

**ENTRE CONTOS, ENCONTROS E ENCANTOS: LINKS PARA O
ENSINO VIRTUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA****Between stories, meetings and enchantments: links for virtual teaching of the portuguese
language**Alan Henrique Oliveira Almeida¹**RESUMO**

Cabe à escola atual reinventar-se para formar aprendizes capazes de produzir e recepcionar os textos pertencentes ao meio digital. Assim, o presente trabalho procura analisar uma proposta de intervenção pedagógica baseada no desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas, que promovam os chamados letramentos literário e digital, defendidos respectivamente por Cosson (2014) e Soares (2002). Essa proposta de ensino é resultado do trabalho realizado no curso de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFAC), materializada através do manual didático “Entre contos, encontros e encantos” (ALMEIDA, 2017), que, por sua vez, é fundamentada nos preceitos teóricos de Dolz e Schneuwly (2013). O objeto de análise delimita-se em observar as atividades e procedimentos adotados para a formação de leitores e escritores, desenvolvendo a capacidade de leitura autônoma, da habilidade de escrever textos de autoria própria, utilizando recursos para reescrevê-los e aprimorá-los e da competência de reflexão e análise dos usos dos recursos da linguagem.

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

ABSTRACT

It is up to the current school to reinvent itself to form learners capable of producing and receiving texts belonging to the digital environment. Thus, the present work seeks to analyze a proposal for pedagogical intervention based on the development of linguistic and discursive skills, which promote the so-called literary and digital literacies, defended respectively by Cosson (2014) and Soares (2002). This teaching proposal is the result of the work carried out in the postgraduate course of the Professional Master's Degree in Letters (PROFLETRAS/UFAC), materialized through the didactic manual "Entre contos, encontros e encantos" (ALMEIDA, 2017), which, in turn, is based on the theoretical precepts of Dolz and Schneuwly (2013). The object of analysis is limited to observing the activities and procedures adopted for the formation of readers and writers, developing the capacity for autonomous reading, the ability to write texts of one's own authorship, using resources to rewrite and improve them and the competence of reflection and analysis of the uses of language resources.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre. Licenciado em Letras/Português e respectivas Literaturas e em Letras/Espanhol pela Universidade Federal do Acre. Professor da rede pública de Educação Básica, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa, Redação e Literatura. E-mail: alheolal@gmail.com

Keywords: Digital and literary literacy; Following teaching; Portuguese Language Teaching.

1. Introdução

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

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

As dificuldades encontradas são diversas: infraestrutura precária, ausência de materiais e recursos didáticos adequados, falta de acompanhamento da família, inúmeros casos de violência e indisciplina, componentes curriculares, que pouco condizem com a realidade da clientela, professores sem aperfeiçoamento, dentre outros. O resultado não poderia ser diferente: alunos que quase não aprendem (ou não querem aprender) e que abandonam a escola (ou são obrigados a abandoná-la). Aos poucos, a escola, que deveria ser uma conquista das massas populares, torna-se vilã, um martírio ou, de forma clichê, um verdadeiro depósito de crianças.

Em face de tantos problemas, é imprescindível uma iniciativa, que amenize a situação, de modo a frear o fracasso escolar, preparando melhor os professores que atuam no processo da educação fundamental, levando-os a refletir sobre novas ações educativas, que atendam às exigências do mundo atual. Por esse motivo, criou-se o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que tem se constituído em uma tentativa de construção de novos conhecimentos sobre o ensino de Língua Portuguesa, que prioriza a aplicação de inovações e adequações dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, procedemos às presentes reflexões crítico-teóricas, que se materializam através de uma proposta de intervenção, a qual se fundamenta no desenvolvimento das competências linguísticas, de forma integrada, para a consolidação de um trabalho educativo final: a produção textual.

