado da escrita da linguagem. Partindo do pressuposto em que a linguagem ocorre na interação entre sujeitos, e não isoladamente, Geraldi defende que a linguagem organiza discursos de acordo com as intenções e com o contexto sócio-histórico no qual os sujeitos se inserem. E para tal, há de se considerar o papel da língua e linguagem como pontos fundamentais para a interação e apropriação do aprendizado do uso da produção textual para a promoção de práticas sociais do letramento.

Isso posto, os sujeitos são vistos como construtores sociais, pois, é por meio da interação verbal, de diálogos entre os interlocutores que ocorrem as trocas e a construção de conhecimentos. Isso significa reconhecer os gêneros como a materialização da interação entre os sujeitos que, por intermédio do uso da língua, elaboram formas mais ou menos estáveis de enunciados. Ao falar sobre os gêneros na sala de aula, não se pode esquecer que o domínio discursivo abarca vários gêneros, constituindo práticas discursivas, comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder, uma vez que “os gêneros são produzidos dentro de cada domínio discursivo por necessidades de natureza comunicativa e / ou sociocultural” (PASSARELLI, 2012, p.127)

É preciso salientar a necessidade de se conhecer o conceito e a orientação para o uso adequado dos gêneros textuais no ensino da língua, uma vez que estes conceitos ainda não estão interiorizados pelos professores, conforme destaca Costa:

Assim, embora o conceito e a prática de gêneros textuais e discursivos venham sendo incluídos em diretrizes curriculares e programas de ensino, é ainda uma lacuna na formação dos professores a compreensão desse conceito e a orientação para o trabalho adequado com gêneros no ensino da língua.

(COSTA, 2008, p. 9)

O trabalho com a produção textual, na perspectiva dos gêneros, deve levar em conta os aspectos teóricos apresentados que contribuem para que o ensino da produção textual esteja relacionado ao cotidiano e que referendam que os textos são produzidos para um determinado público, dependendo do seu contexto e dos objetivos de quem produz. Em sala de aula, é papel do educador criar muitas possibilidades para os alunos manusearem e produzirem gêneros textuais promovendo a atenção dos alunos na sua função e uso social porque vai ajudar o aluno a perceber e compreender as características de cada texto. Nesse sentido, os cursos de formação de professores, ao trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais para a produção textual deve considerar que não se faz necessária a memorização das características formais de cada gênero, pois os eles se caracterizam pela sua função, pela ação de linguagem que exercem em diferentes contextos sociais. Vale mais ensinar a ler e a escrever gêneros diversos do que pedir aos alunos que os definam e classifiquem.

Ao sugerir atividades que focalizem diferentes estratégias, o educador precisa, então, verificar a capacidade de antecipação, seleção, inferência e verificação de hipóteses por parte do aluno, além de situar a prática da leitura e da escrita em seu universo de uso social resgatando o contexto de produção explorando e determinando metas para a leitura proposta. (BATISTA et al, 2008)

Trabalhar com gêneros textuais em sala de aula significa, ainda, mostrar para o aluno a possibilidade de lidar com muitos deles, de modo a apreender as suas características formais e funcionais. Não se trata de fazer com que os alunos memorizem definições e formas de diversos gêneros textuais, mas compreender o seu uso e a sua função social. O que interessa é que os alunos aprendam para que servem, em que situação são usados, em que suporte eles se materializam, quais as características linguísticas e para qual público eles se destinam, conforme BATISTA et al.

Para contribuir com o desenvolvimento da capacidade dos alunos de ler com compreensão, é importante que o professor ou a professora lhes proporcione a familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma. Além disso, é desejável abordar as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos linguísticos costumam usar, para que servem) (BATISTA et al, 2008, p.44)

Assim, ao ler gêneros diversos, o aluno vai conhecendo tais gêneros e as características

de cada um, o que o auxiliará na hora de produzir o próprio texto. Buscando relacionar o valor dos gêneros textuais para a alfabetização, o Programa de Formação Continuada para Professores – Pro – Letramento elenca algumas estratégias que podem ser desenvolvidas em classes de alfabetização com o uso de alguns gêneros textuais que certamente potencializam a aquisição do sistema da escrita, da leitura, da produção e oralidade. Para o documento, trabalhar com gêneros textuais em sala de aula possibilita ao professor ter à mão objetos de ensino bem estruturados e acessíveis, já que se trata de textos que circulam na sociedade e torna possível ao aluno conhecer e dominar práticas de linguagem reais que acontecem efetivamente no seu contexto.

Além disso, Dolz (2010, p.25) argumenta que para assegurar a coerência e a progressão do texto deve se considerar quatro regras:

- A presença ou ausência de informação em contradição com os conhecimentos do mundo do destinatário (o leitor-modelo inscrito no texto);
- A presença de elementos que se repetem para assegurar o fio condutor e a comunidade do texto;
- A presença de novas informações de modo a assegurar a progressão da informação;
- A ausência de contradições internas.

Respeitando essas regras, é possível garantir a progressão do texto. Não obstante, é fundamental o professor detectar as dificuldades na produção escrita para fazer uma intervenção específica mediante cada tipo de dificuldade. Dolz cita algumas “fontes das dificuldades da escrita são mais recorrentes, são eles: Fatores motivacionais, linguísticos, ortográficos, enunciativos, sensorio motor, procedimentais e textuais” (DOLZ, 2010, p. 32-33).

Outro ajuste o qual deve ser levado em consideração é se o texto irá ser exposto no local. Desse modo ele terá que ser escrito com bastante clareza, escrito em letras maiores do que o usual para melhor ser visualizado, facilitando assim a leitura do leitor. E para realizar esses ajustes faz-se necessário o escritor ter posse das possibilidades de compreensão relacionados à imagem de texto de divulgação científica por ela construída, em especial no que se refere ao registro linguístico e relativos também ao portador onde o texto possivelmente seria publicado.

A produção escrita permite a apropriação das convenções da escrita, pois implica a prática e compreensão diante de novas situações a serem enfrentadas. Desse modo, deve-se levar em consideração o percurso do processo de aprendizagem e informações as quais o sujeito detém. Estas, serão o ponto de partida para a intervenção que, necessariamente diversificada

deverá ser ajustada de forma que o sujeito tenha progresso no processo da construção da produção escrita.

Outrossim, para realizar esses procedimentos de revisão processual, inclui reler o texto, analisar a adequação e refazer o texto de modo a dar continuidade ao enunciado anterior. Logo, o trabalho com a produção de texto, permite que os alunos se familiarizem com o mundo da escrita de modo a refletir, comparar e criticar e também facilita o professor utilizar a avaliação como uma ferramenta, observando a evolução do processo de ensino aprendizagem.

Em sala de aula, faz-se necessário ampliar o repertório de leitura do aluno, permitindo-lhe adquirir novos conhecimentos gerais e específicos que lhe possibilitem fazer uma leitura crítica e reflexiva. O processo da produção escrita deve atender às especificidades do contexto da produção e possibilitar que o aluno reflita para quem ele escreve, por que se escreve, qual o gênero para organização do texto, onde o texto circulará e qual será o local de publicação. Essas condições de produção determinam alterações que envolverão conteúdos textuais de coesão e coerência do texto, elementos gramaticais como sintaxe, semântica, morfologia, ortografia e também a compreensão do sistema de escrita, uma vez que a linguagem deve ser considerada como

Ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Os homens interagem pela linguagem tanto em uma conversa de bar, entre amigos, ou ao redigir uma carta pessoal, quanto ao redigir uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (...) Enquanto atividade social e histórica, por meio dela, de geração em geração, se constroem quadros de referências culturais

– Representações, teorias populares e mitos, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos – por que interpretamos a realidade e as expressões linguísticas” (BRASIL, 1998, p. 46).

Nessa perspectiva, a língua deve ser compreendida não somente como signos específicos, mas como uma possibilidade de significar o mundo e a sociedade. Aprendê-hé saber combinar bem as palavras e expressões e também entender e interpretar a realidade. Os efeitos dessas concepções geram uma mudança de paradigma, mudança de conteúdo de ensino e de formação de professores para o trabalho com a língua e a linguagem em sala de aula. Faz-se necessário ir mais além do que ensinar gramática, e repetir inúmeros exercícios para memorização. É necessário produzir um texto de acordo com sua finalidade, compreendendo as especificidades de gênero, características, para quem está escrevendo, onde será publicado e

quem irá lê-lo.

Conforme KAUFMAN, 2011, p. 09 (...) “um bom texto é aquele que foi adequado as finalidades colocadas para ele, as possibilidades de compreensão do leitor presumido. Como se vê, as capacidades escritoras desejadas e necessárias a um escritor são outras”. Segundo a autora, também se constituem como conhecimento com os quais se opera ao escrever, os comportamentos escritores que compreendem comentar com outro escritor o texto que está escrevendo, analisando o escrito, revisando-o, se necessário, ajustando-o aos parâmetros da situação comunicativa definida. (KAUFMAN, 2011, p.13)

Nessa perspectiva interacionista, a prática educativa assume uma nova forma de ensinar, o que possibilita uma reflexão efetiva sobre os fatos e aspectos da linguagem e mais adequadas às novas com apreensão constituída.; além disso, possibilita ao aprendiz a aquisição de capacidades escritoras desejadas a um escritor proficiente. Diante do processo histórico, as concepções de linguagem para o ensino da produção textual como procedimentos de escrita (planejar o texto, saber contextualiza-lo e saber revisá-lo) é essencial que os cursos de formação de professores assumam uma perspectiva interacionista e construtivista e que possibilitem ao professor em formação a reflexão sobre os aspectos que envolvem a linguagem.

Sabe-se que diante das últimas décadas as teorias que constituem a prática educativa do ensino da língua são compreendidas de diversas maneiras. Há quem entende que ensinar a escrever é ensinar gêneros, substituindo as propostas pela linguística como uma narrativa, um argumento, um texto descritivo, ou qualquer outro. Isso posto, entende-se que a prática educativa implica uma mesclagem de diversas teorias articuladas ao trabalho didático do professor com o objetivo do aluno apropriarse do processo da escrita e adquirir capacidades de um escritor proficiente.

De modo geral, as propostas de produção textual não devem contemplar apenas o referencial temático como se somente isso fosse suficiente para aprender a produção de texto, faz-se necessário o professor possa enxergar o processo de textualização e todos os aspectos nele implicados, dos conceitos às capacidades, procedimentos e comportamentos a serem desenvolvidos pelo aluno em relação à produção escrita. Nesse sentido, os cursos de formação de professores precisam capacitar os docentes para o trabalho com a produção textual em toda a sua complexidade. A próxima seção discutirá sobre o ensino aprendizagem da produção de textos.

3.2 O ensino e a aprendizagem da produção textual

Escrever não é tarefa fácil mesmo que se saiba ler e escrever na forma convencional, pois há vários aspectos que envolvem o processo do ato de ler e escrever. Isso posto, há necessidade de o professor ser conhecedor desses aspectos e articulá-los de que o leitor compreenda e produza os textos como sendo protagonistas de suas histórias. Assim, trabalhar a língua no contexto escolar é promover a socialização das aprendizagens e aprender com a contribuição do outro. Trata-se, portanto, de uma atividade interativa. A produção de texto pressupõe trabalhar situações complexas de comunicação, implica diferentes componentes da escrita e de diferentes maneiras para atingir objetivos pretendidos. Nesse sentido, Dolz (2010) destaca que:

O ensino da produção textual não é uma simples adaptação de teorias aplicadas diretamente à escola. O objeto a ensinar e a aprender a escrita, é uma atividade complexa, que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve a textualização e a revisão (DOLZ, 2010, p. 18)

Portanto, entender a produção textual é reconhecer que para assumir-se como escritor, deve se levar em consideração o processo de cognição, a função do texto dentro do seu meio de comunicação e conhecer as convenções específicas ao domínio discursivo. Nesse contexto, ao produzir um texto, o sujeito aciona seus conhecimentos em diferentes níveis (linguístico, gênero, sobre a situação comunicativa etc.) e procura adequar o formato do texto aos seus objetivos comunicativos.

Em uma proposta de produção textual, ao esclarecer ao aluno quanto à variação linguística o professor contribui no sentido de adequar as escolhas em relação à situação interlocutiva, evidenciando que as falas regionais e dialetos são legítimos e devem ser consideradas e que é necessário dar voz aos alunos.

Dolz (2010) salienta que o objetivo do ensino da língua é o desenvolver habilidades para que os alunos saibam produzir e compreender diversos tipos de textos, partindo desse pressuposto, avançar cada vez mais no processo de ensino aprendizagem. Portanto, o ensino da língua escrita deve ser entendido como um ato de interlocução destinado a cumprir uma determinada finalidade comunicativa. O ato de escrever não pode estar distante da realidade do estudante e nem estar sustentada a partir de técnicas básicas e muito menos ter como parâmetro autores consagrados, uma vez que “antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social” (PASSARELLI, 2012, p.116). Assim, criar contextos para que o estudante possa participar de situações práticas de convívio social, elaborar textos orais, escritos, desenvolvendo as habilidades básicas de falar, escutar, ler e escrever faz com que a produção textual esteja

ancorada à perspectiva que mais se relaciona à linguagem.

Na década de 80, discutindo sobre a produção textual em sala de aula, Geraldi explica que a atividade de redação é algo que gera uma certa inquietação tanto nos estudantes quanto nos professores, uma vez que, muito se tem investido nos programas pedagógicos com o intuito de estimular o processo da leitura e da escrita, porém são muitos os desafios enfrentados pelos professores em busca de despertar no aluno a habilidade de escrever.

Para o autor, há opiniões diversas que circulam no universo acadêmico buscando soluções e razões, as quais afetam e muitas vezes impedem o sujeito de escrever com autonomia, seguindo alguns critérios que são essenciais em uma produção de texto. Para ~~de~~ é preciso identificar fatores que impedem uma produção textual bem elaborada e estruturada, pois isso pode favorecer a construção dessa prática, visto que a produção escrita exerce um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem.

Em relação ao ensino, Geraldi (2001) destaca que a escola é responsável pela aquisição do sistema da escrita, da leitura e da produção de texto, contribuindo assim para a formação de leitores competentes. Segundo Geraldi,

O professor materializa tudo o que o estudante recebeu da escola e outras fontes afins. Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: Autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito. A escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante, como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. (GERALDI, 2001, p.120)

Geraldi esclarece que a escola passa a ser uma prerrogativa do estudante com a função geradora do discurso. Normalmente ao propor uma atividade de redação aos alunos, sem querer o educador demonstra implícito a obrigatoriedade de escrever sobre o assunto determinado e demonstrar que sabe. Assim sendo, pode-se dizer que a produção de texto é marcada por fatores negativos, deixando de cumprir sua real função, pois o aluno é praticamente compelido a escrever sobre um assunto pensado por outra pessoa e, posteriormente será avaliado pelo que discorrer, o que muitas vezes gera certa ansiedade nos estudantes.

A proposta metodológica deve estar atrelada à concepção de mundo, de educação e a concepção epistemológica do objeto de reflexão. Geraldi (2001, p.128) diz que “é impossível manter a coerência concebendo o aluno como aquele que se exercita para o futuro, exigindo ao mesmo tempo que use com adequação a modalidade escrita linguagem”.

Para Geraldi, é preciso que o aluno seja caracterizado como sujeito do processo de produção, partindo-se do que o aluno sabe sobre o assunto a ser tratado, e orientando-o sobre o

uso adequado da escrita da linguagem. Dessa forma, é na sala de aula que deve acontecer o diálogo entre os sujeitos que participam dessa interação e que provocam o “movimento linguístico”, que caracteriza, por sua vez, o interacionismo. (GERALDI, 2001)

Na contemporaneidade, há uma grande preocupação em adotar práticas eficientes que contemplem as capacidades e habilidades que os estudantes precisam desenvolver em relação à língua portuguesa na direção de uma crescente consciência da cidadania cada vez mais integral e efetiva. No entanto, são diversos fatores que impedem que a escola trabalhe nessa linha e, assim, acaba, muitas vezes, fixando apenas no código da escrita. De acordo com Passarelli:

Um dos aspectos que considera de extrema importância é a falta de preparo dos profissionais da educação, currículo inadequado às necessidades reais dos estudantes, o sistema de ensino que poda a criatividade tanto do aluno, como dos professores, falta de recursos pedagógicos e maturidade dos alunos (PASSARELLI, 2012, p. 34)

Percebe-se que os problemas educacionais são, muitas vezes, provenientes da falta de políticas públicas eficientes, que busquem analisar o contexto educacional, buscar estratégias que norteiem a prática pedagógica visando a excelência da educação. Antunes (2003) também destaca alguns aspectos em relação à produção escrita no espaço escolar. Segundo a autora, muitas vezes, ocorre um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito do aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua. Antunes (2003, p. 22) destaca os seguintes princípios que muitas vezes regem a produção textual em sala de aula:

- ✓ A prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráfico e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográfica: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia.
- ✓ A prática de uma escrita artificial e expressiva, realizada em exercícios de criar listas de palavras soltas ou ainda, de formar frases. Essas são vazias e afastam os alunos daquilo que fazem naturalmente. Nesse tipo de linguagem, os princípios da textualidade são violados, reduzindo a sequência de frases desligadas umas nas outras, sem perspectiva de ordem ou progressão, sem responder a qualquer tipo de contexto social.
- ✓ A prática de escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção, não estabelece aprendizagem entre linguagem e o mundo, entre autor e o leitor do texto.
- ✓ Limita-se as oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua, assim como o processo de apreensão da escrita, como fixação de exercícios de separação de sílabas, reconhecer dígrafos, encontros vocálicos, outros.
- ✓ Enfim, a prática da escrita e improvisada, sem planejamento e sem revisão.

