



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
POLO CAJAZEIRAS - PB**



MARIA CONCEIÇÃO SIEBRA FREITAS

**LETRAMENTO ESCOLAR E PRODUÇÃO ESCRITA
NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
APLICABILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO GÊNERO *FANFIC***

**CAJAZEIRAS - PB
2021**

MARIA CONCEIÇÃO SIEBRA FREITAS

**LETRAMENTO ESCOLAR E PRODUÇÃO ESCRITA
NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
APLICABILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO GÊNERO *FANFIC***

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Pólo UFCG - como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

**CAJAZEIRAS
2021**

MARIA CONCEIÇÃO SIEBRA FREITAS

LETRAMENTO ESCOLAR E PRODUÇÃO ESCRITA
NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
APLICABILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO GÊNERO *FANFIC*

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Polo UFCG como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

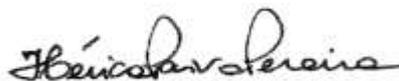
Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Aprovada em: 30/04/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – Orientador
UFCG – CFP – UAL - PROFLETRAS



Prof. Dra. Hérica Paiva Pereira – Examinadora Interna
UFCG – CFP – UAE - PROFLETRAS



Profa. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura – Examinadora Externa
UFCG – CFP - UAL

F866l Freitas, Maria Conceição Siebra.
Letramento escolar e produção escrita nas séries finais do Ensino Fundamental: aplicabilidades didático-pedagógicas do gênero FANFIC / Maria Conceição Siebra Freitas. - Cajazeiras, 2021.
98f.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS))
UFCG/CFP, 2021.

1. Letramento. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Produção escrita. 4. Gêneros textuais. 5. Fanfic. 6. Ensino fundamental. I. Alves, Cícera Cecília Esmeraldo. II. Universidade Federal de Campina Grande. III Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS CDU - 37.014.22(043.3)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

Agora que chego ao final dessa jornada, refaço o caminho e me pergunto: como consegui chegar ao final desta jornada acadêmica em meio a tantas atividades exigidas para o exercício da docência nas turmas sob minha regência? E a certeza que me fortalece é de que Deus esteve atento às minhas inquietações. Por isso, a Ele agradeço pelas bênçãos de saúde, coragem e perseverança que se materializaram através dessa empreitada. Uma coisa eu já sabia e não deixo de repe' **Senhor! Nada acontece sem a Tua graça. "Tudo é do Pai'**

A DEUS, com amor, DEDICO!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Dona Suzete e Seu Dão Badú, pelo incentivo e orgulho que sempre se traduziram nas palavras que ditas aos amigos e amigas: “Ela estuda Mestrado na Paraíba”.

Aos meus irmãos Geraldo, Tatá, Lílian e Anaídes, cada um me ajuda, de alguma forma, para que eu tenha mais tempo para estudar.

Aos sobrinhos Davi, Giovanna, Gabrielle, Rebeka e a Moisés, que com 15 anos, é meu aluno e meu professor dos assuntos de Informática durante toda a construção deste trabalho.

Aos meus alunos do Ensino Fundamental e Médio, por eles me dedico a para me tornar uma professora com melhores práticas, para contribuir de forma mais significativa no desempenho desses que serão o “futuro do país”.

À Turma VI do PROFLETRAS, pela surpreendente partilha de saberes, alegrias, progressos e compartilhamentos de experiências vividas nas nossas trajetórias. Em tudo aprendemos com intensidade!

À Raimundinha, Sonia, Alvany, Alana, Dalva e Romero, nossa equipe de trabalho e de viagem, minhas mais significativas lembranças. Gratidão pela acolhida!

À Professora Adriana Sidralle, a quem primeiro manifestei a intenção da minha pesquisa. Ela abriu os primeiros caminhos rumo ao estudo da escrita na perspectiva dos letramentos. Obrigada pelo carinho e acolhida de nossa equipe em sua casa!

Ao meu orientador, Professor José Wanderley, minha gratidão pelo cuidado na escolha das fontes, pela forma como conduziu meu projeto e pela confiança no meu trabalho, que ora se torna realidade.

Ao Corpo Docente da Turma VI do PROFLETRAS do Polo UFCG – *Campus* Cajazeiras, Profa. Hérica Paiva, Rose Leite, Daise Lilian, Maria Vanice, Viviane

Guidotti, Nazareth Arrais, Cristina Novickoff, Nozângela Dantas e Alexandre Joca. A todas e todos gratidão pelo aprendizado e acolhida na instituição.

Ao PROFLETRAS pela oportunidade de realização do sonho de me tornar mestra.

A conquista do mestrado envolveu muitos outros na caminhada, teria sido impossível fazer essa jornada sem tantas mãos amigas que se estenderam na minha direção.

A todos e todas, MUITO OBRIGADA!

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados.

[...] Além disso, trabalhar com multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão dos letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implica agência por parte do alunado.

(ROJO; MOURA, 2012, p. 8-9)

RESUMO

O presente estudo discute, especialmente, as contribuições dos estudos sobre letramento para a ressignificação da produção escrita dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, especialmente na perspectiva dos multiletramentos e, por conseguinte, da adoção do gênero fanfic nas aulas de língua portuguesa. Nesta direção, o objetivo maior deste trabalho é evidenciar a importância das abordagens teórico-metodológicas sobre letramentos para o desenvolvimento de práticas proficientes de produção escrita por alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, buscamos através da presente pesquisa: Delinear concepções de letramento escolar; Evidenciar problemas e perspectivas sobre o ensino da escrita nas séries finais do Ensino Fundamental, com ênfase nas abordagens teórico-metodológicas da Linguística Aplicada; Apresentar, sob forma de oficinas pautadas na área da Linguística Aplicada, com ênfase nos estudos pedagógicos, uma proposta de intervenção voltada para a formação de professores da Educação Básica, com ênfase no ensino da escrita na perspectiva dos letramentos, a partir da adoção do gênero textual fanfic. As bases teóricas para o desenvolvimento da pesquisa pautam-se sobre letramento e produção escrita. Ao final da discussão, apresenta um conjunto de oficinas pedagógicas, aplicável à formação e prática de professores que atuam junto à escolas de Ensino Fundamental II, com vistas ao delineamento de possibilidades de abordagens teórico-metodológicas propícias à produção escrita, especialmente no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, dando ênfase a procedimentos de escrita, suportes, gêneros textuais, com especial atenção para o gênero fanfic e a importância destes para a prática proficiente da escrita, por considerá-lo, um dos que se fazem presentes no universo comunicacional dos gêneros digitais, tão presente entre as práticas de linguagens de jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Ensino de Língua Portuguesa. Produção Escrita. Gêneros Textuais. *Fanfic*.

ABSTRACT

This study discusses, in particular, the contributions of literacy studies to the resignification of written production of students in the final grades of elementary school, especially from the perspective of multiliteracies and, therefore, the adoption of the fanfic genre in Portuguese language classes. In this direction, the main objective of this work is to highlight the importance of theoretical-methodological approaches to literacy for the development of proficient writing production practices by students in the final grades of elementary school. As specific objectives, we seek through this research: Outline concepts of school literacy; Highlight problems and perspectives on the teaching of writing in the final grades of elementary school, with an emphasis on theoretical-methodological approaches to Applied Linguistics; To present, in the form of pedagogical workshops, an intervention proposal aimed at training Basic Education teachers, with an emphasis on teaching writing from the perspective of literacy, from the adoption of the fanfic textual genre. The theoretical bases for the development of the research are based on the area of Applied Linguistics, with an emphasis on studies on literacy and written production. At the end of the discussion, it presents a set of pedagogical workshops, applicable to the training and practice of teachers who work with Elementary Schools II, with a view to outlining the possibilities of theoretical-methodological approaches conducive to written production, especially in the context of the years end of Elementary School, emphasizing writing procedures, supports, textual genres, with special attention to the fanfic genre and the importance of these for the proficient practice of writing, considering it as one of those present in the communicational universe of digital genres, so present, nowadays, among the language practices of young people.

KEYWORDS: Literacy. Portuguese Language Teaching. Written production. Textual genres. *Fanfic*.