Em meio a essas problemáticas apresentadas, o trabalho aqui proposto consiste em descrever e analisar a sequência didática “Entre contos, encontros e encantos”, que propõe um caminho para a produção de contos literários no 9º ano do ensino fundamental, sendo que esta

produção está imersa no ambiente digital, envolvendo a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação, por meio da utilização do aplicativo denominado Google Docs.

2. O ensino de língua portuguesa, produção textual e o ensino de literatura: reflexões e pressupostos teóricos

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

Com o estabelecimento de novos estudos no campo da linguagem, o ensino de língua foi tomando novos rumos, os aspectos extralinguísticos foram incorporados, e somam-se, ainda, as novas noções como: o contexto sociocomunicativo, as condições de produção e recepção e os papéis sociais dos interlocutores, elementos considerados de extrema relevância para compreender as manifestações da linguagem humana. Tais estudos apontam para uma nova abordagem pedagógica para o ensino de línguas, embora haja uma persistência no ensino exclusivamente gramatical praticado por algumas instituições escolares e alguns educadores.

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

2.1 Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa

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

oralizem um texto escrito, acreditando que nessas situações temos legítimas práticas de interação verbal.

Privilegiaremos em nosso trabalho, aqui proposto, os objetivos estabelecidos pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. O referido documento propõe que, ao final dessa etapa da escolarização, o aluno tenha ampliado o seu domínio sobre a prática discursiva em diferentes situações comunicativas. A respeito disso, os PCN (BRASIL, p. 40, 1998) afirmam que:

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

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

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

2.2 O gênero textual como pilar do ensino da língua portuguesa

O ensino escolar, de maneira sintética, tem como objetivo preparar o sujeito para a atuação cidadã, e para isso ensina o indivíduo a lidar com as diferentes linguagens. Nesse contexto, promover condições e situações que desenvolvam a competência discursiva é dever da instituição escolar, de forma que os discentes sejam capazes de utilizar os recursos da língua para realizar práticas de interlocução em diferentes contextos.

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

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

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

As manifestações languageiras, de certo modo, são moldadas pelos aspectos anteriormente citados. O filósofo russo Mikhail Bakhtin as define como “tipos de enunciados relativamente estáveis” (2011, p.262) aos quais ele denominou gêneros discursivos.

A noção de gênero discursivo contribuiu para a discussão no âmbito da linguagem, pois os limites das estruturas da língua são rompidos ou ultrapassados, sendo possível, assim, alcançar as complexidades que fazem parte da realização linguística, pois há em jogo todo o contexto social e histórico, as relações de poder, as intencionalidades discursivas, que obrigatoriamente exercem suas influências sobre o modo como os discursos são materializados.

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

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

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

2.3 O estudo do texto literário na escola

É nítida a participação dos processos de escrita nos ambientes mais diversos da criação e atuação humana. É evidente, também, que o domínio ou a falta de acesso a eles são fatores que determinam a inclusão ou a exclusão em certas esferas sociais, serviços, bens materiais e culturais. Em meio a estes últimos, podemos destacar a literatura, que por muito tempo foi considerado um patrimônio exclusivo da burguesia e das classes mais abastadas. Com a massificação da escola, outros estratos sociais puderam ter acesso aos “segredos” da escrita e à leitura, que eram privilégios dos nobres e dos clérigos. Contudo, isso não resultou em uma popularização da literatura; a história nos mostra que as práticas de leitura e produção dessa espécie de texto continuaram, nas mãos de um público aristocrático. Com a queda dessa elite, houve uma notável mudança nessas práticas, a literatura foi perdendo seu espaço.