Essas características, apontadas por Antunes (2003), estão relacionadas à produção textual como uma prática restrita ao espaço escolar, ou seja, como gênero redação escolar que se refere “genericamente à produção realizada na e para a escola” (PASSARELLI, 2012, p. 151).

Diferente, muitas vezes, das atividades descontextualizadas em sala de aula, o ensino da produção escrita é um processo cognitivo e uma resposta a convenções discursivas internalizadas decorrentes do processo de criar e se comunicar. A partir daí, o sujeito apresenta autonomia e domínio do discurso. O que se percebe é que para escrever o sujeito não apenas necessita discorrer sobre a ideia central, mas sim refletir, elaborar, revisar, trocar ideias, buscar mais informações, e reescrever. E muitas vezes, após todo esse processo o texto nem sempre estará pronto, ou seja, o escritor nem sempre estará satisfeito (PASSARELLI, 2012).

Ao iniciar uma proposta de escrita, o sujeito deve refletir o que e para que escreve nas diversas situações do dia a dia. Nessa perspectiva o aluno terá mais motivação e um repertório maior para redigir seu texto. Além da capacidade cognitiva – saber pensar e refletir – são necessárias habilidades para escrever e o sistema sensório-motor é fundamental nesse processo. Pode-se afirmar que, o sistema-sensório motor se refere ao traçado, a noção de espaço em relação ao uso do caderno, ou buscando o aprimoramento e, também, contribuições para um futuro escritor. Numa perspectiva interacional no fenômeno social, os tipos de discursos políticos, científico, religioso, escolar, etc., o lugar determinará qual deles será propício para a ocasião, considerando alguns parâmetros: o enunciador, objetivo, o destinatário e o lugar. Todavia, a produção escrita impõe conhecimentos e habilidades de acordo com a situação de comunicação. Outro aspecto a ser ressaltado, é o nível das condições materiais e sociais de interação influenciam na escolha do tipo de discurso a ser utilizado (PASSARELLI, 2012).

Diante do exposto, trabalhar com a produção textual em sala de aula é promover a socialização das aprendizagens e aprender com a contribuição do outro. A produção de texto pressupõe trabalhar situações complexas de comunicação, implica diferentes componentes da escrita e de diferentes maneiras. Passarelli (2012, p.37) esclarece que a dificuldade para produzir um texto está relacionada a “dois aspectos no qual o sujeito não dispõe da proficiência requerida para produzir bons textos: (i) O sujeito não tem repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem de escrever; (ii) O sujeito não domina os procedimentos do processo da escrita.”

Desse modo, ao discorrer sobre determinado assunto o sujeito deve possuir conhecimentos sobre o tema, para apoiar suas ideias e saber argumentar. Além disso, é

importante conhecer os procedimentos do processo da escrita para que o texto fique conciso, linear e compreensivo. Partindo da perspectiva de que o sujeito deve ter prazer em escrever, sem necessariamente ser avaliado, a tarefa da escola visa estimular essa prática, lançando temas referentes ao contexto sociocultural, em que o sujeito se lança como protagonista. Segundo Passarelli, as instituições de ensino sempre priorizaram as regras e convenções da língua e não a produção da escrita. Não estimulam os estudantes a escreverem livremente, somente por prazer. A produção textual é basicamente proposta com tema definido e o sujeito escreve para o professor ler e avaliar.

O aluno precisa conhecimento e ser exposto ao ensino sistematizado sobre produção textual. Passarelli ressalta que ao solicitar uma atividade de produção de texto, o professor deve compreender que esta é uma atividade um tanto complexa que envolve critérios os quais necessitam ser revisados e avaliados. Outro fator citado pela autora, são os recadinhos deixados pelos professores após as correções dos textos que, pensando que estão incentivando os alunos, acabam frustrando e causando desânimo no ato de escrever. Nesse caso, o professor poderia utilizar o erro como ponto de partida e fazer o aluno refletir sobre o mesmo e avançar no processo da escrita. Mostrar aos alunos que a todo momento circulam com os mais variados tipos de textos escritos e que todos eles têm uma função é uma forma de fazê-los perceber a importância do texto no contexto social e cultural. Para a autora é imprescindível refletir sobre as funções da escrita – a função comunicativa e a informativa. A essa denominação, a autora acrescenta a função utilitária e a função desinteressada. Segundo Passarelli (2012, p.117), tais funções podem ser assim compreendidas:

Função utilitária diz respeito aos textos redigidos na escola, como resumos, relatórios, anotação da lousa, provas, exercícios etc, textos que remetem aos usos sociais da escrita, voltados para informar, formar opinião, explicar, argumentar, documentar, orientar, divulgar, instruir etc.; Função desinteressada ou estética, sem interesse pragmático, também conhecida por função estética, se refere ao que se escreve mais por prazer do que por contingência e aos textos criativos propriamente ditos, voltados a entreter, elogiar, sensibilizar, provocar prazer, etc. (PASSARELLI,2012, p.117).

Isto posto, percebe-se que a escrita de um texto mostra um propósito em diferentes situações, com objetivos que irão atender um determinado enunciado. Em relação ao ensino, Camps (2006) esclarece que a atividade de produção de texto deve estar centrada no aluno, como escritor; assim, o professor deve ter como foco ensinar não somente a produzir o texto, mas também mostrar todos os passos na elaboração de um bom texto, o planejamento, a escrita, revisão e reescrita. (CAMPS, 2006)

Passarelli (2012) destaca dimensões da prática docente: o saber, o saber e o saber fazer e ressalta que o trabalho com a produção de textos envolve essas dimensões.¹Para ela, o professor possui saberes experienciais adquiridos ao longo de sua práxis que são fundamentais para mediar o processo da aprendizagem de maneira que os aprendizes se tornem donos dos seus saberes.

Além disso, a escola é responsável por contribuir no processo de ensino aprendizagem e neutralizar a prática da escrita. A participação e a mediação do professor essencial para que o ensino da linguagem escrita se efetive de maneira que o estudante possa aprimorar suas habilidades e estratégias para a escrita, uma vez que cada área do conhecimento requer formas específicas de escrita e assim, fazer uso dela.

Partindo do pressuposto que o conhecimento é um processo construído pelo sujeito durante toda a vida, o professor como peça chave nessa construção deve buscar suas origens e deixar evidente sua identidade para que desperte no aluno a motivação e inicie o processo interacionista. Em outras palavras,

O professor é um dos componentes de uma grande engrenagem – o sistema social dominante – organizada mesmo para a reprodução da ordem dominante. Como o professor faz parte da instituição escolar, cuja organização costuma ser a do sistema cultural dominante, ele não pode ser considerado como único agente a modificar o cenário educacional. (PASSARELLI, 2012, p.71)

Nesse sentido o professor não é mais a única fonte de informação as quais geram transformação na sociedade. Ele deve ser um agente comprometido com sua prática pedagógica de modo a trazer mudanças que irão contribuir de forma positiva, visto que ele é o principal responsável por sua prática pedagógica. O professor passa a ser construtor de pontes, que transforma o ato de educar em grandes descobertas, aqueleque consegue fazer os alunos refletirem com seus erros, encontrar novos caminhos e que também aprende com os alunos.

Em se tratando da escrita, motivar e propiciar com frequência situações de comunicação, com temas relacionados ao interesse do aluno e que vão de encontro com a realidade, proporciona um maior interesse em escrever. Cabe ao professor, a capacidade de estimular no aluno a possibilidade de exploração da oralidade através de sua participação nas interações cotidianas na sala de aula, refletindo sobre o seu uso, o que vai auxiliar a sua compreensão linguística e enriquecer o seu vocabulário ajudando-o a ser competente ao comunicar-se. Em suma, cabe ressaltar a necessidade de elaborar um roteiro para que estudante tenha um norte, evitando que saia do que realmente quer abordar focando na defesa de sua tese, tornando o texto coerente.

Do ponto de vista de uma educação de qualidade, em que os alunos saibam fazer uso da habilidade da leitura e escrita em práticas sociais, é natural que os educadores reflitam sobre as estratégias que estão sendo desenvolvidas em sala de aula para garantir uma aprendizagem significativa para os alunos. Ao abordar uma proposta de produção textual, o professor deve levar o estudante a pensar em sua vivência e compartilhar com a turma, visto que é uma necessidade do ser humano. O professor deve encorajar o sujeito a falar de si usando uma estratégia lúdica, utilizando essa situação comunicativa e interativa.

Tal estimativa demonstra que ouvir supõe que se atribua ao dizer dos emissores – nossos alunos – uma função comunicativa que requer, da parte do professor, que ele dê chances para as crianças verbalizarem o que tem a dizer, proporcionando, assim, uma relação diálogo- interativa na sala de aula (PASSARELLI, 2012, p. 184)

O professor deve se atentar para o diálogo com o estudante sobre a questão da capacidade de cada indivíduo de escrever, pois é imprescindível que no aprendizado da produção textual, os alunos aprendam a planejar, escreverem e revisaram seus próprios textos. Portanto, há uma grande preocupação em adotar práticas eficientes que contemplem as capacidades e habilidades que os estudantes precisam desenvolver em relação a língua portuguesa na direção de uma crescente consciência da cidadania cada vez mais integral e efetiva. O ato de escrever não pode ser considerado um mecanismo punitivo e sim algo que incentive o aluno a escrever de forma reflexiva para que ele se constituía como sendo dono do seu texto.

Em vista disso, o ensino da língua escrita deve ser entendido como um ato de interlocução destinado a cumprir uma determinada finalidade, atreladas ao contexto discursivo. A eficácia do discurso depende de vários fatores que interferem na linguagem oral e na linguagem escrita e a mediação do professor em sala de aula constitui um aspecto relevante no processo da construção da produção textual.

O próximo capítulo apresentará o percurso metodológico desta pesquisa.

4 METODOLOGIA

O objeto de pesquisa desta investigação alia os temas produção textual na escola e formação de professores e partiu dos seguintes questionamentos: como professores do terceiro ano do ensino fundamental I planejam e propõem atividades de produção textual em sala de aula? Quais estratégias metodológicas adotam de modo a contribuir para o desenvolvimento de capacidades necessárias para a produção textual dos alunos? Tais professores participam de cursos de formação continuada? Que tecnologias adotam de modo a favorecer o processo de ensino aprendizagem da produção textual? A partir destes questionamentos, o problema que está pesquisa busca responder é: como a produção textual é trabalhada em turmas do terceiro ano do ensino fundamental I?

O objetivo geral que norteou esta pesquisa foi o de contribuir para o processo de formação continuada do professor por meio da produção de um material de apoio pedagógico para o trabalho com a produção de textos em sala de aula, em turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, são elencados os seguintes: (i) compreender sobre o processo formativo do professor por intermédio dos cursos de formação continuada (ii) analisar as estratégias utilizadas por professores do terceiro ano do ensino fundamental I para planejar e propor atividades de produção de texto em sala de aula.

Ao investigar as práticas pedagógicas de produção textual de professores do terceiro ano do ensino fundamental, pretende-se elaborar um material de apoio à formação docente com estratégias de produção de texto, de modo a contribuir para a formação docente no contexto escolar, por meio da utilização de materiais didáticos.

A partir deste recorte, este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para este trabalho.

4.1 Classificação da pesquisa

De acordo com estudos na área de metodologia da pesquisa científica:

O agente que pesquisa é um agente que serve. Pesquisador e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes. “Motivar e instrumentalizar através da experiência quotidiana de vida e de trabalho como fonte de conhecimento e de ação transformadora é o objetivo da pesquisa-ação numa perspectiva emancipadora (BRANDÃO, 1981, p.36)

Nesse sentido, para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se por utilizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tem a reflexão como o elo do pesquisador e partícipes, com aporte teórico bibliográfico centrado nos estudos de Ludke e André (1986), Bogdane Biklen (2010) e Hernandez (2013). A pesquisa qualitativa pode ser conceituada como uma descrição detalhada de circunstâncias por meio da exploração de dados que não se baseiam em estatísticas, mas é realizada em um processo profundo de observação de realidades subjetivas conduzidas em um ambiente natural (HERNANDEZ,2013,).

Para Ludke e André (1986, p.32) a pesquisa qualitativa “é um processo de investigação científica que focaliza no caráter exploratório do objeto de pesquisa.” Assim, pode-se considerar esta pesquisa como uma possibilidade de examinar um aglomerado de práticas interpretativas que tornam um “fato” visível.

Trata-se também de pesquisa básica. Segundo Silva e Menezes (2005), a pesquisa básica é definida a partir do objetivo de se construir novos conhecimentos que sejam úteis para contribuir com o avanço da ciência, porém, sem uma aplicação prática prevista, além disso, envolvendo interesses e verdades universais. Diante disso, esta pesquisa se caracteriza sob o ponto de vista de sua natureza como básica. Também se constitui como uma pesquisa-ação, pois pretende desenvolver um plano de ação sobre produção de textos.

Para investigar sobre o tema Produção de texto optou-se, primeiramente, pela pesquisa bibliográfica sobre formação docente e sobre produção textual, a fim de compreender a temática. Para a geração dos dados, optou-se pela pesquisa de campo, aliada à observação, organização de documentos, apreciação e interpretação dos fatos, é responsável por colher elementos diretamente da realidade do objeto de estudo.

4.2 Coleta de dados

Para a geração de dados foram utilizadas técnicas padronizadas e participaram 06 professores que atuam no terceiro ano do ensino fundamental. A maioria dos professores são concursados e possuem especialização na área da educação, com mais de 10 anos de experiência no magistério, cumprindo uma carga horária de 24 horas semanais e executam essa atividade em duas escolas. Inicialmente, a pesquisa previa a observação em sala de aula, uma entrevista com professores do terceiro ano e a aplicação de atividades sobre produção textual. Entretanto, devido ao cenário da pandemia e para cumprir o protocolo do isolamento social, as perguntas que compunham a entrevista foram organizadas no google forms e enviadas a cada professor entrevistado com o objetivo relacionar sua formação docente à sua prática de analisar

as estratégias utilizadas na sala de aula para o trabalho com a produção textual. Foram elaboradas 09 perguntas com vistas a responder ao problema de pesquisa (Apêndice 01). As perguntas foram agrupadas duas categorias: a formação docente, contemplada pelas perguntas 01, 02, 03, 04 e 05 e a produção textual na prática docente, abordada nas questões 6, 7, 8 e 9, com vistas a identificar como se dá o planejamento e quais os tipos de estratégias utilizadas pelo professor para propor atividade de produção de texto. Para que os sujeitos da pesquisa não fossem identificados não foi solicitado a identificação no formulário e cada um recebeu, para fins de organização e análise dos dados, um código de identificação - A, B, C, D, E e F.

Em relação ao contexto de atuação dos docentes, a pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, localizada na cidade de Nepomuceno, Minas Gerais, em um bairro periférico, que atende à Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais. As crianças recebidas são oriundas de bairros próximos e zona rural. Há cento e cinquenta crianças de 4 e 5 anos matriculadas na Educação Infantil e trezentos e doze crianças no Ensino Fundamental, para o ano de 2019. A maioria das crianças é de família de baixa escolarização, poucos têm acesso à cultura digital e impressa e nível sócio econômico médio baixo.

A quantidade de alunos para cada ano escolar é organizada de acordo com as orientações do Projeto Político Pedagógico da escola e Plano de Carreira Municipal de Cargo e Salário obedecendo às etapas escolares: Educação Infantil, 20 alunos por turma; Ensino Fundamental, a média é de 25 alunos para os Ciclos de Alfabetização (primeiro, segundo e terceiros anos) e para o Complementar (quarto e quinto anos).