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 JUSTIFICATIVA.....	16
2.1 SOBRE O VÍNCULO DA PESQUISADORA AO OBJETO DE ESTUDO: UM BREVE MEMORIAL.....	19
3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR: DOS EQUÍVOCOS CONCEITUAIS ÀS ATUAIS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO.....	25
3.1 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS.....	26
3.2 LETRAMENTO ESCOLAR NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO.....	29
3.3 LETRAMENTO ESCOLAR E OUTROS LETRAMENTOS: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	31
3.4 LETRAMENTOS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICAS SOCIAIS.....	35
4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA TEORIA À PRÁTICA.....	39
4.1 DIRETRIZES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DOS PCN À BNCC.....	42
4.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRÁTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA.....	52
4.3 O LUGAR DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	57
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PROJETO FANFIC: INCREMENTANDO A PRODUÇÃO ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	69

1 INTRODUÇÃO

O contexto social exige, especialmente hoje, novas habilidades para atender às expectativas de uma sociedade que ganha a cada dia novas configurações numa realidade cada vez mais competitiva e globalizada.

As mudanças sociopolíticas, as novas tecnologias da informação e da comunicação têm exigido da escola mudanças significativas tanto com relação ao acesso quanto ao incremento de seus parâmetros. Nesse contexto em que é necessário adequar os conhecimentos às demandas sociais, a escola precisa estar cada vez mais vinculada à cidadania, ao trabalho.

Nessa perspectiva, no final dos anos 80 surge um novo olhar para estudos que podem responder às inquietações mencionadas a partir dos primeiros estudos sobre letramento. Vislumbra-se para este estudo um aprofundamento que se traduz no avanço de novas habilidades para a leitura e escrita encaminhadas para novos objetivos, tema pertinente para contribuir com a escola buscando mais conhecimento no que se refere a escrita dos alunos das séries dos anos finais do Ensino Fundamental.

Tal contribuição se justifica também pela percepção de que o indivíduo hoje necessita desenvolver habilidades bem diferentes para dominar funções que até bem pouco tempo não existiam. O surgimento dessas novas atividades se deu de forma muito rápida, não gradativamente como se deram as mudanças antes do surgimento das tecnologias da comunicação.

Uma nova forma de trabalho surge a cada necessidade de inovar a vida cotidiana e o mercado de trabalho. Para atender essa dinâmica que não para, novas habilidades são necessárias para desenvolvê-las. Por essa razão, a escola hoje está cada vez mais vinculada às práticas sociais e ao mundo do trabalho, e por esse motivo tem o dever social de formar cidadãos capazes de interagir por meio da escrita para que possam aproveitar as aprendizagens sistematizadas pela escola em suas práticas sociais.

As interações que os sujeitos podem estabelecer com o mundo que o cerca através da escrita é o recurso mais importante para o desenvolvimento da função social da língua, nisso se fundamenta o letramento escrito. Nesse sentido, a aquisição da escrita na perspectiva dos letramentos vai além da decifração do código para fins da compreensão, do funcionamento e sistematização da língua.

Esse novo olhar sobre o letramento escrito, voltado para as funções sociais que teve seus primeiros passos na década de 80 e se fortaleceu ainda com a adesão do ensino aos exames externos, veio também realinhar um modelo de avaliação do ensino da língua mais desamarrado das regras, dos aspectos gramaticais que tradicionalmente serviam de critérios para a avaliação do ensino da língua com base no código subestimando as possibilidades de leitura e escrita nas práticas sociais. Assim se mediam níveis de alfabetização e índices de analfabetismo.

Na segunda metade dos anos de 1980 quando a escritora Mary Kato (KATO, 1986) passou a introduzir o termo letramento nas suas pesquisas voltadas à linguística, esses estudos apontavam o analfabetismo como o grande problema da educação. Esse estigma do analfabetismo era facilmente mensurado dentro das escolas através de testes simples de leitura de palavras e frases. “A enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o estado ou condição de quem sabe ler e escrever.” (SOARES, 2009 p. 20). Assim, surge uma nova realidade para quem adquire a competência de ler, escrever e interagir com essa nova sociedade, esse “novo fenômeno que precisa ser nomeado.” (SOARES, 2009).

Sob esta ótica, a efetivação da competência escrita é responsabilidade da escola, principal instituição em que esse processo deve acontecer. O processo de alfabetização, tradicionalmente associado à escolarização, muitas vezes passa por equívocos por ser legitimado pela escola. Isso pela tradição de que alfabetizar é uma tarefa exclusiva da escola, embora se sabendo que um indivíduo pode ser alfabetizado por meio de outras instituições. Outro equívoco que se repete é prever que o indivíduo tenha até o quarto ano de escolarização para ser alfabetizado, sabendo-se também que tanto a aprendizagem inicial da aquisição do código quanto ao uso nas práticas sociais são processos muito complexos. O letramento, por sua vez, vai desenvolver no educando a competência da leitura e da escrita adquiridas na escola para o uso efetivo nas práticas sociais. Por isso, para Soares (2003), o letramento “[...] seria uma consequência natural da alfabetização [...] tanto é que problemas de letramento são frequentemente atribuídos às deficiências no processo de alfabetização.”

É fundamental aqui evidenciar que o termo letramento, apesar de ser ainda pouco discutido e geralmente confundido com alfabetização traz uma nova perspectiva para os usos da escrita no que se refere à interação entre o que se

aprendeu e para que sirva. Aprender a ler e escrever são princípios fundamentais da alfabetização. Essa aprendizagem inicial é condição básica que os sistemas de ensino devem oferecer para a partir desse saber, outros saberes de âmbito cultural, familiar e político dialogarem com o conhecimento sistematizado para a efetivação de práticas sociais.

Embora o termo letramento ainda não dê conta de explicar toda sua complexidade, muitas reflexões já podem ser feitas a partir dos estudos realizados nos últimos anos. Para pôr a escrita em ação, o letramento abrange muitos outros conhecimentos, linguísticos, sociolinguísticos e semióticos. Essa comunicação mais ampla com todos os aspectos que estão inseridos na língua, é necessária para que o educando produza textos, reconheça gêneros, compreenda as funções da leitura e da escrita e verbalize os conhecimentos internalizados. Assim, para Kleiman (2012) “verbalizar um conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola que valorize não apenas os saberes, mas o saber dizer”.

Até a década de 80, a inserção ao mundo da escrita era desprovida das imbricações de letramento como já mencionamos aqui em alguns pontos, a grande preocupação da escola era com a aprendizagem inicial com ênfase no código sem as conexões com os contextos de produção. Esse modelo de alfabetizar sem letrar, muito arraigado ao modelo de educação tecnicista, servia para atender à demandas institucionais em que professores e alunos eram submetidos a projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social e necessidades informacionais e comunicacionais necessárias aos seus desenvolvimentos críticos.

Nesta linha de pensamento, Jung (2007) aborda a atenção analítica e teórica do conceito de letramento para a prática da sala de aula a partir da sociolinguística interacional e da análise da conversação. A autora discute também o ensino escolar dos termos alfabetizar e letrar. Isto porque considera, que uma resposta para as perguntas, o que é alfabetizar e o que é letrar dentro da escola, ainda carece de muitos esclarecimentos. Há um senso comum de que uma pessoa letrada tem um nível elevado de escolarização. Nesse sentido, “a ideia de letrar é sinônimo de alfabetizar” (JUNG, 2007, p. 80). Uma mudança desse pensamento “[...] partiu de uma ideia pluralista acerca da alfabetização como um conjunto de diferentes habilidades relacionadas com a leitura e a escrita para diferentes finalidades” (2007, p. 81). À

medida que os processos de alfabetização foram avançando, novos questionamentos foram surgindo para adequar a escrita às práticas sociais.

A partir do século XX, a ideia de letramento se atrela ao nível de escolaridade. Na medida em que a alfabetização foi avançando, surgiu um questionamento: “Por que pessoas alfabetizadas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita para envolver-se com as práticas sociais da escrita?” (JUNG, 2007, p. 84). Com esse entendimento de que a leitura e a escrita não é apenas uma habilidade individual, mas uma prática capaz de envolver o indivíduo no contexto social, a alfabetização de certa forma fica limitada. Dessa forma, a “a concepção escolar de alfabetização é reducionista e está causalmente associada com o progresso, a civilização e a mobilidade social” (Jung, 2007, p.84). (Street, 1984, apud. Jung, 2007), diz tratar-se de um “modelo autônomo de letramento no qual, a escrita é um produto completo em si mesmo”, nele o leitor não precisa considerar os contextos em que a escrita é produzida.