Rildo Cosson (2014) afirma que vivemos nas escolas um quadro complicado quando nos referimos à literatura, visto que há um desinteresse, um desprezo e desconhecimento em relação a este campo do conhecimento humano. Ele afirma ainda que:

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

O tipo de tratamento muitas vezes dado à literatura na instituição escolar acaba subestimando o potencial formativo de tão importante esfera do conhecimento humano, uma vez que os textos literários não recebem a atenção merecida, tornando-se um mero pretexto para o cumprimento de conteúdos conforme exigências dos programas e planos pré-estabelecidos, ou, ainda, transformam-se em simples coadjuvantes mediante o protagonismo do estudo das épocas e escolas literárias. Notamos, desse modo, os motivos pelos quais a leitura de literatura

é pouco interessante para nossos jovens, já que o estímulo esperado nas séries finais do ensino fundamental é limitado ou inexistente e no ensino médio o foco que deveria ser dado aos processos de recepção e compreensão da obra literária é transferido para uma abordagem histórica, que pouco contribui para a formação de leitores de literatura.

Compreendemos que a escola tem um papel fundamental em termos de escolarização e popularização da literatura. É na escola que muitos desses alunos entram em contato com o texto literário, se levamos em consideração as condições socioeconômicas (pais analfabetos ou pouco escolarizados, ausência de livros em casa...) causadoras de restrições de acesso à cultura letrada. A instituição escolar é um lugar privilegiado no que se refere às práticas, principalmente didáticas, de produção e recepção de textos, os quais intermedeiam uma série de relações entre os sujeitos, os poderes, os lugares, e os contextos em torno de propósitos estabelecidos. Em tal arena, entram em jogo não somente a função escolar dos textos, mas, principalmente, o caráter transversal da escrita, que, por sua vez, possui o seu lugar de destaque na sociedade como agente de inserção e exclusão social. Deparamo-nos, assim, com um conceito em particular, no qual as práticas de leitura e escrita estão vinculadas às atividades e demandas sociais. Tal preceito assume, atualmente, um grande destaque na área educacional: o *letramento*.

2.4 Letramento para a promoção de um ensino significativo

Como dito anteriormente, a escrita antecede, perpassa e ultrapassa nossa existência enquanto sujeitos socialmente situados em um contexto em que o registro gráfico ocupa um lugar central dentre as manifestações da linguagem. A importância da aquisição do código da escrituração é legitimada até mesmo por aqueles que não a dominam. Com efeito, não podemos considerar apenas a apropriação do código alfabético como fator único para que os sujeitos estejam inseridos de fato nas situações que envolvem a cultura escrita.

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

No presente trabalho nos interessa, prioritariamente, duas espécies deles: o letramento digital e o literário. Focalizaremos neste momento, no tipo de letramento mencionado por

último, visto que será mais oportuno debruçarmos de maneira mais aprofundada sobre o letramento digital, ao falar sobre as tecnologias da informação e comunicação.

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

A escola como agência de letramento primordial em nossa sociedade tem a obrigação de organizar “o conjunto de práticas socialmente organizadas, que fazem uso de sistemas simbólicos e da tecnologia para atuar em contextos específicos” (GOMES, 2011, p.14). Entramos, assim, em no campo do letramento digital.

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

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

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

3. Análise da sequência didática: “Entre contos, encontros, encantos...”

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

incentivem os usos das tecnologias da comunicação e da informação como instrumento potencializador de aprendizagens.

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

O material do professor está subdividido em doze oficinas, as quais compreendem todos os passos estabelecidos por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2013) para a sequência didática: a apresentação da situação de produção, a produção inicial, os módulos e a produção final. Em cada uma delas estão especificados os objetivos de ensino a serem alcançados bem como o material didático necessário para sua execução. As oficinas são divididas em diferentes momentos ou tópicos que fazem recortes e/ou aprofundam determinados conteúdos e capacidades a serem desenvolvidas. As atividades são de diferentes naturezas.