A escola não possui laboratórios de informática e nem acesso à internet para alunos e professores.

4.3 Tratamento de dados

O presente trabalho visa analisar os dados por meio de uma análise descritiva a partir dos resultados obtidos das entrevistas com os professores que atuam 3º Ano de uma escola da rede pública do município de Nepomuceno, MG. Dessa maneira, será possível interpretá-los, a fim de elencar as principais falas dos pesquisados e fazer uma análise das literaturas pertinentes.

4.4 A produção do material pedagógico

Outra etapa da pesquisa consistirá na elaboração de um material de apoio aos professores com sugestões e propostas de produção textual a serem utilizadas em turmas de 3º

Ano do ensino fundamental, por meio de diferentes recursos metodológicos.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA

Discutir sobre a produção de textos na escola e a formação docente constitui-se como o eixo articulador desta pesquisa, que partiu dos seguintes questionamentos: como professores do terceiro ano do ensino fundamental I planejam e propõem atividades de produção textual em sala de aula? Quais estratégias metodológicas adotam de modo a contribuir para o desenvolvimento de capacidades necessárias para a produção textual dos alunos? Tais professores participam de cursos de formação continuada? Que tecnologias adotam de modo a favorecer o processo de ensino aprendizagem da produção textual? A partir destes questionamentos, o problema que está pesquisa busca responder é: como a produção textual é trabalhada em turmas do terceiro ano do ensino fundamental I?

A partir dos questionamentos e do problema de pesquisa, definiu-se o objetivo geral e os objetivos específicos. Assim, este capítulo apresenta e analisa os resultados obtidos por meio da entrevista realizada com 06 professores sobre o tema produção de textos.

As perguntas foram agrupadas em duas categorias: (i) a produção textual e a prática docente e (ii) planejamento e estratégias utilizadas para propor atividade de produção de texto em sala de aula.

5.1 A produção textual e a prática docente

Com vistas a atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa “compreender sobre o processo formativo do professor por intermédio dos cursos de formação continuada” foram elaboradas cinco perguntas que envolviam formação continuada, participação em cursos de capacitação, planejamento e contexto de sala de aula, relacionadas a seguir:

1. Há quanto tempo participa de cursos de formação continuada deste município?
2. Após a sua formação acadêmica você tem feito outras atividades que possam ter contribuído para a sua atualização profissional? Quais?
3. As concepções presentes e as estratégias utilizadas nos cursos de formação continuada contribuem de forma positiva em sua prática pedagógica?
4. Ao planejar as atividades leva em consideração o contexto da sala de aula?
5. Levando em consideração a concepção de Paulo Freire em que o sujeito constrói seu próprio conhecimento, você enquanto educador tem valorizado as experiências adquiridas de cada educando e de seus conhecimentos prévios?

Em relação à formação, foi questionado há quanto tempo o professor participade cursos de formação continuada no município. Todos os sujeitos entrevistados afirmam participarem de cursos dessa natureza, conforme respostas transcritas, no quadro a seguir:

Quadro 1 – Entrevista: Pergunta 1.

<p>Professor A: há seis anos.</p> <p>Professor B: respondeu que desde o início de sua carreira participa de cursos de formação continuada.</p> <p>Professor C e Professor F: responderam que há vinte anos.</p> <p>Professor D: sempre participa quando a secretaria municipal de educação oferece.</p> <p>Professor E: participa de cursos de formação continuada há 16 anos.</p> <p>Professor F: participa de cursos de formação continuada há 20 anos.</p>

Fonte: dados da pesquisadora

Percebe-se que há uma bagagem de experiência entre as educadoras devido aos anos dedicados a profissão, que a formação continuada é uma preocupação no meio institucional e que é um aspecto importante para a atuação profissional do docente.

É importante destacar que a formação continuada tende a despertar no educador mudanças através de um processo reflexivo, crítico e criativo, motivando o professor a ser um sujeito ativo na investigação, na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade, como apontado por Nóvoa (1992).

A participação em cursos de formação continuada possibilita ao professor socializar sua prática e suas experiências, dialogar com seus pares em busca de solução que possam melhorar o cotidiano da sala de aula e também se atualizar em relação às teorias e metodologias de ensino, pois, como ressalta Nóvoa (1992) a formação do professor é um momento de socialização e da configuração profissional. Trata-se, ainda, de oportunizar momentos de reflexão crítica e de valorização dos saberes do professor a fim de que a identidade docente seja construída por meio do protagonismo do professor. Nesse sentido, detectar pontos fracos que vêm dificultando a formação continuada da prática docente deve ser uma constante na ação renovadora dos

professores das séries iniciais, a fim de aperfeiçoar cada vez mais os pontos fortes que auxiliam no desempenho profissional.

A segunda questão, relacionada à primeira, buscou mais informações sobre os cursos de capacitação realizados e duas entrevistadas responderam que fizeram curso pós-graduação, em nível de especialização. As demais reafirmaram que fizeram cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e uma acrescentou que realizou monitoria e um curso no Excel avançado (online).

Diante das respostas percebe-se a relevância da oferta de cursos direcionados à formação docente, uma vez que alguns professores não dão continuidade em seus estudos por meio de cursos de capacitação ou especialização. Assim, destaca-se a função dos cursos de formação continuada, cujo ponto central é a dimensão formativa do professor e a busca da autonomia docente, em um movimento de reflexão constante. Para tanto, a formação do professor torna-se importante para que ele possa pensar, instrumentalizar-se por meio de uma concepção reflexiva detectando os pontos frágeis em suas ações docentes concretas buscando melhorá-la. Não se restringe só aos conhecimentos acadêmicos, e sim dando suporte em uma ação mais competente.

A terceira pergunta foi direcionada para as concepções presentes e estratégias utilizadas nos cursos de formação continuada, buscando analisar as contribuições de forma positiva na prática pedagógica. Todos os participantes responderam que as estratégias que são utilizadas contribuem muito, uma vez que promovem um diálogo entre teoria e prática, oportunizando uma reflexão sobre o fazer docente. É possível identificar que as concepções e propostas apresentadas nos cursos de formação continuada são consideradas pertinentes pela prática docente, já que apresentam suporte para que os professores possam adotar novas estratégias com o objetivo de facilitar o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, Perrenoud (2002) esclarece que a formação de professores reflexivos deve se constituir como objetivo explícito e prioritário.

No momento em que se discute a falta de qualidade de ensino ministrado pelos docentes, importa priorizar uma reflexão no que diz respeito à prática destes profissionais. Evidentemente muitos educadores estão conscientes da necessidade de renovar sua prática pedagógica, a qual os conduzirá a um melhor resultado em sua ação. A formação continuada destes docentes levaria a possuírem uma postura acadêmico-científica em busca da produção do conhecimento e da compreensão do processo de ensino e da aprendizagem. “No entanto, a produção de novos conhecimentos precisa levar em conta a necessidade de transformação social, propiciando uma educação que auxilie na busca de melhor qualidade de vida, com padrões dignos para a

população” (BEHRENS, 1996, p. 25-26).

As perguntas 04 e 05 buscaram compreender se, ao planejarem atividades para a sala de aula, os pesquisados levam em consideração o contexto da sala de aula e se valorizam as experiências adquiridas de cada educando bem como os conhecimentos prévios de cada um. Todos os participantes responderam que, na etapa de planejamento, consideram o contexto da sala de aula e os conhecimentos prévios dos alunos. Nota-se que o contexto da sala de aula é considerado pelos professores mediante o planejamento e que eles valorizam os conhecimentos prévios dos alunos para contextualizar o conteúdo a ser discutido. Isso significa que o ensino deve levar em conta o cotidiano e a realidade de cada região, as experiências vividas pelos alunos, quais serão suas prováveis áreas de atuação profissional, como eles podem atuar como cidadãos; enfim, ensinar levando em conta o contexto dos estudantes.

Somente baseado nisso é que o conhecimento ganhará significado real para o aluno. Nesse sentido a ideia da contextualização requer a intervenção do estudante em todo o processo de aprendizagem, fazendo as conexões entre os conhecimentos. O aluno será mais do que um espectador, como costumava ser no ensino tradicional, mas ele passará a ter um papel central, será o protagonista; como um agente que pode resolver problemas e mudar a si mesmo e o mundo ao seu redor. E para isso é necessário que o professor crie situações comuns ao dia a dia do aluno e o faça interagir ativamente de modo intelectual e afetivo, trazendo o cotidiano para a sala de aula e aproximando o dia a dia dos alunos do conhecimento científico.

Em relação ao trabalho com a produção de textos em sala de aula, é importante destacar a relevância da formação continuada do professor, uma vez que o foco central desse trabalho é com a língua e a linguagem. Ao possibilitar que o professor reflita sobre a prática cotidiana e que possa se constituir como profissional autônomo, a formação possibilitará que o professor possa pensar sobre a importância da produção escrita na sociedade para a produção de conhecimentos e sobre a importância de que o aluno se aproprie da língua materna dentro e fora da escola.

5.2 A produção textual em sala de aula: planejamento e estratégias utilizadas

Para atender o segundo objetivo específico “analisar as estratégias utilizadas por professores do terceiro ano do ensino fundamental I para planejar e propor atividades de produção de texto em sala de aula foram elaboradas as seguintes perguntas:

1. Quais atividades propostas em sala de aula que despertam o interesse dos alunos de elaborar uma produção textual?

2. Há alguma atividade específica que utiliza para desenvolver a produção textual?
3. Em que frequência você propõe a produção textual?
4. Quais as estratégias você utiliza para desenvolver a produção textual?

A sexta pergunta buscou compreender as atividades propostas em sala de aula que despertam o interesse dos alunos de elaborar uma produção textual. A professora A destacou em sua resposta o trabalho com a produção de textos orais. Trata-se de uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da produção escrita, uma vez que nos anos iniciais aos aprendizes tomam a oralidade, muitas vezes, como parâmetro para a escrita. Além disso, ao possibilitar que os alunos interajam com os colegas, o professor possibilita que eles falem e que sejam ouvidos, que expressem opinião e pontos de vista. A produção de textos orais é apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 76), uma vez que o documento afirma que “o Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”

A professora B disse que utiliza recursos de multimídia, atividades em grupo, duplas, cartazes e imagens. O trabalho da professora sustenta-se por vários recursos, inclusive ancorada pelas mídias e pela utilização de diferentes suportes para a veiculação dos textos. Os alunos exercitam a expressão, a representação de ideias, emoções e sensações por meio de uma gama de recursos. Verifica-se na prática pedagógica e plano de ensino uma preocupação constante dos educadores em estar fomentando o hábito da leitura e da escrita (em diversos gêneros textuais), de forma diversificada, para que os alunos tenham condições e habilidades para participar ativamente como agentes transformadores do meio em que vivem através de uma eficácia na apropriação da leitura e escrita para saber usá-la em todos os setores sociais.

A professora C respondeu que utiliza recontos de histórias, desenhos e fatos vividos pelos alunos, que possam dar margem para uma boa produção de texto. Desse modo, a estratégia de propor o trabalho com a reescrita de contos é fundamental para o desenvolvimento do ensino da produção de texto, pois parte de textos já conhecidos pelos alunos, o que lhes dá mais segurança na hora da escrita, a maior preocupação da professora. Para propor o trabalho com reescrita, é preciso garantir algumas condições didáticas de produção. Ler boas histórias para repertoriar os alunos para que conheçam enredo que irão reescrever, priorizando versões que tenham riqueza de detalhes. Nesse momento é importante uma fartura de informações coerentes e de elementos discursivos-textuais que promovam o avanço na prática de produção textual e ampliem o vocabulário do aluno, definir o contexto de produção (gênero, finalidade

comunicativa e o destinatário) a fim de que a produção tenha sentido para os alunos.

Essa atividade pode contribuir para ampliar o repertório do sujeito-leitor participativo, direcionando os alunos como mediadores de suas próprias percepções de leitura, pois na perspectiva de SOLÉ (1998, p.117) “Ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva.” Dentro desse foco, buscam-se novas interações com a leitura e a reescrita de maneira prazerosa, entendendo os textos como fonte de múltiplas informações e também de entretenimento favorecem o desempenho da escrita.

No entanto, para que a leitura e a escrita seja de fato uma dimensão transformadora para desenvolvimento da aprendizagem é de extrema necessidade que o leitor desenvolva a função de buscar um ponto de partida para organizar as relações que já tem domínio para criar sentidos e realizar as coerências, pois para a compreensão é fundamental a ação ativa do leitor que está processando as informações, conforme aponta SOLÉ (1998, p.72) “o leitor eficiente, além de compreender o texto, e saber que compreende, sabe também, quando e o que não entende.”

A professora D respondeu que utiliza como estratégia a roda de leitura. Em seguida, utiliza a produção de reescrita coletiva como forma de modelizar a escrita, propondo a reescrita em grupo, em dupla e individual. Trata-se de uma forma de incentivar a reescrita e avançar no processo, sugerir situações na qual os alunos possam inserir elementos de criação, como mudar partes da história, introduzir ou modificar personagens, lugares, entre outros.

A leitura é o caminho de progressão para que o aluno tenha competência para produzir textos coerentes, concisos e com postura crítica. É por meio do hábito da leitura (e ela é despertada por fruição) que o aluno passa a ter maior possibilidade de recurso vocabular quando este está inserido em um ambiente em que a leitura é permanente numa prática pedagógica de formação de leitores fluentes e que saibam fazer uso competente dessa leitura como mecanismo de ascensão cognitiva, social e cultural.

Os PCN de Língua Portuguesa também orientam o trabalho de produção com reescrita, ao postularem:

“A constatação das dificuldades inerentes ao ato de escrever textos – dificuldades decorrentes da exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo - requer a apresentação de propostas para os alunos iniciantes que possam ‘eliminar’ algumas delas para que se concentrem em outras. É importante que essas situações sejam planejadas de tal forma que os alunos apenas se preocupem com as variáveis que o professor priorizou por se relacionarem com o desenvolvimento do conteúdo em questão. Por exemplo:

- * Reescrever ou parafrasear bons textos já repertoriados mediante leitura;
- * (...) Dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim ou o começo);
- * Planejar coletivamente o texto para que depois cada aluno escreva sua versão (ou que o façam em pares ou trios).” (BRASIL, 1997, p.74-75)

A professora E respondeu que a produção de texto é sempre um desafio a ser trabalhada, pois o educador deve incentivar o máximo seus alunos a produzir, sendo assim, faz-se necessário um professor leitor para que seus alunos leiam. A leitura amplia o repertório cultural dos alunos e pode ser uma atividade habitual que pode ser estendida a diversos momentos para que o aluno entenda que, a leitura estimula a criatividade, trabalha a imaginação, exercita a memória, contribui com o crescimento do vocabulário e a melhora na escrita, além de outros benefícios. Assim, o papel do professor é essencial disponibilizando recursos adequados para concretizar atividades pretendidas com foco na leitura e desenvolvendo habilidades como leitor e escritor.

A professora F respondeu que utiliza a roda de leitura e escrita e oportuniza ao aluno se expressar oralmente e emitir opinião, o que requer um trabalho de interpretação, reflexão, compreensão e crítica, de modo a construir um significado para o texto lido em grupo. É possível perceber que com esse trabalho acontece a motivação em promover a escrita e assim contextualizar outros elementos inseridos. Com essa estratégia, professor e aluno podem atuar conjuntamente, partilhando sua visão de mundo e conhecimentos historicamente construídos, ativando conhecimentos prévios, levantando hipóteses, fazendo inferências, reconhecendo que todo conhecimento pode e deve ser partilhado. A pedagogia da roda é uma forma de inclusão, democratização de saberes na qual tanto “se fala” como “se escuta” (FREIRE, 1998). Numa roda de leitura o estudante aprende a respeitar a diversidade de opiniões, e posteriormente possibilita o convívio social.

Dessa maneira, a roda de leitura é realizada, de forma que objetiva consolidar a formação do leitor-literário em direção ao leitor fluente, pois existem maneiras de ampliar a competência de leitura ao longo da vida, visto que o ensino da leitura não é exato ou pontual, não se acaba em um determinado ano/série escolar. Essa atividade pode contribuir para ampliar o repertório do sujeito-leitor participativo, direcionando os alunos como mediadores de suas próprias percepções de leitura, pois na perspectiva de SOLÉ (1998, p.117) “Ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva.”.