Ao modelo autônomo de letramento, (STREET, 1984 apud JUNG, 2007) contrapõe o “modelo ideológico”. Segundo esse modelo, “as práticas de letramento seriam social e culturalmente determinadas.” Nele, “os significados específicos que a escrita assume para um grupo social, dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada.” (STREET, 1984 apud JUNG, 2007)

Pautado nestes princípios, para compreender a razão deste trabalho é pertinente destacar a nossa trajetória de mais de vinte anos dedicados ao trabalho de sala de aula, mais precisamente aos anos finais do Ensino Fundamental, cujo percurso se delinea num dos capítulos apresentados neste trabalho em forma de memorial.

Estas experiências vividas no cotidiano da sala de aula demonstram que a falta de práticas eficientes de leitura e escrita, o estudo descontextualizado dos aspectos que envolvem a língua e a falta de significados que encaminham a escrita, resultam em prejuízos nas habilidades de escrita dos alunos. Desta forma, buscar subsídios teórico-metodológicos que deem respostas para estas inquietações, certamente resultará numa prática pedagógica devidamente fundamentada e eficiente para este campo de conhecimento.

Assim, com vistas a um aprofundamento maior desta discussão é que desenvolvemos a presente pesquisa que, inicialmente, apresenta esta breve introdução à temática de investigação adotada para o presente trabalho.

O segundo capítulo constitui-se da justificativa que delinea o objeto de investigação, o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos e as bases teóricas e metodológicas adotadas para a pesquisa.

Justificamos, ainda, a escolha do objeto de investigação, através de um breve memorial de nossa trajetória acadêmica, pautado na nossa formação inicial, na nossa prática pedagógica e na experiência de formação continuada junto ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Polo da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras – PB.

No terceiro capítulo discorremos sobre a relação entre alfabetização e letramento escolar, sobretudo, no tocante aos equívocos conceituais pelos quais são tomados os dois termos. Evidenciamos, também, as atuais perspectivas de ações integradas em favor dos letramentos, traçando um breve roteiro histórico dos estudos sobre o letramento no Brasil, a partir de autores diversos que desenvolvem estudos sobre tal temática. Abordamos, ainda, a alfabetização na perspectiva dos letramentos e delineamos as concepções de letramento escolar e outros letramentos. Ainda mais, discorremos sobre o letramento escrito como possibilidade de asseguramento da inserção e participação do sujeito em contextos sociais diversos, a exemplo da escola.

No quarto capítulo, discutimos algumas bases teóricas, metodológicas e diretrizes curriculares do ensino de língua portuguesa em contextos escolares, abordamos como são adotadas e desenvolvidas as práticas de escrita na escola, os materiais que são disponibilizados para professores e alunos e de como se dão as estratégias de usos desses materiais para a produção escrita no contexto escolar. A partir de tais discussões, evidenciamos a fragmentação e fragilidade de abordagens da escrita, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental II. Como possibilidade de superação de alguns problemas enfrentados pelos alunos frente à produção de textos escritos, sugerimos os usos dos gêneros textuais e, em especial do gênero fanfic, como possibilidade de incremento dessas práticas.

No quinto capítulo, apresentamos, uma proposta de intervenção pedagógica, propícia à produção escrita, especialmente, por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, dando ênfase a procedimentos de escrita, com especial atenção para

os usos do gênero *fanfic* e a importância deste para a prática proficiente da escrita, por considerá-lo, um dos que se fazem presentes no universo comunicacional dos gêneros digitais, atualmente, entre as práticas de linguagens de jovens.

2 JUSTIFICATIVA

Na segunda metade dos anos 80 surgem os primeiros estudos sobre o uso social da leitura e da escrita. Nesse contexto, o analfabetismo era o grande problema da educação no Brasil. O ensino da língua tinha como foco a aquisição do código, suas extensas regras de funcionamento e sistematização. A avaliação da aprendizagem da língua com base apenas nesse foco, contribuía consideravelmente para os baixos níveis de alfabetização.

A realidade do contexto social presente carecia de um direcionamento para quem já dominava a tecnologia da leitura e da escrita porque diante das novas configurações da sociedade cada vez mais dominada pelas tecnologias da informação e da comunicação, a competência da escrita necessitava ser encaminhada para novas práticas, e assim, o sujeito interagir melhor com o mundo.

Nessa particularidade da língua, a escrita na perspectiva do letramento ou letramentos, estudiosos como Soares (2003, 2007, 2009), Kleiman (1991, 2007), Britto (2003), Rojo (2009), Jung (2007), Marcuschi (2008), Dalmato (2018), Kato (1986), Moura (2020), dentre outros que focam seus estudos sobre este tema, trazem à pauta os conceitos para encaminhamento da escrita voltada para as práticas sociais, assim como esclarecem alguns equívocos, principalmente conceituais, nas abordagens sobre alfabetização e letramento.

Sob esta ótica, nossa escolha por este tema de investigação, parte de um desejo de compreender e buscar respostas para uma inquietação observada há mais de vinte anos no trabalho em sala de aula com alunos das séries finais do Ensino Fundamental, que é a dificuldade que os estudantes têm de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental nas suas práticas com a escrita. Acreditamos que os caminhos da leitura e da escrita percorridos desde antes da escolarização impactam de modo positivo ou negativo nas práticas com a escrita nas séries finais do ensino fundamental. Nesse sentido, estudos como os de Moura (2020) evidenciam que:

No contexto da escola, o letramento é parâmetro para classificar os alfabetizados. O letramento constitui um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia. Desse modo, na instituição escola, espaço responsável pela educação formal, há a responsabilidade social de introduzir os estudantes no universo da escrita, como se a escola fosse da escrita, como se a escola fosse o único espaço a desenvolver habilidades do conhecimento sobre a escrita. (MOURA, 2020, p. 79).

Nesta perspectiva, a partir de experiências empíricas ao longo do trabalho que desenvolvemos em sala de aula, e acompanhando como os processos de aquisição da língua materna vêm sendo construídos dentro da escola, vivenciamos dificuldades diversas de encontrar mecanismos para ensinar a língua de forma pragmática, entendo que o ensino do funcionamento da língua fragmentado, resulta em prejuízo no processo de aquisição e consolidação da escrita.

Temos claro que o aprendizado da língua de maneira integrada durante o ensino fundamental, se manifesta positivamente nas atividades que envolvem a escrita, ou negativamente quando há um negligenciamento dessa integração, o que se faz possível perceber a partir do trabalho cotidiano nessas séries, uma vez que muitos estudantes demonstram preferência pela gramática, mas não gostam de interpretar, ou gostam muito de falar, mas não de escrever, ou escrevem bem e não gostam de se expressar através da fala, o que nos leva a acreditar que, pelo ensino da língua, alguns aspectos são mais valorizados em relação a outros.

Deste modo, muitos equívocos sobre o ensino da língua materna comprometeram ao longo do tempo a avaliação do nível de aprendizagem da leitura e da escrita, elevando os níveis de analfabetismo. Essas deficiências acumuladas resultam em prejuízo na organização do processo de aquisição da escrita tendo como consequência, baixos resultados na aprendizagem da língua materna. Os alunos chegam às séries finais do ensino fundamental com muita dificuldade para o desenvolvimento de atividades que envolvem a escrita.

Essas constatações ampararam a explicitação do problema investigado através da presente pesquisa: como contribuir para o desenvolvimento da produção escrita dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, especialmente de escolas públicas, na perspectiva dos letramentos?

Deste questionamento, objetivamos, em linhas gerais: Evidenciar a importância das abordagens teórico-metodológicas sobre letramentos para o desenvolvimento de

práticas proficientes de produção escrita por alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, buscamos através da presente pesquisa: 1) Delinear concepções de letramento escolar; 2) Evidenciar problemas e perspectivas sobre o ensino da escrita nas séries finais do Ensino Fundamental, com ênfase nas abordagens teórico-metodológicas da Linguística Aplicada; 3) Apresentar, sob forma de oficinas pedagógicas, uma proposta de intervenção voltada para a formação de professores da Educação Básica, com ênfase no ensino da escrita na perspectiva dos letramentos, a partir da adoção do gênero textual *fanfics*.

As bases teóricas para o desenvolvimento da pesquisa pautam-se na área da Linguística Aplicada, com ênfase nos estudos sobre letramento.

A preocupação em compreender e interpretar as teorias que embasam os estudos sobre letramento, “os materiais disponíveis para dar conta de um entendimento amplo sobre o problema,” classifica esta pesquisa, segundo a natureza dos dados numa abordagem qualitativa. (GONSALVES, 2001).