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

3.1 Contextualização da situação de produção

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

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

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

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

3.2 A produção inicial

Conforme é explicitado na terceira oficina, chamada “Primeiras palavras”, as ações pedagógicas da aula em questão têm o objetivo de propor uma primeira escrita do gênero textual conto. A proposta de produção textual é simples, apenas solicita que os alunos escrevam um conto conforme suas escolhas particulares em relação ao tema a ser abordado, o enredo, as personagens. Desse modo, não há muitas restrições quanto ao modo de escrever o texto, por conseguinte a criatividade e a reconstrução sobre o imaginário em torno do texto conto sugerem um tom mais libertador em relação ao desenvolvimento do exercício. Simultaneamente ao que parece ser uma tarefa simples, há, de forma subjacente, na primeira produção, um alto grau de desafio para o aprendiz, haja vista que ele terá que retomar suas experiências sobre como se deve construir o gênero conto.

No manual de orientações do professor não está explicitada qual a consigna para a realização do processo de produção textual. Percebemos apenas sugestões de procedimentos

que orientarão esse percurso. Desse modo, cabe ao professor, que lança mão do manual, reconstruir ou elaborar, conforme sua escolha, a consigna mais adequada para o seu grupo de alunos. A elaboração dos comandos da tarefa é fundamental para antecipar o que se pode esperar do texto e ajuda a definir o que será observado no texto: identificação do gênero, familiaridade com os propósitos comunicativos e a configuração textual. A tarefa de escrita inicial é fundamental para estabelecer um comparativo entre o estado rudimentar da aprendizagem e o estágio final do desenlace da sequência didática, isto é, o desempenho, desenvolvimento e evolução do aluno em relação a seu próprio crescimento. Conforme as orientações curriculares da SEE-AC (2009), a avaliação em relação a si mesmo consiste em considerar o estágio dos conhecimentos anteriores à intervenção pedagógica e estabelecer um comparativo com o que o discente adquiriu durante o processo de ensino.

3.3 A leitura de textos diversos no gênero em questão

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

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

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

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

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

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

Ressaltemos, também, a importância da atividade proposta na oficina 8 “Leituras que abrem portas”, pois nela o processo de leitura não é visto somente como uma obrigação escolar, propriamente dita, embora tenha caráter educativo. A forma que a atividade se desenvolve é pouco convencional no contexto da sala de aula, pois, raramente, o discente tem a oportunidade de escolher o que deseja ler na classe. Geralmente, a seleção é feita pelo professor ou pelos materiais utilizados por ele. Ao criar situações capazes de permitir ao aluno a possibilidade de utilizar os espaços de práticas leitoras e de acessar os meios de veiculação de textos, o professor quebra alguns paradigmas tradicionalmente construídos pela instituição escolar.

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

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

A outra seção de atividades realizadas após a leitura é a *Construção do texto*, cujo objetivo é aprofundar a discussão sobre os mecanismos linguísticos e estilísticos próprios do gênero conto. Portanto, refere-se ao uso da língua como manifestação literária, que atende a propósitos comunicativos específicos. A reflexão sobre tais empregos dos recursos de linguagem é imprescindível para o processo de formação de leitores e escritores autônomos.

Por fim, a leitura de diferentes exemplares de contos procura não somente desenvolver as capacidades languageiras dos aprendentes, mas, a constituição do sujeito-cidadão capaz de posicionar-se diante da obra literária, reafirmando ou problematizando os valores culturais, construindo diferentes visões de mundo mediante à elaboração e exploração de significados.

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

Além de ler diferentes exemplares do gênero conto, realizar estudos sistemáticos sobre os elementos composicionais e os recursos expressivos de tal texto, torna-se fundamental para a construção da representação em torno dessa materialização textual, o que, conseqüentemente, resulta na solidez dos conhecimentos sobre como utilizar e compreender os usos linguísticos recorrentes da esfera comunicativa literária. No material didático estudado, verificamos que as atividades denominadas Construção do texto desempenham as funções de despertar e estímulo do processo reflexivo sobre o modo particular de elaboração do discurso literário e da organização da arquitetura textual, envolvida no conto literário.