Logo é preciso conceber o ato de ler como uma atividade que tem o poder de

desenvolver nos estudantes a criticidade e a reflexão sobre o mundo e sobre o seu próprio potencial que vai se produzindo a partir das relações que estabelece entre seu conhecimento de mundo e as informações que o texto traz.

Ao informarem sobre as propostas em sala de aula que despertam o interesse dos alunos de elaborar uma produção textual, conclui-se que há uma variedade de estratégias citadas acima que foram utilizadas para desenvolver a produção textual, tais como: rodas de conversas, trabalho com textos orais e escritos, recursos de multimídia, atividades em grupo, duplas, cartazes e imagens, recontos de histórias, desenhos e fatos vividos pelos alunos, recontos e reescritas coletivas, o professor sendo um leitor para que seus alunos leiam etc. Tais estratégias são pertinentes ao trabalho com a produção textual, mas parece que uma destaca das demais. O professor ser um leitor, este tem uma bagagem maior para incentivar, e propor novas estratégias, ou seja, quem lê tem mais subsídios para falar, argumentar, propor e fazer uma leitura crítica.

Assim sendo, o professor é visto como peça fundamental para a formação de **leitor** na escola, pois os hábitos e o prazer da leitura do professor são importantíssimos para incentivar e despertar o hábito e o gosto de ler nos alunos.

Na perspectiva de possibilitar o acesso dos professores ao poder dos escritos e desejarem tornarem leitores, Foucambert (1997) e Kramer (2001) ressaltam a importância da formação inicial e continuada de professores e em professores, focando o professor como peça fundamental para a formação de leitores na escola. Na mesma trilha, Solé (1998) acredita que a resolução para o problema do ensino da leitura passa pela mudança da concepção que o professor tem sobre a leitura, bem como o papel que a mesma ocupa no projeto curricular da escola, para isso, é necessário que o professor se envolva com a leitura enquanto objeto de conhecimento.

Em relação à sétima pergunta se havia uma atividade específica que o docente utilizava para desenvolver a produção textual foram obtidas as seguintes informações. A professora A respondeu que utiliza desenho para colorir, pois acredita que enquanto o aluno colore vai tendo ideias. A professora B responde que utiliza contos e recontos, histórias em quadrinhos. A professora C respondeu que não utiliza atividade específica e que toda proposta é bem-vinda, de acordo com a série, com o momento vivido ou até mesmo criar histórias através de temas atuais. A professora D respondeu que utiliza a dramatização do texto após a interpretação. A professora E respondeu que no primeiro momento trabalha com a produção coletiva, em um segundo momento trabalha com a contação de uma história, e em um terceiro momento, exposição de gravuras para a produção textual. A professora F disse que primeiramente pedia

aos alunos que escrevam textos que possam ser compartilhados com outros alunos da escola e até para outras pessoas fora da escola.

Percebeu-se que cada professor utiliza estratégias diferentes, não há uma atividade específica. Propõem atividades abrangendo os gêneros textuais, desenvolvendo a coordenação motora, a criatividade, produção oral e escrita, expressão corporal e a interação. Além disso, é interessante destacar, o relato da professora C, visto que, por mais estratégias que existam, é importante analisar cada turma e o momento em que estão vivendo para que assim, possa contextualizar e explorar o tema, adaptando, dessa forma, a sua estratégia e propostas. Outro aspecto destacado foi sobre a circulação dos textos em espaços fora da escola.

Entretanto, torna-se essencial atualizar as atividades escolares, no que diz respeito à produção textual, principalmente no Ensino Fundamental. Ao acompanhar, periodicamente, as atividades realizadas por alunos e acompanhar as dificuldades relacionadas ao domínio de regras ortográficas, pontuação, regência e concordância, uma dificuldade ainda maior em relação ao desenvolvimento das habilidades associadas ao processamento do texto escrito.

A oitava pergunta: Em que frequência você propõe a produção textual? A professora A e D respondeu que propõe uma vez na semana. A professora B respondeu: Semanal. A professora C respondeu: Depende de cada série. Pelo menos duas vezes na semana. A professora E respondeu: Duas vezes na semana. A professora F respondeu: Até vezes na semana, o que dificultou a compreensão.

Notou-se que as atividades de produção textual são propostas de acordo com o ano em que o aluno está inserido. Duas das professoras entrevistadas propõem duas vezes por semana, outras apenas uma vez. É importante que a escrita se torne cada vez melhor e mais coerente e coesa e que o aluno construa a autonomia em relação à escrita. A nona pergunta: Quais estratégias você utiliza para desenvolver a produção textual? A professora A respondeu: O diálogo antes. A professora B respondeu: Primeiro passo é conhecer os diversos gêneros textuais, trabalhar a estrutura do gênero a ser produzido, escrever textos de acordo com a realidade dos alunos e sempre revisar o que escreveu, fazendo as correções necessárias. A professora C respondeu: Ter um bom planejamento, execução, avaliação, revisão, a escolha de um gênero textual e para quem se escreve. A professora D respondeu: Cada semana trabalhamos com gêneros diferentes. A professora E respondeu: Contação de histórias, exposição de gravuras de livros feitas pelos alunos e professores. A professora F respondeu: Trabalho com gêneros textuais na sala de aula e procuro desenvolver a leitura crítica de vários textos.

Cada semana um grupo elege uma notícia e expõe uma forma como ela tem sido tratada

nos jornais. O objetivo seria que a escrita ganhasse sentido.

Constatou-se que os professores demonstram preocupação em apresentar aos alunos os diversos gêneros textuais, fazendo uma análise crítica do texto. Destacou-se também a importância do planejamento para a execução visando um melhor desempenho dos alunos em relação à produção textual.

O texto e o gênero textual são percebidos como a unidade básica da linguagem verbal, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.30) que se afirma que:

“Cabe a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade”. (BRASIL, 1997, p.30)

Ao inserir a diversidade de gêneros nas práticas didáticas, o professor coloca o aluno em contato com gêneros textuais que são produzidos fora da escola, em diferentes áreas de conhecimento, para que ele reconheça as particularidades do maior número possível deles, e possa preparar-se para usá-los de modo competente quando estiver em espaços sociais não escolares. Além disso, ao explorar a diversidade textual, o professor aproxima o aluno das situações originais de produção dos textos não escolares, como situações de produção de textos jornalísticos, científicos, literários, médicos, jurídicos, etc. Essa aproximação proporciona condições para que o aluno compreenda como nascem os diferentes gêneros textuais, apropriando-se, a partir disso, de suas peculiaridades, o que facilita o domínio que deverá ter sobre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de texto ocupa um espaço muito importante no meio social e a escola possui um papel fundamental de estimular os estudantes a expressar as opiniões por meio da palavra escrita e, desse modo, elaborar um percurso como autor. Através do desenvolvimento dessa habilidade, o sujeito poderá caminhar adiante na conquista de sua autonomia no processo de aprendizado.

Diante da importância da produção textual nas salas de aulas, esta pesquisa elegeu como tema “A produção textual e a formação de professores: percursos em diálogo”. Considera-se que é necessário que o sujeito possua capacidades básicas para elaborar uma produção textual coerente e para discorrer sobre algo, deve se ter conhecimento não só sobre o assunto, mas também sobre o gênero a ser produzido, as estratégias linguístico-discursivas e semióticas a serem utilizadas de modo a alcançar o objetivo proposto, considerando-se a o contexto de produção, circulação e recepção do texto. Assim, através do desenvolvimento da habilidade de produzir textos, o sujeito poderá caminhar adiante na conquista de sua autonomia no processo de aprendizado e na participação social.

Dada a relevância das práticas de produção textual, as práticas de ensino nas escolas devem ter o objetivo de induzir o aluno a refletir por si mesmo, a se tornar ativo na sociedade, sendo assim capaz de interagir em todos os aspectos do mundo social. Além disso, a escola passa a receber novos perfis de alunos. Esse novo alunado requer novas práticas pedagógicas por parte da escola uma vez que, os alunos não se satisfazem mais com o formato tradicional de aulas, tornando-se necessário trazer novas ideias e novos olhares para o ambiente escolar. As múltiplas culturas e múltiplas linguagens exigem do professor uma nova roupagem sobre a prática pedagógica e novas estratégias de ensino para que os alunos sejam capazes de avançar no processo de aprendizagem.

Essa nova realidade remete também a novos desafios, pois é preciso aplicar metodologias em sala de aula que sejam adaptadas à multiplicidade cultural e semiótica que a sociedade traz nos dias atuais. É necessário saber integrar essas novas tecnologias digitais às aulas para possibilitar que a sala de aula seja um espaço para o desenvolvimento de práticas de produção escrita. Nesse sentido, é cada vez mais relevante os cursos de formação continuada para os professores.

Considerando-se tais aspectos, esta pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: como professores do terceiro ano do ensino fundamental II planejam propõem atividades de produção textual em sala de aula? Quais estratégias metodológicas adotam de modo a contribuir

para o desenvolvimento de capacidades necessárias para a produção textual dos alunos? Tais professores participam de cursos de formação continuada? Que tecnologias adotam de modo a favorecer o processo de ensino aprendizagem da produção textual? A partir destes questionamentos, o problema que está pesquisa buscou responder foi: como a produção textual é trabalhada em turmas do terceiro ano do ensino fundamental I?

O objetivo geral que norteou está pesquisa foi o de contribuir para o processo de formação continuada do professor por meio da produção de um material de apoio pedagógico para o trabalho com a produção de textos em sala de aula, em turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, são elencados os seguintes: (i) compreender sobre o processo formativo do professor por intermédio dos cursos de formação continuada (ii) analisar as estratégias utilizadas por professores do terceiro ano do ensino fundamental I para planejar e propor atividades de produção de texto em sala de aula.

Metodologicamente, foi escolhida a pesquisa teórica sobre formação docente e sobre produção textual. Também foi realizada uma pesquisa de campo, a partir de uma entrevista com seis professores que atuam no terceiro ano do ensino fundamental I. Para a realização da pesquisa de campo optou-se para fazer o primeiro contato com os professores pelo celular e para concretização da entrevista, foi elaborada uma entrevista pelo *google forms* e enviada a cada professor dos 3^a anos iniciais de duas escolas Municipais. Os questionários foram respondidos pelos entrevistados e após, feito a devolutiva para análise da pesquisadora. Destaca-se que a realização da coleta de dados poderia ter sido mais ampla, visto que, estavam previstas atividades que seriam aplicadas aos alunos para análise de dados. Entretanto, devido ao novo cenário de isolamento social, foi impossível realizar a aplicação das atividades aos alunos. A análise dos dados priorizou uma abordagem qualitativa.

Em relação à formação do professor, primeiro objetivo específico da pesquisa, os dados apontam que os professores participam de cursos de formação continuada que as concepções e propostas apresentadas nos cursos de formação continuada são consideradas pertinentes para a prática docente, já que apresentam suporte para que os professores possam adotar novas estratégias com o objetivo de facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Por sua vez, ao analisar as estratégias utilizadas pelos professores que atuam no terceiro ano do ensino fundamental I, conclui-se que os professores se utilizam de concepções de texto, de língua como processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais entre diferentes grupos de pessoas e de gêneros textuais. Percebe-se que há uma variedade de estratégias empregadas pelos docentes, com vistas a desenvolver a produção textual, tais como: rodas de conversas, trabalho com textos orais e escritos, recursos de multimídia, atividades em grupo,

duplas, cartazes e imagens, recontos de histórias, desenhos e fatos vividos pelos alunos, recontos e reescritas coletivas, o professor atuando como um leitor para que seus alunos leiam etc.

Constatou-se, ainda, que cada professor utiliza estratégias diferentes, assim não há uma atividade específica. Propõem atividades abrangendo os gêneros textuais, desenvolvendo a coordenação motora, a criatividade, produção oral e escrita, expressão corporal e a interação. Haja vista que para adotar essas práticas faz-se necessário uma formação continuada em que os professores se apropriem de práticas inovadoras e implementem na sala de aula que irão renovar suas aulas.

Em relação à questão tecnológica, no campo educacional os recursos tecnológicos podem auxiliar no processo de ensino aprendizagem, com propostas mais eficazes e inovadoras, com vistas a melhorar a cada dia o envolvimento dos alunos o sucesso no processo da aprendizagem. Ao analisar as respostas dos professores, observou-se que nenhum professor faz referência ao uso de tecnologias de modo a explorar essa ferramenta em favor do desenvolvimento da aprendizagem na sala de aula. As escolas não oferecem suporte aos professores para utilização dessa ferramenta que está cada vez mais presente no meio social.

Assim, com vistas a contribuir para o processo de formação continuada do professor e para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foi produzido um material de apoio pedagógico para o trabalho com a produção de textos em sala de aula, em turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental. Este material apresenta uma fundamentação teórica, a partir das contribuições de Irandé Antunes sobre a produção textual, propostas de produção textual. É imprescindível o desenvolvimento de capacidades e habilidades relacionadas à produção textual, uma vez que, para agir socialmente é preciso que o sujeito possua habilidades de produzir textos orais e escritos com criatividade, coerência e autonomia.

Por fim, a todos os profissionais que farão uma pesquisa no contexto de produção textual, recomenda-se também investigar as escolas filantrópicas com o objetivo de verificar outros modelos de ensino e quais estratégias utilizadas para o ensino da produção textual e ainda, entrevistar um número maior de educadores como fonte de informação para obtenção de dados que poderão auxiliar no ensino da produção ~~textual~~

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro. EDUERJ.2012
- BRÄKLING, Kátia Lomba e GARCIA, Marisa. **O Ajuste Do Texto Ao Contexto De Produção: Um Conteúdo Esquecido?** Editora Segmento; São Paulo (SP): agosto 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso feito em 20/05/2020
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, L.P.L..**Em terra de surdos-mudos*** (um assunto sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Editora Ática. 2001, p.117-131.
- CAMPS, Anna. **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre Artmed, 2006.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DOLZ, J. Ensinar a produção escrita. In: DOLZ, Joaquim. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. Campinas, São Paulo: Mercado da Letras, 2010, p. 13- 29.
- FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Carlos Drummond de Andrade**. 2020. Disponível em : https://www.ebiografia.com/carlos_drummond/ Acesso 27 de dezembro, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.A **importância do ato de ler: em três artigos que se completam**.23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GENEROSO, Adilea. **Trabalhando Com Tirinhas Em Sala De Aula, Imprimir E Colorir**. Atividades com tirinhas – Diversos Gêneros Textuais. Disponível em <https://misturadealegria.blogspot.com/2011/11/trabalhando-com-tirinha-em-sala-de->

aula.html. Acesso em 27 dez 2020.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e Produção de textos**-Porto Alegre, 1995.

KRAMER, S. **Alfabetização, Leitura e Escrita; Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. Disponível em <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1605/1577>. Acesso feito em 03/09/2020

LIBANEO, João Batista, **A arte de forma-se**, 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MATOS, E. e PINEL, N. Novas linguagens, novos desafios: a internet no contexto escolar. In: Torres, Patricia Lupion, org. **Tecnologias digitais para produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR - PR., 2015.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**. Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

NAGLE, Jorge. Educação na Primeira República. In: BORIS, Fausto (org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III: O Brasil Republicano. V2. Sociedade e Instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Ed Berton S/A, 1990.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1997, p.15-33.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **O ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortes, 2012

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRENSKY, M. **From digital nativest to digital wisdom: hopefulness for 21st Century learning**. Thousand Oaks: Corwin, 2012

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4.ed.rev. Curitiba: IBEPEX, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor** / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. (tradução de Marcelo Lino). Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos **XI9h Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. I Antonio Carlos dos Santos Xavier. Campinas, SP: (s.n.), 2002. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269080/1/Xavier_AntonioCarlosdosSantos_D.pdf Acesso feito em 20/05/2019.

<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/16101-oito-atividades-sobre-meio-ambiente-para-realizar-em-casa>. Acesso feito em 21/12/2020.

APÊNDICE

Apêndice 01

PESQUISA SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL (ANÁLISE DE DADOS)

Questionário para os professores

1. Há quanto tempo participa de cursos de formação continuada deste município?
2. Após a sua formação acadêmica você tem feito outras atividades que possam ter contribuído para a sua atualização profissional? Quais?
3. As concepções presentes e as estratégias utilizadas nos cursos de formação continuada contribuem de forma positiva em sua prática pedagógica?
4. Ao planejar as atividades leva em consideração o contexto da sala de aula?
5. Levando em consideração a concepção de Paulo Freire em que o sujeito constrói seu próprio conhecimento, você enquanto educador tem valorizado as experiências adquiridas de cada educando e de seus conhecimentos prévios?
6. Quais atividades propostas em sala de aula que despertam o interesse dos alunos de elaborar uma produção textual?
7. Há alguma atividade específica que utiliza para desenvolver a produção textual?
8. Em que frequência você propõe a produção textual?
9. Quais as estratégias você utiliza para desenvolver a produção textual?