O tema parte de um desejo de compreender e buscar respostas para uma inquietação observada há mais de vinte anos no trabalho em sala de aula com alunos das séries finais do Ensino Fundamental, que é a dificuldade que os estudantes têm de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental nas suas práticas com a escrita. Neste sentido, para a obtenção das fontes de informação para entender e descrever as razões dessas dificuldades, optamos pelo procedimento da pesquisa bibliográfica, “pois sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa.” Gonsalves (2001, p. 34). Pois, há um desejo de compreender através de estudos embasados em pesquisas, as experiências empíricas vivenciadas em anos de trabalho. No caso desta pesquisa, são evidenciados, principalmente, problemas relacionados ao letramento que delineiam perspectivas de alunos das séries finais do Ensino Fundamental usar de forma insuficiente os conhecimentos adquiridos na escrita durante sua escolarização.

Como proposta de intervenção oriunda deste trabalho, apresentamos um caderno pedagógico, num enfoque teórico-metodológico com vistas incremento da formação e das práticas utilizadas pelos professores das séries finais do Ensino Fundamental no ensino da produção escrita.

O caderno está organizado a partir de oficinas pedagógicas, tomando o gênero textual fanfic, já propostos para os planos e práticas de ensino de língua portuguesa no 8º e 9º ano. Esse caderno, a posteriori, será apresentado por ocasião de encontros pedagógicos na escola de atuação da pesquisadora, podendo se expandir para outras escolas de Ensino Fundamental, principalmente do Ceará, a depender do interesse de seus representantes.

2.1 SOBRE O VÍNCULO DA PESQUISADORA AO OBJETO DE ESTUDO: UM BREVE MEMORIAL

Para compreender melhor a presente pesquisa, é significativo refazer o caminho percorrido, e a partir da narração de eventos relacionados à educação na busca do conhecimento, se ter uma visão mais ampla do resultado de uma jornada de estudo e trabalho. Sob as lentes deste “caleidoscópio”, aqui apresento os momentos importantes e pontuais da minha trajetória acadêmica que se emaranham aos vinte e dois anos dedicados à docência como profissão.

FORMAÇÃO PRÉ- UNIVERSITÁRIA

Era o ano de 1985, a pequena Caririaçu, região sul cearense, recebe o primeiro curso para formação de professores na modalidade de Curso “Normal”, equivalente ao Segundo Grau. Havia um ano que tinha concluído o Curso Ginásial, ainda eram assim denominados esses níveis de ensino. Integrei a primeira turma de professores normalistas da minha cidade. A Campanha Nacional de Escolas da comunidade (CNEC), com sede em Recife, era uma rede de escolas filantrópicas com núcleos em várias cidades do Nordeste. Pela CNEC, conclui meus estudos secundários em 1987.

No contexto da época, havia uma dificuldade para o estudante que pretendia ingressar na universidade, principalmente pela falta de transporte até a faculdade mais próxima, na cidade de Crato-Ce. Assim, sem condições financeiras de pagar deslocamento ou residir nesta cidade, fiquei por alguns anos lecionando na própria escola em que me formei, como professora contratada pela prefeitura. Nesses anos iniciais no magistério, adquiri experiências em sala de aula, o que me proporciona hoje fazer comparações dos métodos e das práticas pedagógicas, desenvolvidas no final

dos anos 80 e início dos anos 90, das relações professor e alunos, dos avanços e recuos na educação e das mudanças de paradigmas. Muitas experiências exitosas, outras que não cabem mais no contexto de nossos dias.

Por questões de politicagem, nos anos seguintes fui afastada do cargo. Neste ínterim, voltava sempre às escolas substituindo professores licenciados, mas sem vínculo com nenhuma instituição. Cheguei a exercer outra profissão, mas o magistério sempre estava ali a me provocar.

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Em 1997, há exatos dez anos do término do Curso Normal, a Prefeitura Municipal de Caririáçu – CE, lançou, pela primeira vez, um edital para concurso público para professores efetivos, uma exigência do Estado a contragosto dos líderes locais, pois os professores contratados também deveriam submeter-se a esse concurso para regularização na função. E assim, através desse concurso público, me vinculei, como professora efetiva ao município de Caririáçu que, na época, ofereceu vagas para professores que tivessem até o Curso Normal Completo. No ano seguinte, em 1998 ingressei na Faculdade. Era necessário isso. Eu havia me efetivado como professora, precisava me inserir num curso superior. Em fevereiro de 1998, assumi ao mesmo tempo a função de professora efetiva e passei a cursar a licenciatura em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA).

A experiência acadêmica, falando agora tantos anos depois, foi intensa por terem acontecido, paralelamente, ao início do exercício do magistério. Voltar a ensinar e a estudar dez anos depois do término do Curso Normal foi um desafio e tanto, que começou com as revisões de conteúdos para o concurso e para o vestibular. Hoje, compreendo que o desafio do qual falo, devo esclarecer, não foi de sofrimento, mas de empoderamento. Eu me tornara professora efetiva e aluna universitária. Isso me deu mais ânimo para empreender uma carreira dedicada ao magistério. A despeito de ter outra profissão antes do concurso, nunca tive dúvidas de que queria ser professora.

As experiências da graduação, julgo que foram positivas para o contexto daqueles anos, de 1998 a 2001. Os anos que passei fora da escola exigiram de mim maior esforço para assimilar os conteúdos, fazer trabalhos em nível acadêmico, empreender muitas leituras e, principalmente, conciliar dois horários diurnos de

trabalho em sala de aula com as aulas na faculdade à noite, a 40 quilômetros da minha cidade, com um trecho de 27 quilômetros sem asfalto. Porém, tudo recompensou o esforço. Lembro-me bem de alguns episódios que marcaram para sempre essa época, um deles foi o primeiro seminário, na disciplina Cultura Brasileira, ministrada pela professora Renata Marinho Paz. Recordo-me lendo “Cultura: um conceito antropológico”, de Roque de Barros Laraia (1997), ao lado da cama da minha avó convalescente aos 98 anos. Ela morreu antes da apresentação do referido seminário em 11 de setembro de 2001, exatamente no dia do atentado às “Torres Gêmeas”, nos Estados Unidos. Como esquecer aquele 11 de setembro? Dessa disciplina guardo ainda um trabalho e nota escrita pela professora Renata em que comenta e avalia meu trabalho.

Da maioria das disciplinas da graduação tirei grandes aprendizados para minha carreira. Certamente a escolha por “Letras” foi desde sempre. Lembro-me bem da trajetória do Primeiro ao Segundo Grau: Língua Portuguesa era a disciplina que mais gostava. Assim como recordo também os sufocos com matemática e afins. Só agora, no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), tentando assimilar os conceitos de letramento para escrever esta dissertação, vejo o quanto de letramento literário havia nas aulas de Literatura Brasileira, ministradas pela professora Socorro Martins, quando analisava clássicos brasileiros como *São Bernardo*, *Vidas Secas*, *Dom Casmurro* e tantos outros, tantos que já até havia lido apenas no plano do enredo, mas sem nenhuma reflexão ao que subjaz às leituras mais aprofundadas. Numa ocasião, agradei a Dona Socorro e disse-lhe que tinha aprendido a ler com ela aos 33 anos. Cito aqui Dona Socorro pela afinidade com as disciplinas ministradas por ela, Literatura brasileira e Literatura Comparada.

Contudo, outras disciplinas também foram essenciais para o que agora entendo por letramento literário. Nesse ponto, cito e agradeço ao professor Flávio Queiroz pelas suas aulas de Literatura Portuguesa. Devo a essas aulas certo conhecimento sobre obras de autores clássicos portugueses como Eça de Queiroz, Florbela Espanca, Vergílio Ferreira, Fernando Pessoa e seus desdobramentos em heterônimos, dentre outros.

Certamente, as experiências da graduação não cabem todas neste memorial, mas aqui registro as que foram mais significativas, as que hoje são para mim um legado, que me serviram de base para outras experiências.

Por continuidade, em 2001, a Prefeitura Municipal de Caririçu - CE lançou edital de concurso público para diretor e coordenador escolar e, motivada pela minha afinidade com a organização pedagógico-didática da prática escolar, submeti-me ao referido concurso e fui aprovada para o cargo de Coordenadora Pedagógica. Porém, uma escola estava sendo concluída na Comunidade de Bico da Arara, e fui convidada pela prefeita daquela cidade na época para assumir a direção da escola recém-inaugurada. Na Escola de Ensino Fundamental Arara Azul passei pela experiência de diretora por três anos, até 2004. Dessa época tive experiências diferentes, liderar pessoas é muito diferente das experiências de sala de aula. Foi por estar nesse cargo que fiz minha primeira pós-graduação, em gestão escolar, através do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), um curso de 360 horas/aula destinado aos diretores das escolas públicas do Ceará, cujo funcionamento articulava aulas presenciais com tutores e estudo por fascículos. Foi a partir desse curso que aprofundi estudos sobre teorias da educação como Emília Ferreiro, Vigotsky e, especialmente para mim, sobre o pensamento de Edgar Morin sobre “os saberes necessários para a educação do futuro”.