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

Para envolver o aluno nas particularidades da linguagem literária, temos as atividades da oficina “Como se conta um conto...”, cuja finalidade é a identificação dos recursos linguísticos e literário do conto. Para isso, utiliza-se como texto base para a análise o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. Após as questões sobre a compreensão textual, a próxima seção de atividades sugere que a utilização dos sinais de pontuação sejam problematizados. Desse modo, o estudo do citado tópico gramatical não é feito de forma isolada e

descontextualizada por intermédio de frases soltas ou a memorização de inúmeras funções da pontuação. Na verdade, o que verificamos é uma retomada de passagens do texto para ilustrar a multiplicidade de usos para um mesmo sinal de pontuação, levando em conta a maneira que os usos em questão atuam para a construção da linguagem narrativa.

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

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

Em seguida, no decorrer da mesma oficina, as atividades se referem aos tipos de discursos presentes na narração. Para sistematizar cada um deles, é apresentado um quadro, que explicita a definição e características de cada um. Para fixação dos conteúdos conceituais apresentados, no primeiro momento, a tarefa é identificar e classificar os discursos em passagens alguns textos. Em seguida, a atividade consiste em reescrever trechos dos contos, transformando o discurso direto em discurso indireto e vice-versa.

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

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

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

3.5 A produção coletiva do texto

A etapa de produção coletiva representa a primeira oportunidade de verificar o que foi aprendido com o decorrer dos módulos da sequência didática, porquanto a escrita em grupo torna-se o momento no qual as dúvidas surgirão e as trocas de experiências serão evidenciadas

através de um objetivo comum. Contudo, alguns cuidados devem ser tomados para evitar a desorganização e as dificuldades generalizadas, por conseguinte a orientação e o acompanhamento do docente são capitais para o sucesso do exercício.

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

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

O caderno de orientações sugere que a turma seja dividida em trios, os quais ficarão responsáveis por criarem um parágrafo do texto, de maneira que cada grupo dará continuidade ao que foi escrito pelo anterior, de maneira que o professor poderá propor o parágrafo inicial do texto. Com efeito, é solicitado que antes do início da confecção textual alguns combinados sobre a situação de produção do texto sejam explicitados. Além disso, a socialização dos procedimentos, que serão realizados, é essencial para que todos entrem em sintonia com o que foi pedido. Assim, uma tabela ou esquema poderão ser elaborados para sistematizar os elementos referentes ao foco narrativo, às personagens, ao cenário e ao enredo. A efetivação da atividade anteriormente comentada atua na zona de desenvolvimento proximal — ZDP —, conceito elencado por Lev Vigotski (1998), estudioso que teoriza sobre a associação entre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Devido ao manuseio dos recursos *online* da aplicação Google Docs, os discentes e o professor podem acompanhar, em tempo real, a edição do texto, fator que facilita a visualização e a leitura do texto bem como a antecipação dos eventos, que poderão se encadear posteriormente, evitando, assim, que o texto seja prejudicado por problemas de incoerência ou inadequação coesiva. O papel do professor é propor sugestões e questionamentos durante o processo de produção, buscando evidenciar os aspectos de maiores dificuldades como construções sintáticas truncadas, inadequações vocabulares, erros de ortografia e de pontuação.

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

3.6 A produção em duplas

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

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

Posteriormente, é solicitado que sejam recuperadas, também, as condições de comunicação próprias do conto a fim de que os propósitos previamente definidos sejam alcançados. Destarte, faz-se necessário um planejamento sobre o que será escrito.

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

Para que os alunos fiquem cientes dos critérios de avaliação do texto a ser produzido, a sequência didática apresenta uma tabela com descritores necessários para redigir o conto conforme a proposta. O quadro avaliativo possui treze tópicos, formulados por meio de questionamentos, os quais se desdobram em três dimensões de análise: I) Adequação à proposta e ao gênero; II) Construção da coesão/coerência do texto (textualidade); III) Uso das regras e convenções da gramática normativa.