Apêndice 02

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: SUGESTÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

Caro professor,

O objetivo deste material é o de apresentar orientações metodológicas, sugestões e propostas de atividades de produção textual que possam ser utilizadas em sala de aula. Não se trata de modelos prontos, mas de sugestões que poderão ser ampliadas, modificadas e adaptadas à sala de aula. Partimos do entendimento que o contato do aluno com os textos formais faz com que ele participe de práticas de letramento e possa refletir e apreender a formulação própria da escrita formal. Defendemos, ainda, que somente o contato com textos orais não possibilita aos alunos desenvolverem capacidades necessárias para a produção textual e que é necessário a intervenção do professor para um trabalho mais sistemático que explore diversos gêneros do cotidiano, temas de interesse das crianças e textos que articulem diversas semioses.

6.1 Algumas orientações para o trabalho com a produção de texto na escola

Com o propósito de que você, professor, possa intervir no trabalho com a escrita, apresentamos considerações de Antunes (2003, p. 61-66) sobre a prática de produção textual, transcritas a seguir:

Quadro 2 – Implicações pedagógicas para a prática de produção de textos

✓ Uma escrita de autoria também dos alunos – A produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam “sentir-se sujeitos” de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer: Como observaram Ferreiro & Palácio (1987), a escrita escolar, como produção de textos, se distribui desigualmente entre professores e alunos. São muitas as oportunidades da vida da escola em que os alunos poderiam atuar como

autores de textos. Essa prática colocaria os alunos para exercitar a participação social pelo recurso da escrita. (ANTUNES, 2003, p.61)

- ✓ Uma escrita de textos – A escrita deve realizar-se também como o fim de, por ela, se estabelecerem vínculos comunicativos. Nessa dimensão os textos devem estar relacionados com o ambiente social. A escrita de palavras ou frases soltas inibe a competência para a produção de textos coesos e coerentes, que é a competência para juntar: para articular palavras, orações, períodos, parágrafos. O que conta é a capacidade de totalizar, para integrar, num plano global, os dados de nosso dizer. (ANTUNES, 2003, p.62)
- ✓ Uma escrita de textos socialmente relevantes – As propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita – ou seja, devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade. Afamosa “redação” – parece ter assumido a condição de gênero escolar único, pois pouca coisa diferente se escreve na escola, sobretudo nas séries do Ensino Médio. (ANTUNES, 2003, p.63)
- ✓ Uma escrita funcionalmente diversificada – As diferenças formais que os textos exigem (palavras, estruturação sintática das orações e dos períodos, organização do texto) decorrem das diferentes funções que esses textos têm a cumprir. Assim, cada jeito diferente de escrever um texto ganha sentido e se justifica porque responde a uma diferente função interativa. Impossível é escrever bem um texto sem saber que função ele vai cumprir ou, pior, sabendo que ele apenas vai cumprir a função de ser exercício escolar e, dessa maneira, pode ser de qualquer jeito. (ANTUNES, 2003, p.65)
- ✓ Uma escrita de textos que têm leitores – Os textos dos alunos, exatamente porque são atos de linguagem, devem ter leitores, devem dirigir-se alguém concreto. Quando possível, a leitores reais, a leitores diversificados, que podem ser previstos e devem ser considerados no momento da escrita, para que, como já dissemos, quem escreve possa

tomar as devidas decisões na seleção do que dizer e de como fazê-lo. (ANTUNES, 2003, p.63)

- ✓ Uma escrita contextualmente adequada – As particularidades lexicais e sintáticas da escrita formal, própria dos contextos da comunicação pública, ou aquelas da interação coloquial privada, somente podem ser entendidas se a escola providenciar contextos diferentes, nos quais esses padrões sejam reconhecidos como adequados. Dessa forma, não é a gramática que vai dizer se o texto está bom ou não, e sim as regras sociais presentes no espaço de circulação do texto que definem sua qualidade. Tem faltado ao professor esse olhar para situações de uso da língua. Tem sobrado olhar para o que a gramática prescreve, independentemente de qualquer contexto. (ANTUNES, 2003, p.64)
- ✓ Uma escrita metodologicamente ajustada – Todas as providências devem ser tomadas para que os alunos tenham as necessárias condições de tempo para construir seus textos. O ideal é que se crie, com os alunos, a prática do planejamento, a prática do rascunho, a prática das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenha sempre um caráter de produção provisória, e que os alunos possam viver, como coisa natural, a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias, assim como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do que escrevem. Talvez é preferível que os alunos escrevam menos, mas que possam revisar seus textos, até mais de uma vez, tornando-se essa revisão, assim, um hábito já previsto nas atividades escolares com a escrita. (ANTUNES, 2003, p.65)
- ✓ Uma escrita orientada para a coerência global - O ideal é que os professores concedam a maior atenção aos aspectos centrais da organização e da compreensão do texto, tais como a clareza e a precisão da linguagem (palavra certa), a adequação das expressões à função do texto e aos elementos de situação, o encadeamento dos vários segmentos do texto, bem como o sentido, a relevância e o interesse daquilo que é dito. A fixação nos padrões da correção ortográfica, por exemplo, desvia a atenção do professor que, dessa forma, deixa de perceber a coesão, a coerência, a informalidade, a clareza, a concisão e outras propriedades do texto. (ANTUNES, 2003, p.65)

✓ Uma escrita adequada também em sua forma de apresentar – Aspectos da superfície do texto devem merecer o devido cuidado. A ortografia, os sinais de pontuação (devem ser percebidos na sua estreita relação com a coerência, com o valor informativo e expressivo das unidades do texto), a organização das várias subpartes do texto (que transparece na subdivisão do texto em diferentes parágrafos) constituem sinais da competência de quem escreve para se adequar às exigências da situação comunicativa. Um texto funciona como mapa: com instruções, com pistas, com indicações que precisam ser seguidas. O cuidado com a apresentação desse mapa faz parte da cooperação do escritor com o leitor; para que ele chegue aos sentidos e às intenções pretendidos. (ANTUNES, 2003, p.66)

Fonte: Antunes, 2003.

Diversos autores apontam que parece haver uma falha no sistema educacional em propor alternativas que venha desenvolver competências e habilidades na prática da escrita. A prática da escrita ainda é restrita e fora do contexto cultural e social. Constatamos que essa prática privilegia aspectos não relevantes, distanciando o texto do aluno. A atividade da escrita pressupõe interação entre as partes, ou seja, ela é realizada conjuntamente com outros sujeitos em vista de algum objetivo. Nessa ação entre os pares, cada um tem sua contribuição, um depende do outro, tornando a escrita uma ação interativa, dialógica e dinâmica.

Parafraseando Antunes (2003):

A atividade escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2003, p.45)

Na atividade de produção de textos, o conhecimento verbal ou escrito deve superar o conhecimento linguístico e lexical de modo que o aprendiz produza um texto que estabeleça uma interação com o leitor. Um engano que os professores geralmente cometem é acreditar que ao ensinar a análise gramatical aos alunos, eles serão capazes de desenvolver competências necessárias para ler e escrever textos com autonomia e criatividade em diversos contextos sociais. É claro que o professor não pode se esquecer de que o aspecto linguístico é fundamental, mas deve ser trabalhado em função do texto, objeto central do ensino. Nesse

sentido a prioridade é uma boa concepção de leitura, levando em conta alguns aspectos: como esses textos são codificados, como são compreendidos, a interação entre texto e leitor e como réplica ao discurso do outro.

Quem escreve, escreve para alguém. Portanto, a visão interacionista pressupõe dividir esse momento da escrita com o outro, e isso é imprescindível ser levado em conta, visto que a escrita requer a presença simultânea dos interlocutores em interação.

Assim, ao determinar pra quem escrever facilita o uso da comunicação e expressões a serem utilizadas, isso serve como parâmetro para adequar o texto, pois será referência de sua escrita. De acordo com Antunes (2003) (...) o outro, que caracteriza o ato inerentemente social da linguagem, paradoxalmente, só desaparece nas aulas de português, que até já se chamaram de aulas de “Comunicação e Expressão”.

Sem dúvida, a prática da escrita não existe sem leitor, sem receptor, e desse modo não há referência, e sem referência dificulta a escrita no sentido de decidir o que será escrito. Logo, o uso da língua escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, em diversas atividades no contexto social, possibilitando a comunicação entre as pessoas. Por meio da língua, o sujeito pode se informar, instruir, organizar, divertir, argumentar, etc., enfim uma forma de produzir o conhecimento.

Vinculada à dimensão da funcionalidade da escrita a produção de texto toma formas diferentes de acordo o que se pretende. Pode se apresentar de diversas formas, são elas: Cartas, relatórios, avisos, requerimentos, tudo com seu jeito próprio, que dependem do receptor, ganhando a nomenclatura de gênero textual.

Segundo Antunes, 2003, p.34 “O homem inventou a escrita, há milhares de anos, quando só a conversa não conseguia dar conta de todas as suas necessidades”.

Certamente, à medida que se planeja e determina um discurso a quem escreve, há de se ter um certo cuidado com a elaboração verbal, escrita e estrutura do seu texto para que este, atinja seu objetivo. Lembrando que, não existe padrão da fala e da escrita. E, há momentos em que é necessário escrever com mais ou menos formalidade.

Naturalmente, a fala informal está presente nos espaços mais corriqueiros, um vocabulário comum, marcadas por expressões fáticas. A coesão dos textos é estabelecida por dotes paralinguísticos e também por entonação. Como ainda, a presença de referentes concretos deixa o texto vago e incompleto, afetando a coerência.

Em síntese, há muito o que fazer no que se trata de produção textual. Sem dúvida cada implicação citada deve ser explorada de maneira sistemática, com isso, terá

muitos sujeitos escrevendo bem melhor, com coerência, coesão e de acordo com a influência do seu meio social. Nesse sentido, a escola cumpre seu papel social como instituição formadora de pessoas para o seu exercício da cidadania.

A partir das discussões teóricas, o quadro a seguir apresenta os requisitos necessários para a construção de uma proposta de produção textual:

Quadro 3 – Elementos necessários para o trabalho com a produção textual em sala de aula.

- Definir o objetivo/propósito da escrita (Para quê? Qual o objetivo? O que se pretende alcançar?)
- Definição do gênero (qual o gênero adequado para o objetivo pretendido?) É importante que a turma conheça o gênero a ser trabalhado.
- Levantar conhecimentos prévios sobre o tema e ampliar o repertório cultural do aluno;
- Informar os possíveis leitores (a quem o texto se destina?)
- Informar em qual espaço e em qual suporte o texto circulará (onde e como?)
- Orientar para a elaboração do planejamento do texto
- Orientar para a escrita da primeira versão
- Orientar para a revisão
- Orientar para a reescrita e edição
- Orientar para a publicação/circulação

Fonte: da autora

Propostas de produção textual

Proposta 01 – Tema Brincadeiras

Atualmente a tecnologia tem um papel importantíssimo no desenvolvimento da criança. No entanto, ela tem substituído às brincadeiras que fazem parte do ciclo de crescimento dessas. Isso se deve, pois, os eletroeletrônicos ajudam bastante a estimular o sistema autônomo da criança, todavia, por outro lado eles podem prejudicar a socialização da criança com demais pessoas. Dessa forma, é interessante separar um tempo para brincadeiras e jogos fora de celulares e computadores, como quebra-cabeças, jogo da memória, pois assim como os eletroeletrônicos, eles são ótimos instrumentos para o desenvolvimento de criatividade e atenção da criança.

As brincadeiras constituem um direito legítimo das crianças previstas tanto na Constituição Federal (1988), artigo 227, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e são fundamentais para que as crianças aprendam regras e limites. É através do brincar que a criança compreende melhor o mundo e aprende um pouco de si mesma e dos outros.

As brincadeiras são um suporte indispensável para o desenvolvimento físico, intelectual e social. São recursos utilizados para facilitar a aprendizagem das crianças. Nesse contexto, é necessário que nós enquanto educadores incentivemos as brincadeiras no ambiente escolar e também no ambiente familiar.

Assim, esta unidade apresenta como tema “Brincadeiras”, com duração de 04 (quatro) aulas e tem como objetivos: (i) Conhecer as características do gênero vídeo publicitário; (ii) Produzir legendas adequadas ao texto verbal; (iii) Desenvolver a oralidade e a escrita, (iv) Planejar, produzir e revisar o próprio texto, (v) Compreender as funções do gênero texto de opinião e a forma como ele se organiza; (vi) Produzir comentários, planejando e revisando a escrita de acordo com os seus objetivos, seu destinatário, seu tema central e seu contexto de circulação.

AULA 01

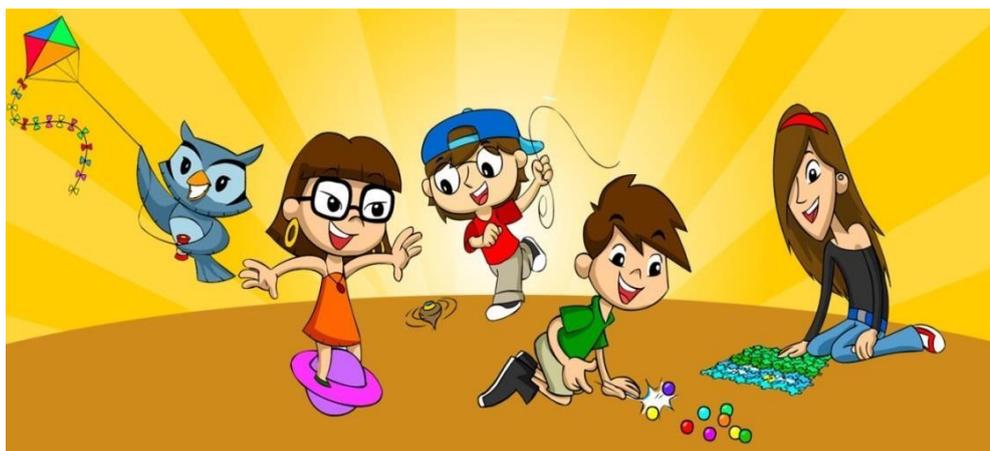
Na primeira aula apresentamos uma proposta de reunir a turma em círculo e explicar o que será desenvolvido. “Um projeto sobre brincadeiras”. Explicar as etapas e as atividades que serão desenvolvidas, bem como qual será o produto final. O professor pode perguntar quais são as brincadeiras de que eles mais gostam de participar e anotar no quadro, produzindo uma lista.

Figura 3 – Brincadeiras.

**AULA 02**

Na segunda aula propomos a observação de uma cena e após solicitamos selecionar uma das brincadeiras presentes na imagem, fazer uma pesquisa sobre ela e apresentar aos colegas.

Figura 4 – Brincadeiras Tradicionais.



Fonte: <https://plenarinho.leg.br/index.php/2018/07/brincadeiras-tradicionais/>

Observe a cena acima e escolha uma das brincadeiras presentes na imagem. Faça uma pesquisa sobre ela e apresente a seus colegas.

AULA 03

Na terceira aula propomos apresentar aos alunos páginas do facebook em que haja comentários para familiarização sobre o gênero. Fazer as observações como: compreender as suas funções, como ele se organiza, seu contexto de circulação e qual objetivo ele é escrito. Em seguida, propomos um debate sobre brinquedos atuais e brincadeiras “antigas”.

AULA 04 - O filme como recurso pedagógico deve promover o ensino.

Ver um filme é uma atividade de lazer e um prazer estético. Nesse contexto, solicitamos que assistam ao vídeo Vivo brincar dê um pause e vem (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hseyoxhzj2E>)

Após o professor pode promover um debate em sala de aula sobre a influência da tecnologia nas brincadeiras.

AULA 05 - Produção Textual Escrita: A produção do comentário

Propor aos alunos que selecionem algumas imagens que retratem brincadeiras para compor um painel para a sala de aula. Após discutir sobre a influência da tecnologia nas brincadeiras vamos produzir um comentário sobre a influência das tecnologias nas brincadeiras. Nosso texto, após finalizado, será lido em sala de aula e, após sugestões, iremos fazer a revisão para divulgá-lo no facebook da escola.

AULA 06 - Realizar o Dia da Brincadeira na escola.

Propor aos estudantes selecionarem diferentes atividades buscando ampliar o repertório de brincadeiras e conhecer mais suas regras, por meio do relato de pessoas e pela leitura de textos, além de vivenciarem várias brincadeiras. Todo esse processo é essencial para construir conhecimento e poderem assumir o papel de monitores no dia do evento final.