Em 2003, o Estado do Ceará publicou um edital de concurso para seleção de professores. Aprovada, assumi a função de professora de Língua Portuguesa em agosto de 2004, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Plácido Aderaldo Castelo, em Caririçu - CE.

Em 2005, voltei para a mesma universidade em que fiz a graduação, porque queria ampliar ainda mais meus conhecimentos. Assim, iniciei uma segunda pós-graduação em Língua Portuguesa e História da Arte. Outras experiências. Essas, contribuíram substancialmente para meu letramento artístico, principalmente em arte visual, o que me deu subsídios teórico-metodológicos para a leitura de imagens veiculadas pelos livros didáticos, assim como ministrar aulas de Arte no Ensino Fundamental e Médio nas escolas em que leciono.

Efetivada no segundo concurso com jornada intensa, sempre busquei fazer meu trabalho baseada em práticas fundamentadas pelos projetos pedagógicos adotados pelas duas redes, estadual e municipal, das quais faço parte.

Assim, no correr desses anos, tenho aprendido muito nas relações com outros professores, na troca de experiências, nas vivências em sala de aula, isso porque muitos motivos nos conduzem a buscar novas práticas como provoca-nos Micotti

(2008, p.10), ao dizer que é fundamental para o professor e demais profissionais da educação:

a vontade de sair da “mesmice”, de experimentar novas práticas;
 a busca de diálogos com os pares sobre expectativas profissionais e sobre estratégias para a ação pedagógica;
 a busca de alternativas diante de uma classe que apesar de avançar na escolaridade, ainda não sabe ler nem escrever;
 a vontade de desenvolver a própria formação;
 a necessidade de encontrar modos de agir com classes indisciplinadas;
 a vontade de vivenciar o enfoque da própria prática segundo as perspectivas das teorias pedagógicas.

As experiências por que passei nesses anos e a busca por essas práticas de que fala Micotti (2008), me trouxeram respostas para algumas inquietações. Para outras, ainda busco respostas. Nesses anos de sala de aula vivenciei mudanças de currículos e programas, substituição de teorias, avanços e retrocessos no desenvolvimento da aprendizagem. Creio que essas mudanças de paradigmas se atrelam às tentativas de ajustar as políticas educacionais aos contextos sociais que não param de mudar.

Das experiências vividas nesses anos, creio que, de certa forma, tenho contribuído para a formação de muitos que recebem de mim algumas contribuições para as suas formações. O tanto que isso serviu para cada um, dependeu do sentido que deram às experiências vivenciadas por ambas as partes. Mas digo com muita certeza, que aprendi muito com tantas trocas de saberes. Por tantas vivências, aprendi com Freire (1996, p. 85), que:

Como professora devo saber que sem a curiosidade, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto.

Durante esses anos no exercício do magistério, uma lacuna precisava ser preenchida, era o ingresso num Curso de Mestrado. Não é que esperei comodamente as oportunidades surgirem. Caririáçu, no extremo sul do Ceará, fica próxima a duas cidades grandes, Juazeiro do Norte e Crato com muitas faculdades.

O impedimento para mim, era a oferta de um mestrado em Língua Portuguesa, minha área de atuação. Alguns de meus colegas professores da mesma área aproveitaram as oportunidades oferecidas nas instituições mais próximas e fizeram o mestrado em outras áreas como Políticas Públicas e Educacionais, mas eu continuei aguardando.

Por oportuno foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em rede nacional, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que, nas primeiras edições, foi pouco divulgado nas escolas do meu município e por esse e outros motivos perdi as primeiras seleções. Ao saber do perfil do curso, vi que se afinava com o aprofundamento da formação acadêmica que almejava. Assim, em 2018 prestei seleção para o referido curso junto ao Polo da Universidade Federal de Campina Grande, com sede em Cajazeiras, na Paraíba, para o qual fui aprovada para compor a sexta turma de mestrandos do PROFLETRAS.

Satisfação e gratidão são os sentimentos que ainda me tomam diante dessa oportunidade ímpar de avançar para mais uma etapa do meu aprendizado. Assim, iniciei o Curso de Mestrado aos 14 de março de 2019. Estar dentro de uma Universidade Federal tem sido para mim um projeto desafiador a cada encontro. Depois de 14 anos fora da Academia, essa readaptação foi difícil por ter que conciliar as atividades do mestrado, com uma extensa carga horária semanal de trabalho.

O aprendizado foi de um valor imensurável. Às vezes, penso que se tivesse esses conhecimentos há mais tempo, com as aulas que tive, com as leituras que fiz, minha carreira de professora teria sido mais eficiente, sobretudo nos contextos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos quais tenho atuado.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOS EQUÍVOCOS CONCEITUAIS ÀS ATUAIS PERSPECTIVAS DE AÇÕES INTEGRADAS

A falta de uma definição mais precisa para o conceito de letramento levaram muitos professores a confundir letramento com alfabetização. Com o desenvolvimento de estudos a partir do final século XX, as especificidades da alfabetização e do letramento se tornaram mais distintas, embora a aproximação desses conceitos seja, conforme Soares (2015, p.90), “necessária porque não só o processo de

alfabetização, [...] distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como este é dependente daquele.”

Por alfabetização entende-se “processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, [...] Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento.” (Soares, 2015, p. 91).

Pelo primeiro entende-se a aprendizagem inicial da língua, a segunda diz respeito “às habilidades que os alunos podem desenvolver a partir dessa aprendizagem inicial “que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena ao mundo letrado.” (BRASIL, 1998, p. 41)

Ensinar a ler e a escrever foi por muito tempo o objetivo principal da escola com relação ao ensino da língua materna. A escola valia-se da “abordagem aditiva”, conforme expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (PCNLP) (BRASIL, 1998, p.35) da letra para a sílaba, da sílaba para o texto, abordagem essa que até certo ponto foi eficiente, apesar de não apontar tantas possibilidades de interação social. Hoje os alunos estão inseridos em espaços onde dominam tecnologias, compartilham muitas e diferentes informações por diferentes mídias, lidam com muita facilidade com a internet e suas vastas opções de redes sociais, jogos e outros entretenimentos. Para dar suporte a essa nova demanda de alunos que ao mesmo tempo em que dominam essas tecnologias estão nas escolas cumprindo horários, etapas e programas, a escola precisou se reinventar.

Estar no mundo, interagir com seus pares, se sobressair numa sociedade que quantifica níveis e escalas para tudo, exige mais habilidades, para além do ler e escrever. Para ilustrar isso, voltemos um pouco ao tempo de nossos pais, rememorando que eles iam à escola para aprender a ler, escrever e contar. Nossos alunos hoje precisam ir além do domínio mecanicista da tecnologia da escrita. No contexto atual, a leitura e escrita precisam ser encaminhadas para novas práticas, ou seja, atingir uma função social a partir das habilidades adquiridas na escola.

Nessa perspectiva do uso social da leitura e da escrita, surgiu o termo **letramento**, inscrito, especialmente, nos campos da Pedagogia e da Linguística Aplicada. Esse termo passou a ser associado aos aspectos sociais dos usos da escrita a partir dos anos de 1980. Como define Street (1984, apud. KLEIMAN, 2007, p.1) “O termo letramento pretendia desvincular os estudos da língua escrita dos usos

escolares, a fim de marcar o caráter ideológico [...] da língua escrita e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática da alfabetização tida como única e geral”.

Dos últimos 30 anos para cá, desde que surgiram os primeiros conceitos de letramento no universo da educação, os equívocos desse fenômeno novo que começava a ser estudado foi gradativamente ganhando especificidade com relação à alfabetização e escolarização, embora seja necessário que essas competências sejam adquiridas concomitantemente.

Nesse sentido, durante esses anos de democratização, a escola como urgente implementar ações integradas para lidar com as novas tecnologias da comunicação e fomentar o impacto positivo da leitura e da escrita de dentro para fora da escola.