Destacamos, ainda, a importância desse tipo de grade de critérios nos processos de produção, de reescrita e, conseqüentemente, de avaliação, dado que a leitura atenta das perguntas-critérios é capaz de dirigir o olhar do autor e do leitor, pois o aluno-escritor pode perceber o que está bem no texto e ajustar aquilo que pode ser melhorado, realizando, dessa maneira, uma autoavaliação de sua produção textual. Por outro lado, para o leitor analista, isto é, o professor, a tabela de descritores orienta a avaliação da aprendizagem de forma integral, visto que, ao considerar as várias dimensões do texto, o docente pondera as múltiplas capacidades e os diversos conteúdos trabalhados nas oficinas.

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

3.7 A revisão dos textos

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

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

Inicialmente, a sequência propõe que o professor promova uma discussão sobre a relevância do ato de escrever novamente um texto para que os discentes sejam sensibilizados a respeito desse procedimento como parte integrante do processo de produção textual, evidenciando que não se trata somente da identificação de erros e inadequações, mas é, sobretudo, um mecanismo para burilar a constituição do texto. Outra sugestão é a de que o

docente explore algumas questões e dificuldades recorrentes na atividade de escrita textual como a grafia de certas palavras e o uso de sinônimos para evitar a repetição excessiva de palavras. É destacada, também, a importância do desenvolvimento da autonomia do aluno, incentivando-o a dirimir suas dúvidas em diversas fontes como dicionários e livros de gramática, como afirmam Schneuwly e Dolz:

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

Além disso, devemos ponderar que a disponibilidade do corretor ortográfico no editor de texto não impede o aluno de realizar questionamentos e pensar sobre as complexidades da Ortografia. Sabemos que, apesar de um computador possuir a capacidade de incorporar um vasto banco de dados sobre a gramática de uma língua, há fatos linguísticos que somente são compreendidos e assimilados por seus falantes.

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

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

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

3.8 A publicação dos textos

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

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

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

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

Considerações finais

Os desafios do atual contexto educacional requerem práticas educativas, que atendam às exigências sociais e econômicas do mundo globalizado. Para que isso se concretize, a visão sobre os modos de aprender e de como ensinar precisa ser revista. A respeito disso, o presente trabalho buscou discutir sobre como é possível realizar um planejamento de ações pedagógicas promotoras de aprendizagens, que contemplem o domínio da competência linguística para escrever e compreender sobre a realidade, traçando um horizonte de atuação e transformação social.

Não pensamos, é claro, que o dispositivo didático apresentado seja considerado a “invenção da roda” ou, ainda, o “remédio curador” dos males instaurados na realidade escolar brasileira. Pelo contrário, acreditamos que tal proposta seja uma possibilidade dentre uma

infinidade de opções no fluxo criativo do planejamento docente. Consideramos que um bom planejamento pode ser realizado quando voltado para as transformações e demandas que surgem a cada dia.

A sequência didática “Entre contos, encontros e encantos”, além de se basear nos documentos curriculares oficiais do estado do Acre, apresenta tarefas de ensino voltadas para os conhecimentos prévios dos alunos, e procura desenvolver a capacidade crítica sobre o lugar em que vivem. Portanto, constitui um dispositivo de ensino coerente à proposta educativa do referido contexto sociocultural, entretanto isso não restringe ou limita o alcance desse material, uma vez que ele pode ser aplicado e adaptado às mais diversas realidades: escolas particulares, urbanas, rurais, de diferentes regiões do Brasil.

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

Referências bibliográficas

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

ALMEIDA, A. H. O. Entre contos, encontros e encantos: caderno de orientação de produção textual. Rio Branco, 2017. Disponível em:http://www2.ufac.br/profletras/menu/copy_of_dissertacoes/CADERNODEORIENTAESDIDTICAS.pdf

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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