Dividir os alunos em duplas com objetivo de planejar esse evento, estabelecer quais e quantas brincadeiras serão apresentadas, definir quem ficará responsável entre outros aspectos. Definir o dia e elaborar o convite. A programação deverá conter informações como: nome da brincadeira, número de participantes em cada uma, local em que será realizada, horário do evento, nome dos(as) estudantes monitores e os responsáveis por ensinar a brincadeira. Após a realização do evento, faça uma roda de conversa com os(as) estudantes para que eles avaliem

as experiências do dia de brincadeiras: o que deu certo, o que não deu certo e as impressões. Nessa roda também é importante recuperar todo o processo vivido, desde o início até o momento da culminância, de modo que os estudantes tomem consciência deste processo e de tudo o que foi envolvido em cada uma das etapas, sugerindo brincadeiras para outros dias com novos convidados.

Proposta 02 – O trabalho com poemas

Carlos Drummond de Andrade nasceu em 31 de outubro de 1902, é um dos maiores autores da literatura brasileira e considerado o maior poeta. Através de sua poesia, Drummond foi eternizado, conquistando a atenção e a admiração dos leitores contemporâneos. Seus poemas se concentram em questões atuais como a rotina das grandes cidades, a solidão, a memória, a vida em sociedade, as relações humanas. Desse modo mostra-se pertinente a o trabalho com seus poemas para que os alunos possam perceber sua relevância na sociedade. (FRAZÃO, 2020) Alguns poemas podem ser selecionados como Confidência do itabirano, Congresso internacional do medo, Os ombros suportam o mundo, Mãos dadas, A noite dissolve os homens, Elegia 1938, No Meio do Caminho, Sete Faces, Os Ombros Suportam o Mundo, Quadrilha, José, Amar, Destruição, Receita de Ano Novo, Sentimento do mundo, As Sem-Razões do Amor, Para Sempre, O Amor Bate na Porta, Balada do Amor através das Idades, Ausência. Desse modo essa proposta que tem como foco “ O trabalho com poemas”, apresenta 05 aulas e tem como objetivo Assim, esta unidade apresenta duração de 04 (quatro) aulas e tem como objetivos: (i) Apresentar aos alunos do terceiro Ano a vida e alguns poemas do escritor Carlos Drummond de Andrade, retratado na obra “Sentimento do Mundo” (i) Produzir legendas adequadas ao texto verbal; (ii) Desenvolver a oralidade e a escuta, (iii) Planejar, produzir e revisar frases e seu próprio texto, (iv) Compreender as funções do gênero poema e a forma como ele se organiza; (v) Produzir comentários, planejando e revisando a escrita de acordo com os seus objetivos, seu destinatário, seu tema central e seu contexto de circulação.

AULA 01

Levar para a sala de aula poemas do autor Carlos Drummond de Andrade para apresentar aos alunos. O professor pode selecionar alguns como: Confidência do itabirano, Congresso internacional do medo, Os ombros suportam o mundo, Mãos dadas, A noite dissolve os homens, Elegia 1938, No Meio do Caminho, Sete Faces, Os Ombros Suportam o Mundo, Quadrilha, José, Amar, Destruição, Receita de Ano Novo, Sentimento do mundo, As Sem-Razões do Amor, Para Sempre, O Amor Bate na Porta, Balada do Amor através das Idades, Ausência, dentre outros para ficarem expostos durante esses dias de trabalho com esse gênero.

Fazer questionamentos como: Conhecem o autor? Já ouviu algum poema dele? Onde nasceu? Quem foi ele? Gostariam de aprender mais sobre esse autor? Como um poema se

organiza? Geralmente um poema serve pra que? O professor vai falar sobre a biografia do autor.

AULA 02

Com os poemas de Carlos Drummond de Andrade expostos para que os alunos se familiarizem com eles, após, solicitar que escolham um para ler. Em seguida, o professor pode pedir que o aluno registre, em forma de desenhos e frases, o que compreendeu do poema. Expor os desenhos em um cartaz. Solicitar que produzam frases sobre o assunto do texto.

AULA 03

Nesta aula levar o poema em um cartaz:

Para Sempre

Por que Deus permite que as mães se vão embora?
 Mãe não tem limite, é tempo sem hora, luz que não apaga quando sopra o vento e chuva
 desaba, veludo escondido
 na pele enrugada, água pura, ar puro, puro pensamento.
 Morrer acontece com o que é breve e passa
 sem deixar vestígio. Mãe, na sua graça, é eternidade.
 Por que Deus se lembra
 — Mistério profundo — de tirá-la um dia?
 Fosse eu Rei do Mundo, baixava uma lei:
 Mãe não morre nunca, mãe ficará sempre
 junto de seu filho e ele, velho embora,
 será pequenino feito grão de milho.

Ler o poema em voz alta, com entonação e mostrando onde está lendo. Abrir um espaço para que cada aluno recite o poema exposto e que comentem o que sentiram no momento em que estava lendo. Perguntar se o poema tem alguma relação com ele ou não. Fazer alguns questionamentos orais como: Qual assunto se trata o poema? Você conhecia? Quais palavras apareceram que você não conhece? Vamos ilustrar cada estrofe? Produza frases para retratar o poema.

AULA 04

Nesta aula cada aluno selecionará e recitará um poema de Carlos Drummond de

Andrade. Para iniciar expor somente o título do poema “Mãos Dadas” em um cartaz. Perguntar aos alunos sobre o que acham que irá se tratar o texto. Após cada observação dos alunos, fazer a leitura completa do poema. Fazer alguns questionamentos orais como: Qual assunto se trata o poema? Sua hipótese confirmou com a leitura do poema? Compare o poema de ontem “Para Sempre” e “Mãos Dadas”. Quais suas semelhanças? Ao final, escreva com suas palavras sobre o poema.

MÃOS DADAS

Não serei o poeta de um mundo caduco. Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros. Estão taciturnos, mas nutrem grandes
esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade. O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas. Não serei o cantor de uma mulher, de uma
história,
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela, Não distribuirei entorpecentes
ou cartas de suicida,
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

Nesse momento, o professor irá explicar aos alunos que irá gravá-los. Diga qual seu sentimento de mundo diante do cenário atual da pandemia, o que estão sentindo tendo cumprido seus estudos de forma remota, suas limitações diante do distanciamento social que é necessário cumprir, o que tem sentido falta, enfim, tudo que mudou sua rotina. Poderão falar sobre o autor, sobre os poemas que conheceram, como o poema mexeu com suas emoções, os motivos das suas escolhas diante da proposta da professora, enfim, como podemos encarar o mundo de forma positiva mesmo diante de situações ameaçadoras. Enviar as gravações para a DTTV, que é um canal de televisão do município, onde os alunos assistem suas aulas e divulgam seus trabalhos. Socializar os arquivos com toda a comunidade, dentro desse canal para conhecimento de todos.

AULA 05

Nesta aula os alunos serão divididos em duplas, para produzir um texto cujo gênero será poema. O professor explicará que os alunos poderão relatar quais seus sentimentos diante da gravação do vídeo, se gostou de estudar sobre o autor, sobre poemas, sentiu medo, se já havia

feito isso, como sentiu vendo uma gravação na TV, enfim, o professor poderá auxiliá-lo a refletir como foi o trabalho durante a execução do trabalho com poemas, induzindo a relembrar dos fatos.

Proposta 03 - O trabalho com os contos

A leitura pode ser designada como um processo cognitivo, histórico, cultural e social de construção de sentidos porque envolve a interação de sujeitos sociais em um tempo histórico e em certa cultura. SOLÉ (1998, p.116) conceitua a leitura como “um processo de emissão e verificação de previsões que levam a compreensão do texto.”

Logo é preciso conceber o ato de ler como uma atividade que tem o poder de desenvolver nos estudantes a criticidade e a reflexão sobre o mundo e sobre o seu próprio potencial que vai se produzindo a partir das relações que estabelece entre seu conhecimento de mundo e as informações que o texto traz.

Essa proposta será “O trabalho com contos”. Apresenta duração de 13 (treze) aulas e tem como objetivos: (i) Identificar o gênero “conto”. (i) Desenvolver e estimular a criatividade; (ii) Desenvolver a oralidade e a escuta, (iii) Planejar, produzir e revisar frases e seu próprio texto, (iv) Compreender as funções do gênero narrativa e a sua função social; (v) Enriquecer seu vocabulário e habilidades linguísticas. (vi) Produzir planejar e revisar a escrita de acordo com os seus objetivos, seu destinatário, seu tema central e seu contexto de circulação.

AULA 01

A professora iniciará a aula solicitando aos alunos gravar um vídeo utilizando o celular, contar quais os contos que conhecem, quais mais gostam e os motivos. Fazer isso individualmente. Após a professora irá expor para todos os alunos e dar oportunidade para que os alunos façam suas observações.

AULA 02

Deixar exposto na sala de aula todos os contos para que os alunos se familiarizem com eles. Cada dia o professor escolhe um para contar e após refletir e discutir pontos negativos e positivos da história. Explorar o texto todos os dias com atividades diversificadas.

AULA 03

Faça uma lista de contos que já foram lidos pelo professor e os que ainda faltam ler. Fazer o registro no quadro e levantamento dos contos que os alunos não conhecem para serem

explorados.

AULA 04

Depois de cada leitura, é importante possibilitar conversas para que os(as) estudantes contem suas impressões sobre o conto e digam se gostaram ou não, expliquem sempre o motivo, de que parte mais gostaram, que passagens chamaram a atenção, quais palavras ou expressões do conto deixaram ele mais belo e assim por diante.

Sugestão de perguntas mediadoras após a leitura:

- Vocês já conheciam esse conto ou outro parecido?
- O que vocês acharam dele? De qual parte mais gostaram?
- Vocês gostaram do final do conto? Expliquem.

Pesquisa:

Para saber mais sobre a biografia dos Irmãos Grimm:

https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/index?page=1

https://www.ebiografia.com/irmaos_grimm

Levar o texto:

O PRÍNCIPE RÃ OU HENRIQUE DE FERRO (Irmãos Grimm)

Num tempo que já se foi, quando ainda aconteciam encantamentos, viveu um rei que tinha uma porção de filhas, todas lindas. A mais nova, então, era linda demais. O próprio sol, embora a visse todos os dias, sempre se deslumbrava, cada vez que iluminava o rosto dela. O castelo real ficava ao lado de uma floresta sombria na qual, embaixo de uma frondosa tília, havia uma fonte. Em dias de muito calor, a filha mais nova do rei vinha sentar-se ali e, quando se aborrecia, brincava com sua bola de ouro, atirando-a para cima e apanhando-a com as mãos. Uma vez, brincando assim, a bola de ouro, jogada para o ar, não voltou para as mãos dela. Caiu na relva, rolou para a fonte e desapareceu nas suas águas profundas.

Dar uma pausa e perguntar:

O que irá acontecer? A princesa encontrará sua bola?

“Adeus, minha bola de ouro!”, pensou a princesa. “Nunca mais vou ver você!” E começou a chorar alto. Então, uma voz perguntou: — Por que chora a filha mais nova do rei? Suas lágrimas são capazes de derreter até uma pedra! A princesa olhou e viu a cabecinha de uma rã fora da água. — Foi você que falou, bichinho dos charcos? Estou chorando porque minha bola de ouro caiu na água e sumiu. — Fique tranquila e não chore mais. Eu vou buscá-la. Mas o que você me dará em troca? 93 — Tudo o que você quiser, rãzinha querida. Meus vestidos, minhas joias e até mesmo a coroa de ouro que estou usando.

Dar uma pausa e perguntar:

O que irá acontecer? A rãzinha vai trazer a bola?

— Vestidos, joias e coroa de ouro de nada me servem. Mas se você quiser gostar de mim, se me deixar ser sua amiga e companheira de brinquedos, se me deixar sentar ao seu lado à mesa, comer no seu prato de ouro, beber no seu copo, dormir na sua cama e me prometer tudo isso, mergulho agorinha mesmo e lhe trago a bola. — Claro! Se me trouxer a bola, prometo tudo isso! — respondeu prontamente a princesa, pensando: “Mas que rãzinha boba! Ela que fique na água com suas iguais! Imagine se vou ter uma rã por amiga!”.

Dar uma pausa e perguntar:

Será que a princesa enganará a rã?

Satisfeita com a promessa, a rã mergulhou e, depois de alguns minutos, voltou à tona trazendo a bola. Jogou-a na relva, e a princesa, feliz por ter recuperado seu brinquedo predileto, fugiu sem esperar a rã. — Pare! Pare! — gritou a rã, tentando alcançá-la aos pulos. — Me leve consigo! Não vê que não posso correr tanto? A princesa, porém, sem querer saber dela, correu para o palácio, fechou a porta e logo esqueceu a pobre rã. Assim, ela foi obrigada a voltar para a fonte. No dia seguinte, quando o rei, a rainha e as filhas estavam jantando, ouviram um barulho estranho: *Plaft!... Plaft!...* alguém estava subindo a escadaria de mármore do palácio... O barulho cessou bem em frente à porta, e alguém chamou:

Dar uma pausa e perguntar:

Quem será que a chamou?

— Abra a porta, filha mais nova do rei! A princesa foi atender e, quando deu com a rã, tornou a fechar a porta bem depressa e voltou para a mesa. O rei reparou que ela estava vermelhinha e apavorada. — O que foi, filha? Aí fora está algum gigante, querendo pegar você? — Não, paizinho... é uma rã horrorosa. — E o que uma rã pode querer com você? — Aí, paizinho! Ontem, quando eu brincava com a minha bola de ouro perto da fonte, ela caiu na água e afundou.

Então, chorei muito. A rã foi buscar a bola para mim. Mas me fez prometer que, em troca, seríamos amigas e ela viria morar comigo. Euprometi, porque nunca pensei que uma rã pudesse viver fora da água.

Dar uma pausa e perguntar:

O que o rei dirá?

Nesse momento, a rã tornou a bater e cantou: — Que coisa mais feia é essa, esquecer assim tão depressa a promessa que me fez! Se não quiser me ver morta, abra ligeiro essa porta, a filha mais nova do rei! O rei olhou a filha severamente. — O que você prometeu, tem de cumprir — disse. — Vá lá e abra a porta! Ela teve de obedecer. Mal abriu a porta, a rã entrou num pulo, foi direto até a cadeira da princesa e, quando a viu sentada, pediu: — Ponha-me no seu colo! Vendo que a filha hesitava, o rei zangou-se. — Faça tudo o que a rã pedir — ordenou. Mal se viu no colo da princesa, a rã pulou para a mesa, dizendo: — Puxe o seu prato mais para perto para podermos comer juntas. Assim fez a princesa, mas todos viram que ela estava morrendo de nojo. A rã comia com grande apetite, mas a princesa a cada bocado parecia se sufocar. Terminado o jantar, a rã bocejou dizendo: — Estou cansada e com sono. Prepare uma cama bem quentinha para nós duas! Ao ouvir isso, a princesa disparou a chorar. Tinha horror do corpinho gelado e úmido da rã e não queria dormir com ela de jeito nenhum. Suas lágrimas, porém, só conseguiram aumentar a zanga do rei: — Quando você precisou, elate ajudou. Não pode despezá-la agora! Não tendo outro remédio, a princesa foi para o quarto carregando a rã, que dizia estar cansada demais para subir a escada. Chegando lá, largou-a no chão e foi se deitar sozinha. — Que é isso? — reclamou a rã. — Você dorme no macio e eu aqui no chão duro? Ponha-me na cama, senão vou me queixar ao rei seu pai! Ao ouvir isso, a princesa ficou furiosa. Agarrou a rã e atirou-a contra a parede com toda a força, gritando: — Agora você vai ficar quieta para sempre, rã horrorosa!

Dar uma pausa e perguntar:

O que vai acontecer com a rã? O que a princesa fará com a rã?