3.1 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS

Nas primeiras abordagens sobre letramento, em meados dos anos 80, os conceitos eram ainda muito confundidos com alfabetização ou até com uma metodologia. Em seu texto “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”, Soares (2004, p.1) faz um contraponto com outro texto também de sua autoria intitulado “As muitas facetas da alfabetização”. Nele a autora encontra “sem que ainda fosse nomeado, o conceito de letramento.” Quase vinte anos depois, retoma os conceitos e problemas pesquisados naquela época para buscar sua evolução num movimento que ela chamou de “Progressiva invenção da palavra e do conceito de letramento.” É sobre essas adaptações contínuas dos conceitos de alfabetização e de letramento que trataremos neste tópico.

Sob esta ótica, à medida que a sociedade vai ganhando novas configurações, num universo cada vez mais regido pelas tecnologias da comunicação e da informação, os sujeitos sociais vão necessitando incorporar cada vez mais novas habilidades para lidar com essa dinâmica da sociedade. No âmbito do conhecimento sistematizado pela escola também é assim. A busca para ajustar os conhecimentos adequados para as demandas dos contextos sociais vai exigindo da escola novas políticas, novas metodologias.

Ensinar a língua materna sob a abordagem da aquisição do código foi sempre uma grande preocupação da escola no Brasil. Por esse meio que envolve também processos complexos, se mediam níveis de alfabetização, índices de

analfabetismo. No final dos anos de 1980, uma nova perspectiva se evidencia para quem já havia adquirido a tecnologia da leitura e da escrita. Surge assim a concepção de letramento, função social da escrita. Assim começa um vasto universo de estudos para explicar e definir os seus conceitos.

A partir dessa nova perspectiva de analisar a escrita como uma função social, surge a necessidade de se estabelecer as especificidades de alfabetização e de letramento. Isso para se avaliar com mais critérios a aprendizagem inicial da língua que é o código dentro das etapas da alfabetização e o uso que se faz da leitura e da escrita a partir da aquisição do código. Outro acontecimento importante nesse contexto foi o surgimento das avaliações externas em larga escola. Esse modelo internacional sugeria que “as competências de leitura e escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever.” (SOARES, 2004, p.6). Para esta realidade foi necessária uma reorganização de conteúdos, de novos objetivos para que os estudantes pudessem “alcançar a participação plena no mundo letrado”. (PCNLP. BRASIL, 1998, p. 41).

Estudos realizados em países desenvolvidos foram muito importantes para ampliar o universo da escrita para além da decifração do código e que de certa forma influenciaram o surgimento desse novo papel da escrita, dando a esse fenômeno o conceito de letramento. Esses estudos apontavam que mesmo em condições favoráveis de escolarização, parte da população “não dominava as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.” (SOARES, 2004, p. 6)

Na prática cotidiana do trabalho em sala de aula, o que se percebe não é diferente do que os pesquisadores dos países desenvolvidos observaram. Os estudantes aprendem com certa facilidade a aprendizagem inicial da escrita, no que se refere a aquisição e domínio do código, mas a exemplo do que foi observado nos países desenvolvidos, os alunos não se apropriam dessa competência para se envolverem em práticas de leitura e escrita que os levem a maior mobilidade social.

A falta de critérios mais definidos para conceituar o letramento e ajustá-lo às demandas de uma sociedade em constantes mudanças, justifica a busca contínua dessa definição. Outro ponto já descrito aqui incessantemente é que alfabetização e letramento se mesclam com frequência, isso porque as bases para a conceituação do letramento vêm de pesquisas muito vinculadas a escolarização e assim confundem-

se níveis de letramento com níveis de alfabetização. Em outros contextos, essa distinção é mais objetiva, como mostra Soares (2004, p.7) ao se referir à França e aos Estados Unidos.

Nesses países, a discussão sobre problemas de aprendizagem inicial da escrita; o que se quer aqui destacar é que os dois problemas – o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita – são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles. (SOARES, 2004, p.7)

Convém reafirmar que nesses países a aprendizagem inicial e a escrita para as práticas sociais letradas são tratadas de forma mais independente, observando as especificidades de cada processo.

Nessa busca para adaptar a educação a seus contextos e necessidades, muitas práticas e metodologias são incrementadas, sobrepostas, atualizadas. A exemplo disso, são as mudanças de paradigmas no campo da alfabetização, assim resumidas nas últimas décadas: behaviorista, anos de 1960 e 1970, cognitivista, nos anos de 1980, sociocultural, nos anos 1990 (SOARES, 2004, p. 10).

Por fim, a alfabetização na perspectiva dos letramentos se insere em um processo contínuo de adaptações e tratamentos didáticos para incorporar as novas configurações de uma sociedade dinâmica. Nessa dinâmica, é pertinente reiterar que a alfabetização é base para os letramentos. Em vista disso, o que se observou ao longo dessas últimas décadas em virtude dos equívocos das bases do letramento, que como já dissemos é processual, vimos que na busca para adaptar a alfabetização ao letramento, houve um negligenciamento de suas especificidades.

Realçando tal ideia, Soares (2004, p.9) discorre:

A alfabetização caracterizava-se por sua excessiva especificidade, [...] a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. [...] O que parece ter acontecido [...] é que, em lugar de se fugir a essa “excessiva especificidade” (grifo da autora) apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização.

Essa perda da especificidade no processo de alfabetização repercute ao longo de todo o ensino fundamental em forma de baixo desempenho. Como principal instituição para o desenvolvimento do letramento, a escola não deve perder de vista as especificidades dos dois processos: É preciso alfabetizar. É preciso letrar. Juntos.

3.2 LETRAMENTO ESCOLAR NO BRASIL: BREVE ROTEIRO HISTÓRICO

Em se tratando de letramento escolar no Brasil, é pertinente dizer que é um tema recentemente discutido nos documentos oficiais e, razoavelmente entendido porque as discussões se dão mais fora das escolas do que dentro delas. Por isso, muitos equívocos impedem sua orientação.

As primeiras discussões sobre o letramento vieram à pauta através dos PCNLP (BRASIL, 1998). Embora sem um conceito ainda definido nem uma orientação acerca dos poucos estudos desenvolvidos à época, 1998, o documento orientador estava no contexto das discussões mais atualizadas para apontar metas de qualidade para o ensino. As orientações para leitura e escrita já apontavam para uma perspectiva de maior interação com a vida social dos estudantes. Contudo, dentro das escolas, a orientação para o ensino da língua na perspectiva do letramento chega através dos conteúdos dos livros didáticos que envolvem em suas atividades, práticas sociais, mas os conceitos de letramento ainda hoje são pouco trabalhados no âmbito pedagógico.

Temos os anos de 1980 como divisor de águas para o entendimento das dimensões do letramento escolar no Brasil. A partir deste marco, a alfabetização passa a ser entendida não apenas como processo de apropriação da tecnologia da escrita, mas também como “um recurso de que o aluno dispõe [...] pela palavra escrita manifestada nos diversos gêneros textuais [...] para a interação com as práticas sociais que se estabelecem por meio da escrita.” (FERRAREZI, 2015, p. 43).

Uma importante contribuição para a interação da escrita com as práticas sociais foi a ênfase dada à grande diversidade de gêneros textuais que surgem a cada nova necessidade de comunicação. E assim, dão suporte a aquisição de uma escrita mais dinâmica focada na sua utilidade.

A escola como responsável pelo letramento escolar ainda encontra dificuldade em sistematizar conteúdos de fora da escola onde a vida acontece de

maneira mais plena, para alinhar os dois processos, alfabetização e letramento, isto é, ensinar ao mesmo tempo a aquisição da escrita e sua utilidade. Com o ensino da língua materna é complexo, porque são muitos os aspectos envolvidos, sintáticos, semânticos, fonológico, interpretativo, oral, ortográfico e todos devem ser considerados, a interação desses aspectos é importante para favorecer a comunicação entre a língua com o próprio sujeito e desse sujeito com o mundo.

Por muito tempo, os conhecimentos linguísticos eram embasados apenas na decifração do próprio código. Letrado, era quem dominava bem esse código sem desviar-se de sua ortografia com extensas regras e dominava boa parte de seu vasto vocabulário. Assim, para atender aos interesses da escola, a língua era sistematizada para fins de sua compreensão e funcionamento e ser mensurada em notas e conceitos de acordo com o avanço de etapas em que se avaliavam principalmente seus aspectos gramaticais. Essa concepção, segundo Soares (2003) “é natural e óbvia à vinculação entre alfabetização e escolarização”.