E qual não foi o seu espanto, ao ver a rã cair e se transformar num príncipe de belos olhos amorosos! Ele contou-lhe que se havia transformado em rã por artes de uma bruxa, e que ninguém, a não ser a princesa, poderia desencantá-lo. Disse também que nodia seguinte a levaria para o reino dele. Depois, com o consentimento do rei, ficaram noivos. No outro dia, quando o sol acordou a princesa, a carruagem do príncipe já havia chegado. Era linda! Estava atrelada a oito cavalos brancos, todos eles com plumas brancas na cabeça, presas por correntes de ouro. Com ela veio Henrique, o fiel criado do príncipe, que quando seu amo foi transformado em rã ficou tão triste que mandou prender seu coração com três aros de ferro, para que não se

despedaçasse de tanta dor. Mas agora, ali estava ele com a carruagem, pronta para levar seu amo de volta ao seu reino. Cheio de alegria, ajudou os noivos a se acomodar na carruagem, depois tomou seu lugar na parte de trás, e deu sinal de partida. Já haviam percorrido um trecho do caminho, quando o príncipe ouviu um estalo muito próximo, como se alguma coisa se tivesse quebrado na carruagem. Espiou pela janelinha e perguntou: — O que foi, Henrique? Quebrou alguma coisa na carruagem? — Não, meu senhor — e ele explicou:

— Tamanha a dor que eu senti quando o senhor virou rã que, com três aros de ferro, o meu coração eu prendi. Um aro rompeu-se agora, os outros dois, com certeza, vão estalar e romper-se assim que chegar a hora! Duas vezes mais durante a viagem o príncipe ouviu o mesmo estalo. Foram os outros dois aros do coração do fiel Henrique que se romperam, deixando livre sua imensa alegria.

Ao final da leitura perguntar aos estudantes: O que acharam da história? Qual foi o trecho que mais gostaram? Vocês conhecem algum final diferente para essa história?

- ✓ Chamar a atenção para como o autor inicia o conto, como o autor descreve o rei, como o autor enriquece o texto pelas inúmeras formas de tratar da filha do rei, pelas inúmeras formas de se referir à rã.
- ✓ Mostre aos estudantes como o autor descreve o cenário. Leve-os a observar que não é apenas um castelo, mas que está ao lado de uma floresta sombria.

Aula 06

Hoje vocês recontarão a história “O Príncipe Rã ou Henrique de Ferro”, mas antes irão ouvi-la mais uma vez para que não se esqueçam de algumas partes importantes. Após solicitar os alunos para fazerem o registro no caderno.

AULA 07

Vamos acompanhar o(a) professor(a) na leitura de mais um conto!

“O Pequeno Polegar”

- ✓ Antes de iniciar a leitura, explique aos estudantes que lerá o texto “O Pequeno Polegar”. Pergunte se alguém conhece o conto, deixe que falem sobre ele. Diga que o autor é Charles Perrault – fale sobre ele, pergunte se os(as) estudantes já o conheciam, se sabiam algo sobre sua vida. Em seguida, questione sobre o título: quem é Pequeno Polegar? Por que será que tem esse

nome? O que é polegar?

- ✓ Antes de iniciar a leitura, fale o título e deixe que os estudantes levantem as possibilidades sobre do que trata a história. Deixe-os fazer as antecipações necessárias, favorecendo um maior envolvimento dos estudantes.
- ✓ Após a leitura, levar os(as) estudantes a observarem quais são os sinais de pontuação utilizados nos parágrafos do texto. Após interagir com os alunos levem os alunos a refletir sobre os sinais de pontuação utilizados no texto.
- ✓ Apresentar o trecho de uma história já lida. Projete em multimídia ou transcreva e um cartaz o trecho do texto escolhido e chame a atenção dos(as) estudantes para os recursos utilizados pelo autor para enriquecimento do texto.
- ✓ Esclarecer as dúvidas deles sobre palavras que possam comprometer o sentido do texto.
- ✓ Depois da leitura, é importante possibilitar conversas para que os(as) estudantes contem suas impressões sobre o conto e digam se gostaram ou não, explicando sempre o motivo, de que parte mais gostaram, que passagem chamou mais a atenção, quais palavras ou expressões do conto o deixaram mais belo e assim por diante.

AULA 08

Proponha a Reescrita do conto, mesmo que por meio de um ditado, é uma atividade desafiadora. Isso possibilitará aos estudantes pensarem como reescrever o texto, quais palavras empregar para que a reescrita se pareça com as versões conhecidas.

AULA 09

Leitura do conto “chapeuzinho vermelho” chapeuzinho vermelho (CHARLES PERRAULT)

Fazer a apresentação no data show. Fazer os alunos observarem a estrutura composicional de textos narrativos e seus elementos constituintes, considerando a situação comunicativa, o tema e o estilo do gênero. Faça alguns questionamentos:

- ✓ Onde se passa a história?
- ✓ Quem é Chapeuzinho Vermelho e por que ela é conhecida assim?
- ✓ Quais eram as pessoas que faziam parte da família da Chapeuzinho Vermelho?

- ✓ Por que a mãe pediu para a menina levar as broas para a vovozinha?
- ✓ Como foi arrumada a cesta da Chapeuzinho Vermelho?
- ✓ Quais foram as orientações dadas pela mãe de Chapeuzinho?
- ✓ O que acontece quando a menina chega na floresta?
- ✓ Qual foi o pensamento do lobo quando viu a menina?
- ✓ Como era esse lobo?
- ✓ Como foi a conversa do lobo com a Chapeuzinho Vermelho?
- ✓ Qual foi a aposta do lobo com a Chapeuzinho Vermelho?

O professor vai registrando à medida que eles ditam em um cartaz para ser exposto.

Após dividir a turma em duplas e solicitar que façam o reconto da história oralmente.

Para culminar esse trabalho, colocar em discussão a escolha de um dos contos para fazer um teatro com a participação de todos os alunos. Gravar e solicitar a DTTV expor o trabalho para toda comunidade.

AULA 10

Observem a imagem de chapeuzinho vermelho e do lobo. No conto, o autor descreve a chapeuzinho vermelho de várias formas.

Figura 5 – Chapeuzinho Vermelho.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=QP2QG43VNXo>

- ✓ Como você descreveria?
- ✓ Nessa atividade, vamos explicar aos nossos estudantes como perceber que as palavras podem ter sentido contrário ao que está escrito. Por exemplo, quando falo

em olhos grandes que o lobo, vestido de vovozinha, tem, se fosse o contrário, como seriam esses olhos? Deixe que eles digam o que seria o contrário de olhos grandes. Poderiam dizer olhos pequenos, olhos minúsculos. Deixe que pensem qual palavra representa o contrário.

- ✓ Faça o mesmo procedimento com outras palavras do texto, como falar da mãe da Chapeuzinho. O autor a descreve como cansada. Discuta com a turma qual palavra seria o contrário de cansada.

AULA 11

- ✓ “Nesta atividade, em duplas vocês farão, com a ajuda do(a) seu(sua) professor(a), o reconto da atenção do conto “o chapeuzinho vermelho”. Episódios que não podem faltar no reconto:
 - Caçador passa em frente à casa da vovó
 - Ouve barulho
 - Abre a porta e chega perto da cama
 - O caçador fica satisfeito
 - Enfia os cartuchos na espingarda
 - A barriga do lobo mexe
 - Guarda a espingarda e pega a tesoura
- ✓ Nesta atividade, os alunos realizarão a revisão do trecho da história que foi escrita na aula.

AULA 12

Viajando na História de Branca de Neve.

Levar para a sala de aula os bonecos de jardins da História Branca de Neve. Preparar a sala antes da chegada dos alunos, com enfeites, bonecos, som com as músicas, etc. Contar a história explorando todos os recursos possíveis. Solicitar alguém para gravar.

- ✓ Na roda de conversa fazer questionamentos sobre os personagens da história
- ✓ Quem são?
- ✓ Onde vivem?
- ✓ Quais características das personagens?
- ✓ Do que elas gostam e do que elas não gostam?

- ✓ Qual a representatividade de cada personagem na vida dos alunos?
- ✓ Registro da história feito pelas crianças através de desenhos.

Exploração dos personagens, nomes e respectivas características e valores contidos no conto, ressaltando os aspectos relevantes dos personagens.

AULA 13

- ✓ Disponibilizar a narrativa impressa e proporcionar o momento de leitura.
- ✓ Assistimos ao vídeo Branca de Neve. No primeiro momento, sem interrupções e, no segundo, intercalando com verbalização para que anotasse suas impressões sobre as personagens, enredo, cenário, a questão do tempo, linguajar diferente se comparado à atualidade, os conflitos que aparecem no conto através das personagens que representam o bem, como a Princesa, como também, a personagem que representa o mal, a madrasta e, por fim, associamos a narrativa impressa ao filme.
- ✓ Dividir a turma em dois grupos. Um grupo irá recontar a história, o outro, fará a apresentação da peça teatral e um café literário com os textos verbalizados pelos alunos que preferiram exibir o que entenderam do conto por meio de frases e do desenho da princesa Branca de Neve e os Sete Anões.

Proposta 05- Tema Meio ambiente

Estimular a consciência ambiental na escola é necessário para que os alunos adquiram hábitos mais saudáveis, visto que, é nítido e constantes crises ambientais e a escassez dos recursos naturais.

Contemplado nos eixos temáticos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o meio ambiente é um assunto que permite abordagem ampla e diversificada por parte dos professores, como, por exemplo, questões relacionadas à biodiversidade, a mudanças climáticas e a consumo sustentável. (Fernandes, 2020)

Nesse contexto a Educação ambiental se faz fundamental nas escolas para que os estudantes possam construir seus valores sociais de forma consciente de modo a garantir a qualidade de vida e a sustentabilidade.

Essa proposta cujo o tema é “Meio Ambiente” apresenta duração de 05 (cinco) aulas e tem como objetivos: (i) Apresentar aos alunos do terceiro Ano o programa google Earth; (ii) Trabalhar as noções de cartografia a partir de da ferramenta Google Earth, (iii) Localizar-se no espaço com base em pontos de referência; (iv) Planejar, produzir e revisar frases e seu próprio texto; (v) Produzir comentários pertinentes sobre o assunto em discussão.

AULA 01

Apresentar aos alunos o google Earth na sala de informática. Mostrar o mundo, o Brasil, o estado, e a cidade. Localizarem sua casa e sua escola. Em seguida trazer algumas discussões como: Como é o entorno de sua casa e de sua escola? Como você avalia o meio ambiente em torno deles? O ambiente é natural ou humanizado? Será para onde vai todo o lixo produzido?

AULA 02

Organizar com os alunos uma atividade de Estudo do Meio no entorno da escola, solicitar que levem material para registro (caderno para anotações e celular para fotografar). Observar o entorno da escola: ruas, calçadas, moradias, presença de lixeiras, como as pessoas circulam pelo lugar etc. Solicitar que registrem as observações que forem realizando sobre o que mais chamou a atenção. Solicitar a escolha de duas imagens que mais chamaram atenção para a

professora fotografar. Instruí-los que a cada foto deverão colocar, local da foto e nome.

AULA 03

Solicitar autorização dos pais para visitar o local onde é separado o lixo. Recicla Nep. (local para onde vai o lixo do município). Solicitar que levem material para registro (caderno para anotações e celular para fotografar). Instruir os alunos a fazerem perguntas para os trabalhadores sobre como é o trabalho? Como são remunerados? Quantas pessoas trabalham no local? Quantas horas trabalham? Se gostam do que fazem? Como é a separação do lixo? Para onde vai todo aquele lixo separado? Existe uma empresa responsável? Fazer o registro de tudo o que é pertinente.

AULA 04

Solicitar que façam observações sobre a visita do dia anterior. Questionar se gostaram da visita? Como avaliam os procedimentos utilizados pelos trabalhadores? O que mais chamou atenção? Assistir o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=pT8Oh4307F8>. Após fazer um desenho sobre o estudo. Após o professor prepara um vídeo com os desenhos dos alunos com a música Herdeiros do futuro (Toquinho). Solicitar aos alunos produção de frases sobre o assunto em pauta.

AULA 05

Dividir os alunos em grupos de 4 pessoas. Com as fotografias expostas, irão escolher algumas para que possam fazer uma produção de texto. Solicitar que apontem suas observações durante todas as aulas, o que aprenderam, o que mais chamou atenção. Expor as produções de textos na DTTV (canal de TV onde os alunos assistem as aulas e a comunidade obtém informações) para a comunidade.

Proposta 06- O trabalho com Trava-língua

Os trava-línguas são recursos linguísticos utilizados para ajudar as crianças a desenvolverem um vocabulário mais amplo. Além disso, essa ferramenta pode ser usada por adultos, pois colabora para uma melhor articulação das palavras, ou seja, contribui para que as sílabas sejam pronunciadas de forma mais clara e correta.

Nesse sentido essa proposta apresentamos

“O trabalho com trava-língua” apresenta duração de 05 (cinco) aulas e tem como objetivos: (i) Apresentar aos alunos a obra *Enrosca e desenrosca*; (ii) Trabalhar as regularidades da escrita, (iii) Ampliar o contato com o jogo verbal dos alunos; (iv) Desenvolver a oralidade, a leitura e a escrita; (v) Planejar, produzir e revisar frases e seu próprio texto.

AULA 01

1. Fazer uma apresentação digital da obra *Enrosca ou Desenrosca*, das autoras Maria José Nóbrega e Rosane Pamplona, uma projeção, por meio de um projetor de imagens, a fim de qualificar a relação visual das crianças com o conteúdo do livro.
2. Explicar aos(as) alunos(as) que nesta aula eles irão ler um texto diferente, pertencente ao gênero chamado trava-língua, que também faz parte do folclore brasileiro.
3. Dizer aos alunos que o trava-língua é um texto de fácil memorização, que apresenta em alguns momentos rimas, repetições e trocadilhos, fazendo deste texto uma brincadeira.
4. Explicar aos alunos que eles irão aprender um novo texto e que, além de ouvirem, farão a leitura na Coletânea de Atividades e depois irão recitar.
5. A cada dia levar uma lista de trava-língua para que os estudantes leiam várias vezes, de modo a garantir que todos o saibam de cor.
6. Escreva-os em um cartaz com letra bastão. Fazendo a leitura dos trava-língua todos os dias. Fazer a leitura apontando onde você está lendo para que os alunos possam acompanhar.
 - Primeira lista de trava-línguas:

- Num ninho de mafagafos há sete mafagafinhos. Quando a mafagafagafa, gafam os sete mafagafinhos.
- Trazei três pratos de trigo para três tigres tristes comerem.
- A aranha arranha a rã. A rã arranha a aranha. Nem a aranha arranha arã. Nem a rã arranha a aranha.
- O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem, o tempo respondeu ao tempo que o tempo tem o tempo que o tempo tem.
- Se percebeste, percebeste. Se não percebeste, faz que percebeste para que eu perceba que tu percebeste. Percebeste?
- O Rato roeu a rica roupa do rei de Roma! A rainha raivosa rasgou o resto e depois resolveu remendar!
- Em rápido rapto, um rápido rato raptou três ratos sem deixar rastros.
- O sabiá não sabia que o sábio sabia que o sabiá não sabia assobiar.
- Sabendo o que sei e sabendo o que sabes e o que não sabes e o que não sabemos, ambos saberemos se somos sábios, sabidos ou simplesmente saberemos se somos sabedores.
- Olha o sapo dentro do saco. O saco com o sapo dentro. O sapo batendo papo e o papo soltando o vento.

7. Solicitar que cada aluno escolha um trava-língua para recitar e em seguida ilustrá-lo.

AULA 02

- Segunda lista de trava-língua: (Escrever em cartaz)
 - A Iara agarra e amarra a rara arara de Araraquara.
 - Fala, arara loura. A arara loura falará.
 - Quem a paca cara compra, paca cara pagará.
 - Bagre branco, branco bagre.
 - A babá boba bebeu o leite do bebê.
 - A mulher barbada tem barba boba babada e um barbado bobo todobabado!
 - O que é que Cacá quer? Cacá quer caqui. Qual caqui que Cacá quer? Cacá quer qualquer caqui.
 - Chega de cheiro de cera suja.
 - Concluimos que chegamos à conclusão que não concluimos nada. Por isso, conclui-se que a conclusão será concluída, quando todas tiverem concluído que já é tempo de concluir uma conclusão.

- Um ninho de carrapatos, cheio de carrapatinhos, qual o bomcarrapateador, que o descarrapateará?
- ✓ Leia uma vez e certifique-se de que todos estão acompanhando a leitura, recitando o trava-língua junto com você.
- ✓ Leia uma segunda vez, mas peça-lhes agora que tentem acompanhar a leitura, passando o dedo por cima do texto e tentando ajustar aquilo que leem ao que falam, ou seja, devem terminar de falar quando chegarem à última palavra.
- ✓ Leia verso por verso, mostrando para eles que cada verso é uma linha, pois assim fica mais fácil os estudantes acompanharem.
- ✓ Repita a leitura mais uma vez, para que tenham melhores chances de ajustar aquilo que falam ao texto impresso.
- ✓ Após a leitura, proponha uma competição de trava-línguas entre os(as) alunos(as). Para este momento, poderá selecionar outros trava-línguas além dos lidos na sala de aula, para assim enriquecer o universo de leitura de nossos alunos. Para que este momento seja produtivo, é importante que os alunos treinem a leitura antes de participarem desta competição; assim se sentirão mais seguros.
- ✓ Deixe-os levarem o material do(a) aluno(a) para casa, a fim de lerem para seus familiares.
- ✓ A cada dia o professor fará exploração do texto oral e escrita. Fazer desenhos dos textos, procurar significados das palavras, levar cruzadinhas, caça-palavras, etc.
- ✓ Selecione um trava-língua para escrever o que ache que significa.

AULA 03

- **Terceira lista de trava-línguas:**
 - Quem era Hera? Hera era a mulher de Zeus.
 - Gato escondido com rabo de fora tá mais escondido que rabo escondido com gato de fora.
 - O doce perguntou pro doce qual é o doce mais doce que o doce de batata-doce. O doce respondeu pro doce que o doce mais doce que o doce de batata-doce é o doce de doce de batata-doce.
 - La vem o velho Félix com o fole velho nas costas.

- Se a liga me ligasse, eu também ligava a liga. Mas a liga não me liga, eu também não ligo a liga.
 - Maria-Mole é molenga. Se não é molenga, não é Maria-Mole. É coisa malemolente, nem mala, nem mola, nem Maria, nem mole.
 - Fia, fio a fio, fino fio, frio a frio.
 - Se o Faria batesse ao Faria o que faria o Faria ao Faria?
 - Farofa feita com muita farinha fofa faz uma fofoca feia.
 - Não sei se é fato ou se é fita. Não sei se é fita ou fato. O fato é que você me fita e fita mesmo de fato.
-
- ✓ Fazer a leitura uma, duas vezes para que se familiarizem com ela.
 - ✓ Solicitar a leitura dos alunos.
 - ✓ Organizar a dentro da sala de aula a “Atividade de Auditório” para que os alunos possam recitar os trava-línguas.
 - ✓ Organizar um sarau de trava-língua. Convide a comunidade para assistir. Solicite e auxiliar os alunos a confeccionar convites para formalizar o evento.

AULA 04

Para encerrar solicitar uma produção de texto da experiência vivenciada neste trabalho, como foi sua apresentação, se sentiu medo ou estava seguro e quais foram seus sentimentos.

Proposta 07- O trabalho com Tirinhas de Mauricio de Souza

Figura 6 – Histórias em quadrinhos.



Fonte: <https://danieducar.com.br/plano-de-aula-historias-em-quadrinhos-de-acordo-com-bncc/>

O trabalho com o Gênero textual tirinhas se destacam pela forma divertida que se apresentam. Com elas o professor tem oportunidade de trabalhar imagens e frases explorando a criatividade e a imaginação do estudante.

De acordo com a **BNCC** as tirinhas permitem ao professor trabalhar o gênero história em quadrinhos e suas características textuais. É um ótimo recurso para trabalhar imagens e frases. A tirinha é uma forma divertida de se trabalhar o gênero textual, interpretação e escrita das palavras. (GENEROSO, 2011)

Nesse contexto as tirinhas se tornam um recurso criativo onde o estudante pode construir através da sequência das imagens, uma narrativa compreendendo o sentido do texto. Sendo assim, nesta proposta que tem como foco “O trabalho com tirinhas de Mauricio de Souza” apresenta duração de 05 (cinco) aulas e tem como objetivos: (i) Apresentar aos alunos revistas de Mauricio de Souza; (ii) Conhecer a biografia do cartunista Maurício de Sousa; (iii) Reconhecer o gênero textual e seus elementos constitutivos; (iv) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos; (v) Produzir tirinhas com a ferramenta ToonDoo.

AULA 01

Preparar essa aula no data show.

- ✓ Verificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao escritor e ao tipo

textual.

- ✓ Apresentar a biografia do Maurício de Souza no data show.

➤ **Biografia de Mauricio de Sousa**

Mauricio de Sousa (1935) é um cartunista e empresário brasileiro. Criou a "Turma da Mônica", e vários outros personagens de história em quadrinhos. É membro da Academia Paulista de Letras, ocupando a cadeira nº. 24. É o mais famoso e premiado autor brasileiro de história em quadrinhos.

Mauricio de Sousa nasceu em Santa Isabel, São Paulo, no dia 27 de outubro de 1935. Filho do poeta Antônio Mauricio de Sousa e da poetisa Petronilha Araújo de Sousa passou parte de sua infância em Mogi das Cruzes. Desde pequeno, sua brincadeira favorita era desenhar e assim ele enchia as páginas de seus cadernos escolares. Nessa época, desenhou seu primeiro personagem, que ele chamou de Capitão Picolé. Mais tarde, passou a ilustrar pôsteres e cartazes para os comerciantes da região. Em 1954, com 19 anos mudou-se para São Paulo e se apresentou na redação do jornal Folha da Tarde, carregando uma pasta cheia de desenhos para ser ilustrador, mas eles precisavam de um repórter policial. Ele aceitou.

Em 1959 convenceu o editor a publicar uma tirinha vertical semanal, e a partir daí, trocou a máquina de escrever pela prancheta. Nessa época, criou seu primeiro personagem - o cãozinho "Bidu" e seu dono "Franjinha". A partir de uma série de tiras em quadrinhos com "Bidu e Franjinha". Nos anos seguintes foram surgindo novos personagens.

○ Cebolinha

Cebolinha, o garoto de cabelos espetados, que fala trocando o "R" pelo "L", foi inspirado em um garoto de Mogi das Cruzes. Criado em 1960, se tornou parceiro de aventuras, ou vítima, da Mônica, a qual vive tentando derrotar com seus planos infalíveis. Sua primeira revista foi lançada em 1973.

○ Cascão

O Cascão foi criado em 1961, mesmo com sua mania de sujeira, teve aceitação imediata, e com grande popularidade teve sua revista própria criada em 1982.

○ Mônica

A filha de Mauricio, Mônica, foi a inspiradora da Mônica dos quadrinhos. Criada em

1963, como personagem secundária, fez sua estreia na tira de nº. 18 do Cebolinha, juntamente com seu coelhinho Sansão (que ainda não tinha nome). O desenho da Mônica passou por diversas modificações e com o sucesso, acabou ganhando revista própria, em maio de 1970. Aos poucos, Mônica se tornou a líder imbatível dos leitores.

- Magali

Também inspirada na filha de Mauricio, que tinha um gato siamês, Magali dos desenhos tem um gato angorá chamado Mingau. Tem também um enorme apetite. Criada em 1963, teve sua revista lançada em fevereiro de 1989.

Entre os outros personagens da “Turma da Mônica” destacam-se: Chico Bento, Rosinha, Penadinho, Jotalhão, Horácio, Anjinho, Piteco, Floquinho, Tina, entre outros. Em 1986, Mauricio saiu da Editora abril, e levou seus personagens para a Editora Globo. Em 1998, recebeu do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a medalha dos Direitos Humanos. Em 2006 saiu da Editora Globo, e ingressou na Editora Panini, uma multinacional italiana.

Em 2007, Mônica foi homenageada "Embaixadora do UNICEF". Pela primeira vez um personagem de histórias infantis recebe esse título. Na mesma cerimônia, Maurício de Sousa foi homenageado "Escritor para Crianças do UNICEF". Em 2008 o Ministério do Turismo nomeou Mônica "Embaixadora do Turismo Brasileiro".

A publicação da "Turma da Mônica Jovem", uma linha de personagens com 15 anos de idade, vendeu em 2008, mais de um milhão e meio de exemplares, dos quatro primeiros números da revista. Nas comemorações do centenário da Imigração Japonesa para o Brasil, Maurício criou os personagens "Tikara" e "Keika", que foram incorporados às histórias da Turma da Mônica.

Hoje, entre quadrinhos e tiras de jornais, suas criações chegam a cerca de 50 países. O autor já chegou a 1 bilhão de revistas publicadas. Os quadrinhos se juntam a livros ilustrados, revistas de atividades, álbum de figurinhas, CDs, livros tridimensionais e livros em braile.

Mais de 100 indústrias nacionais e internacionais são licenciadas para produzir quase 2.500 itens com os personagens de Mauricio de Sousa, entre jogos, brinquedos, roupas, calçados, decoração, papelaria, material escolar, alimentação, vídeos e DVDs, revistas e livros. Em 2013, a "Turma da Mônica" comemorou seus 50 anos.

- Personagens de Mauricio de Sousa

- Turma do Bidu
- Turma da Mônica
- Turma do Chico Bento
- Turma da Tina
- Turma do Penadinho
- Turma do Peteleco
- Horácio
- Astronauta
- Turma da Mata
- Papa Capim
- Nico Demo
- Turma do Pelezinho
- Turma do Dieguito
- Ronaldinho Gaucho
- Turma da Mônica Jovem
- Turma do Cebola Jovem

Fonte: https://www.ebiografia.com/mauricio_de_sousa/

Alguns questionamentos sobre o escritor e suas obras:

- ✓ Você conhecia o escritor?
- ✓ Conhecia suas obras?
- ✓ Os personagens?
- ✓ Gostam de ler esse tipo de texto? Por que?
- ✓ Traga amanhã uma história em quadrinhos sobre a turma da Mônica.

AULA 02

- 1- Expor todas as histórias em quadrinhos sobre a turma da Mônica tragas pelos alunos e deixarem que manuseiem e escolham uma para lerem.
- 2- Distribuir uma tirinha igual para todos os alunos. Solicitem que observem e pintem.

Figura 7 – Tirinha Turma da Mônica.



Fonte: <https://misturadealegria.blogspot.com/2011/11/trabalhando-com-tirinha-em-sala-de-aula.html>

Questionamentos orais e escritos

- 1- Do que se trata o assunto do texto?
- 2- Onde se passa a cena?
- 3- Quais são os personagens que estão participando da História?
- 4- Qual recurso utilizado para dar movimento ao objeto que esta na mão da Monica?
- 5- Essa tirinha faz parte de qual revista?
- 6- Escreva com suas palavras o que está acontecendo.
- 7- Vamos localizar a revista no nosso repositório.
- 8- Você acha que a ideia da Mônica deu certo?
- 9- A professora vai ler a história completa para vocês.

AULA 03

Observe a tirinha distribuída pela professora:

Figura 7 – Tirinha Menino Maluquinho.



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/24896673>

Interpretação oral e escrita

- 1- Qual gênero textual é esse?
- 2- Quais os principais personagens do texto?
- 3- Onde se passa a cena?
- 4- Qual é o assunto principal do texto?
- 5- Liste as atitudes que um aluno deve ter na escola.
- 6- O que o pai do Menino Maluquinho está fazendo?
- 7- O que o pai do Menino Maluquinho quis dizer com a frase” Só o tempo dirá”?
- 8- Vamos procurar uma revistinha em quadrinho do Menino Maluquinho para a professora ler. Após vocês irão escrever a parte que mais gostaram da história.
- 9- Um dia anterior solicitar que venham caracterizado de Menino Maluquinho.
- 10- Passar o filme do menino Maluquinho para os alunos.

AULA 04

Levar para a sala de aula os personagens da turma da Mônica e deixar exposta na sala.
Leitura do texto informativo:

Primeira revista da Turma da Mônica era publicada há 50 anos. Cinquenta anos atrás, em maio de 1970, uma certa turma, que até então só era conhecida nas páginas de jornais, ganhou seu espaço próprio: pela primeira vez, as histórias das crianças do bairro do Limoeiro eram publicadas em uma revista exclusiva: A Turma da Mônica! Antes disso, as aventuras de Mônica e seus amigos eram publicadas em tiras de jornal, e ainda não tinham a baixinha do vestido vermelho como protagonista das histórias: os primeiros personagens criados por Mauricio de Sousa, desenhista e “pai” da turminha, foram Bidu e Franjinha, em 1959. Um ano depois, nasceram Mônica e Cebolinha, que gradualmente ganharam mais destaque nas narrativas de Maurício. Após uma década em tiras de jornais, surgiu a primeira revistinha exclusiva dos personagens. Na época, com tiragem mensal, a famosa “dona da rua” já era, também, dona da turminha e do nome que batizava a publicação. De lá pra cá, a turma cresceu bastante: hoje, mais de 400 personagens integram o universo de Mauricio de Sousa, que já vendeu mais de 1 bilhão de gibis. E o mundo da turminha não ficou restrito apenas às HQs: filmes, desenhos, brinquedos, até um parque de diversão, foram alguns dos produtos gerados

pela marca.

No mês em que se completaram 50 anos do lançamento do primeiro gibi da Turma da Mônica, o programa Noite Ilustrada abordou a trajetória da turminha, a influência do universo de Maurício de Sousa na produção nacional de quadrinhos, e outras questões do mundo das HQs, com o Coordenador do Observatório de Histórias em Quadrinhos da Universidade de São Paulo, Waldomiro Vergueiro.

- 1- Apresentar no data Show essa primeira revista da turma da Mônica.
- 2- Selecionar revistas para cada aluno, distribuir e fazer a leitura para os alunos acompanharem.” Toda criança quer ser criança”.
- 3- Apresentar a história no data show para que os alunos possam acompanhar.
- 4- Fazer interpretação oral e por escrito.
- 5- Qual é o assunto do texto?
- 6- Quantos e quais personagens participam da história?
- 7- Onde se passa a história?
- 8- Por que você acha que tem crianças que trabalham?
- 9- Você concorda que elas devem trabalhar? Por que?
- 10- Quantas crianças aparecem na história trabalhando? Quais?
- 11- O que elas vendiam?
- 12- Por que uma criança estava dormindo durante a aula? O que ela sonhou?
- 13- Na história, porque crianças eram rejeitadas pelos seus colegas?
- 14- Quem fez a intervenção para que as crianças a aceitasse como amiga?
- 15- Você gostaria de ser rejeitada por algum amigo?

AULA 05

- 1- Apresentar novamente a história no data show para os alunos para que possam ter oportunidade de conversar sobre ela.
- 2- Hoje com a informatização existe uma ferramenta que se chama ToonDoo, com sua utilização podemos criar Histórias em quadrinhos de forma mais prática. Vamos conhecer hoje. Proporcionar uma aula no laboratório de informática e auxiliar os alunos sua utilização para que possam elaborar uma historinha em quadrinhos.
- 3- Em dupla solicitem uma produção de texto em formato de história em quadrinhos utilizando ToonDoo.

PALAVRAS FINAIS

Neste caderno, apresentamos atividades que explorem uma diversidade de gêneros textuais e temas que consideramos pertinentes e de fundamental importância para a educação, visando o desenvolvimento das habilidades de escrita e propondo estratégias que estimulem os alunos ao desenvolvimento das mesmas. Associar a prática escrita em ambientes digitais e percebê-la como ferramenta fundamental para o desempenho da escrita, pode despertar no aluno o gosto e o prazer pela escrita, fazendo com que ele a encare não como uma obrigação, mas sim como uma tarefa que ele sintasse bem em realizá-la.

As propostas elencadas neste caderno abarcam uma variedade de gêneros textuais que circulam no meio social, e temas relevantes que são fundamentais no ambiente escolar e necessários no desenvolvimento integral dos nossos alunos.

É realidade que hoje grande parte dos nossos alunos tem grande familiaridade e acesso a vários recursos tecnológicos como forma de entretenimento. Sendo assim, integrar esses alunos nos ambientes digitais se torna necessário para pensarmos na democratização da informatização.

Nesse sentido, procuramos introduzir metodologias que integrassem as habilidades de escritas estabelecidas pela legislação, utilizando os recursos digitais como estratégias de modo que os alunos se sintam capazes de escrever com autonomia e possam absorver a ideia de que o ato de ler é uma atividade que tem o poder de desenvolver a criticidade e a reflexão sobre o mundo e sobre o seu próprio potencial.

É fato que, a formação continuada enriquece a prática pedagógica. Não obstante, como fora descrito no presente trabalho, a tecnologia tem sido um instrumento de extrema necessidade no mundo contemporâneo. Portanto, mostra-se que a relação entre a formação continuada e a prática pedagógica deve estar alinhada às novas propostas tecnológicas, circunstância em que o professor oferece mais possibilidades para que o aluno desempenhe suas habilidades de escrita.

As propostas descritas neste caderno poderão ser ajustadas às turmas conforme a realidade e aos objetivos almejados pelo professor. Espera-se que, este material confeccionado sirva de instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem especificamente da produção escrita, corroborando na formação continuada dos professores que possuem como meta alavancar cada vez mais as habilidades de leitura do estudante.