A respeito do modelo de letramento com ênfase no código linguístico ainda muito arraigado nas escolas, escreve Moura (2017, p.101)

[...] Até meados do século XX pode-se denominar os estudos linguísticos no geral, como predominantemente parte de uma linguística imanente, pois que se prendem a investigações que desprezam considerações fora do código linguístico como, por exemplo, o contexto sócio - histórico e a constituição dos sujeitos. Partindo dessa forma de conceber a língua é que se pensa o sistema linguístico como pronto e que através de sua aprendizagem se é capaz de uma comunicação eficiente. O ensino nesse ponto de vista é tido como um processo em que os educandos devem “aprender” a língua nacional, a qual tem regras relativamente fixas e baseia-se em um sistema de escrita como promessa ilusória: de que o conhecimento da língua pode ser adquirido basicamente através de sua gramática [...]

Como vimos, são vários os caminhos que levam ao ensino da língua. Os critérios de avaliação dos níveis alcançados precisam ser bem definidos e envolver os aspectos já citados pois que em decorrência de uma aprendizagem fragmentada em que a gramática é ensinada como uma língua à parte, muitas vezes se avalia um indivíduo com deficiência na aprendizagem da língua, quando de fato, a deficiência é apenas em um, ou alguns de seus aspectos.

Com o intuito de avançar na melhoria da qualidade, as políticas educacionais passaram a exigir resultados mais significativos para a progressão dos

resultados na educação. Essas exigências fizeram com que as escolas aderissem, gradativamente, aos exames externos. Depois disso, percebeu-se uma atenção maior ao ensino da língua na perspectiva do letramento, pois que o modelo dessas avaliações exige que as escolas passem a ter um olhar mais atento às habilidades de leitura e escrita voltadas para as práticas sociais em que o sujeito que lê e escreve possa desenvolver novas habilidades. É nesse sentido que a escola cumpre seu papel social, quando o letramento escolar serve também às necessidades de interação com o mundo.

3.3 LETRAMENTO ESCOLAR E OUTROS LETRAMENTOS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Retomando aqui um dos conceitos mais claros e simples de letramento, que é “o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita”, (SOARES, 2003), tecnologia essa que para uma pessoa que a domina é tão inerente a ela que parece uma necessidade vital para aos dias de hoje, seja para as atividades mais simples como anotar uma lista de compras, escrever um lembrete, uma mensagem pelo celular, assinar um documento, uma frequência, seja para outros usos mais complexos como fazer uma transação bancária, encaminhar documentos via internet, preencher formulários, fazer pagamentos por aplicativos, reclamações entre outras atividades cotidianas que envolvam leitura e escrita.

Agora refletindo sobre a escrita para as necessidades mais imediatas, pensemos no grande número de pessoas que não dominam essa ferramenta de comunicação que é a palavra escrita. Não é raro se ver pessoas pedindo ajuda nos caixas eletrônicos, passando mensagens por áudio porque não leem nem escrevem. Citemos esses exemplos para reiterar as dificuldades que é viver numa sociedade digital e burocrática sem interagir socialmente através da palavra escrita.

Aprender a ler e a escrever através da escola, é a prática mais comum de letramento que temos como referência, no entanto, os letramentos são múltiplos. No aspecto individual, as pessoas tomam o que aprendem na escola para interagir com a vida social de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uns usam a tecnologia da escrita com mais eficiência, tirando mais proveito dessa habilidade para

se comunicar melhor com o mundo em toda sua complexidade, outros tantos não conseguem aproveitar todo potencial que ela representa.

Ao contrário do que apresentamos no início dessa seção, quando refletimos sobre o grande número de pessoas que não dominam a tecnologia da escrita para as necessidades mais básicas do cotidiano, há também outra parcela que, embora tenham mínima escolaridade ou quase nenhuma, desempenham tarefas importantes para a vida contemporânea, como usar celulares, baixar aplicativos, sacar dinheiro com cartão, fazer transações bancárias, seguir as regras de trânsito, efetuar pagamentos, usar a internet, comparar preços de produtos, enfim, desempenhar tarefas para as necessidades básicas. Sendo assim, mesmo a escola como a mais importante instituição para o desenvolvimento do letramento, muitas aprendizagens se dão pela necessidade de interagir na sociedade. Por isso:

As práticas de letramento fora da escola têm objetivos relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada. (KLEIMAN, 2005, p. 33)

No decorrer dessas últimas décadas, os entendimentos sobre o termo letramento foram se ampliando para esclarecer “o impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1991). A partir desses estudos, cada vez mais se pressupõe que os “efeitos do letramento” não são universais para todos os grupos. Assim defende Kleiman (1991, p. 16):

Aos poucos os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. Por exemplo, é possível estudar as práticas de letramento de grupos de analfabetos que funcionam em meio a um grupo altamente letrado e tecnologicado, como os funcionários analfabetos de uma instituição[...] com o objetivo de examinar, em

relação a estes grupos, as consequências sociais, afetivas, linguísticas que tal inserção social significa.

Kleiman (1991, p.18) define o letramento que é desenvolvido hoje como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e autônomo. Essa concepção pressupõe apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido”.

A esse modelo autônomo de letramento que, de acordo com Kleiman (1991), “é reproduzido em nossa sociedade,” (STREET 1984, apud. KLEIMAN, 1991), contrapõe o modelo ideológico. Neste, “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”.

Falamos aqui de “letramentos” porque várias são as condições de concebê-los. “A escola como principal agência do letramento se encarrega formalmente de introduzir os sujeitos no mundo da escrita.” (KLEIMAN, 1991), assim, durante muito tempo a escola assumiu a condição do letramento, a de ensinar o código, cumprindo em etapas, os processos de alfabetização. Com a democratização do ensino, a partir dos anos de 1980 e as pesquisas que avançam a respeito desse fenômeno, as distâncias entre letramento escolar e o letramento que advém de outras instituições como a família, o trabalho, a igreja, vem aos poucos diminuindo.

Como exemplo desses novos tratamentos didáticos que visam aproximar conteúdos à vida social dos educandos para que eles se reconheçam nesses contextos, boa parte dos livros didáticos já trazem teorias embasadas no bojo de uma concepção de linguagem “que tem a língua como fenômeno integrado ao universo cultural e histórico-social.” (DELMANTO, 2018, p. 6)

Outro entendimento de Delmanto (2018, p. 6) é: “o letramento como o estado em que vive o indivíduo que participa [...] de eventos em que as práticas da oralidade, leitura e escrita [...] têm função essencial”. E o que é essencial para os dias de hoje? No início deste capítulo fizemos uma retrospectiva ao tempo de nossos pais para situar o que era essencial saber naquele contexto. Eles iam à escola aprender a ler, escrever e contar. Essas competências eram essenciais para uma sociedade cuja tecnologia era muito incipiente. O que se pretende para o indivíduo letrado de hoje é que ele “leia jornais, revistas, impressas ou digitais, interpreta textos, tabelas, quadros, infográficos, rediga e-mails, comentários, postagens, defenda seus direitos de

consumidor, participe de debates...” (DELMANTO, 2018, p. 6). Assim, entendemos que o indivíduo letrado de hoje precisa desenvolver muitas e diferentes habilidades para atender às demandas da contemporaneidade.

Diante de tantas habilidades necessárias para uma melhor interação na sociedade presente, a escola precisa estar sempre mais desafiadora para cumprir esse papel social. Em busca disso, ela, vem cada vez mais tomando para si novas responsabilidades. Nessa busca de adaptações aos contextos sociais dinâmicos, surge a inclusão de muitos projetos sociais em parcerias com entidades diversas como a presença na escola de outros profissionais, como psicólogos, artistas, profissionais da saúde e a cobrança da presença da família na formação do estudante. Somados a essas atividades que passaram a fazer parte dos currículos e programas das escolas, estão também os novos suportes como as mídias digitais, desafiadoras para alunos e para a grande maioria dos professores.

As ações de ler e escrever dentro da escola tem objetivos e finalidades bem definidos em função dos próprios interesses dela e de suas formas de avaliação. A prática escolar tem objetivos a serem alcançados. A escola segue sequências, etapas, avaliações, cronogramas. Contudo, muitas atividades de leitura e escrita feitas fora da escola como a leitura de um livro, de um *blog*, um vídeo pelo *instagram*, dentre outras atividades espontâneas, têm resultados positivos porque não pressupõem avaliações nem apreciações.

O contato de uma criança ou adolescente com atividades que envolvam a leitura e a escrita fora da escola como as brincadeiras de escolinha, leitura ou contação de histórias pela mãe, um programa de TV que tenha um objetivo didático, algum tipo de leitura feita por alguém da família, ou seja, o convívio desses sujeitos com algum tipo de atividade letrada, oral ou escrita, embasam os caminhos da aprendizagem desses sujeitos. Nesse ponto, o tempo extraescolar pode ser um fator prejudicial para sujeitos que não tenham contato algum com eventos de letramento fora da escola. Isso se justifica porque o tempo da escola é um momento mais restrito da vida, enquanto os eventos sociais de que participam, as influências familiares e culturais são muito fortes e arraigados, portanto, absorvidos em tempo integral pelos indivíduos. Diante disso, a escola tem a grande responsabilidade de desenvolver metodologias que tenham significado dentro e fora dela.

3.4 LETRAMENTOS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICAS SOCIAIS

Na dinâmica veloz da comunicação e da informação sem limites, a escola com seus programas e currículos parece não acompanhar essa dinâmica dos eventos sociais em que tudo é inovado ou substituído muito rapidamente para acompanhar a velocidade do mundo globalizado. Nesse ponto, observa-se que há um descompasso entre a dinâmica da escola que segue etapas, programas, horários e o que acontece fora dela, pois vemos a grande expansão das tecnologias digitais com as quais crianças e jovens de todas as idades se identificam e dominam com facilidade, sobretudo conteúdos veiculados pela internet e suas redes sociais. Diante disso, se supõe que nossos jovens ao dominarem tão bem as tecnologias, tenham desempenho correspondente com a escrita para a escola. Apesar disso, crianças e jovens enfrentam dificuldades para se expressar através da escrita, os resultados das avaliações externas comprovam essas estatísticas.

Isso nos leva a acreditar que o contato com as tecnologias digitais disponíveis, a exemplo da internet, usadas amplamente por nossos alunos fora do ambiente escolar, não repercute na melhoria da competência da escrita. Isso acende um alerta para duas hipóteses: ou essas tecnologias são pouco orientadas dentro da escola, ou, em outras palavras, parece que há uma discrepância em que os gostos individuais não se alinham nem com as atividades desenvolvidas dentro da escola, nem com as exigências das práticas sociais. A esse respeito escreve Britto (2003, p. 48):

É certo que todo o discurso sobre a necessidade da leitura e as estratégias que se estabeleceram para levar a gente a ler, a tornar-se leitora (seja na escola, seja em outras práticas sociais), estão como que contaminados por outros discursos, em que predominam concepções fragmentárias de subjetividade e de sociedade, bem como valores pós-modernos, em que se destacam o hedonismo e a ausência de um eixo moral ou ético e onde prevalecem os gostos e interesses pessoais.

No espaço escolar, o discurso dos professores a respeito do nível de leitura dos alunos é sempre o mesmo, que eles leem pouco. Isto se deve, segundo Britto (2003, p. 48) “à competição que os meios eletrônicos teriam estabelecido com a

leitura. Daí a insistência de novas pedagogias, mais alegres e dinâmicas, e a suposição de que se deve associar a leitura ao prazer.”

Sobre o senso comum de que os alunos leem pouco em função dos meios eletrônicos, vamos ao papel da escola que mesmo não sendo a única instituição responsável pelo incentivo à leitura e à escrita, sem dúvida, é ela que tem as condições mais favoráveis para o fomento dessas habilidades em todos os aspectos. Contudo, uma observação pertinente seria verificar em seus programas extensos, qual o tempo reservado para essas atividades de leitura e escrita, e quais as dinâmicas com que são realizadas essas atividades, a fim de que o aluno se reconheça como um sujeito leitor e possa transpor essas habilidades para fora do espaço escolar.

Ainda sobre uma manifestação do letramento mais contemporâneo, a internet acaba de criar sua primeira geração de “nativos digitais”¹. A linguagem rápida do “internetês”² vem se tornando uma variação da escrita cada vez mais popular, e porque não dizer, necessária para acompanhar a velocidade da fala.

Ao contrário do que se previa quando surgiram os primeiros aplicativos de mensagens era que essa nova maneira de escrever abreviando palavras, suprimindo letras e acentos fosse causar prejuízo na escrita. Com o passar do tempo todos entenderam que o “internetês” não é uma nova escrita, mas outra forma de nos relacionarmos com ela.

O letramento está, pois, ligado à quantidade de informação e a capacidade de utilização da escrita necessárias para que o sujeito interaja com a complexa sociedade atual, informatizada, competitiva e burocrática.

A forma como isso se faz é fortemente determinada pela condição social. [...] Nesse ponto, o letramento não se define apenas ao que os sujeitos fazem ao se utilizarem da escrita, mas também pela maneira como participam dos bens sociais e culturais. (BRITTO, 2003)

¹ Termo criado pelo norte-americano Marc Prensky para se referir a todos os nascidos após 1980, cujo desenvolvimento biológico e social se deu em contato com a tecnologia. Disponível em <http://comunidade.rockcontent.com>. Acesso em: 05 maio 2020.

² Invenção linguageira derivada da necessidade de comunicação por meio das tecnologias recém-criadas que possibilitaram o surgimento desse modo diferente de organizar os recursos linguísticos na tela dos computadores, celulares e aparelhos afins. (ELIAS, 2011)

Como a cada época as necessidades de mudança se evidenciam em função da evolução da sociedade, incidindo também no uso da linguagem, atualmente há uma demanda de uso das tecnologias digitais em sala de aula. Essa evolução da sociedade, para Coll e Monereo (2010) – Sociedade da Informação (SI) – tem requerido das instituições e dos profissionais da educação uma contrapartida ou até adesão para que através de seus trabalhos sejam dadas as possibilidades de avanço no sentido de uso das tecnologias digitais na escola.

Assim, na perspectiva dos letramentos é preciso que a escola ande no mesmo passo da sociedade em constante evolução. Isso incide diretamente sobre o uso que aqui fazemos das linguagens. Essa evolução requer das instituições e de todos que integram os espaços escolares, a capacitação para o domínio das novas tecnologias digitais.

É fundamental, portanto, uma atenção especial para a formação docente no que diz respeito à preparação para os usos das tecnologias, das abordagens da cultura digital na escola e da mediação dos letramentos através do ensino de linguagens em contextos escolares. Isso requer, evidentemente, do conhecimento de gêneros próprios do ambiente digital que, atualmente, fazem parte do universo cultural da maioria dos nossos alunos, que efetivam as suas interações, trocas informacionais, maneiras de expressarem os seus modos de elaboração e percepção do mundo através dessas novas possibilidades de usos da linguagem.

Nessa perspectiva, Coll e Monereo (2010) é fundamental que os professores sejam alfabetizados digitalmente, a fim de que possibilitem aos seus alunos a aprendizagem das novas práticas letradas, ou seja, o letramento digital indispensável aos movimentos da Sociedade da Informação.

Assim, ao considerarmos esses novos usos da linguagem e os novos textos digitais, promovemos novos letramentos, que:

[...] são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos socioculturais (BUZATO, 2006, p.5).

Nesta mesma direção, Xavier (2005, p.133), ao se referir a letramento digital destaca a necessidade de que os sujeitos precisam dominar um conjunto de informações e habilidades mentais específicas que devem ser trabalhadas, especialmente pelas escolas e demais instituições de ensino, evidentemente, respeitando as vivências dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e dando a estes a possibilidade de se perceberem agentes de uma sociedade tecnológica. E realça o mesmo autor:

A noção de letramento digital remete a duas outras noções que lhes são anteriores: alfabetização e letramento. Comumente, é considerado alfabetizado o indivíduo que adquiriu a tecnologia da escrita, sabe decodificar os sinais gráficos de seu idioma, mas ainda não se apropriou completamente das habilidades de leitura e escrita, restringindo-se, portanto, a processos de leitura superficiais e de escrita de textos simples (bilhetes, listas de compras etc.). O indivíduo plenamente letrado, além de dominar o código da língua, consegue estabelecer relações com informações fora do texto oral ou escrito e vinculá-las ao contexto histórico, social e político em que vive, podendo, assim, desfrutar totalmente dos benefícios das práticas socioculturais a que está constantemente exposto, bem como interferir na realidade em que aparece imerso. Vale ressaltar que é possível existir um indivíduo alfabetizado e letrado que seja um analfabeto ou iletrado digital. (XAVIER, 2005, p.134)

Assim, as práticas e usos das linguagens diversas na Sociedade da Informação, nos dias atuais, requerem que o ensino de língua portuguesa seja também pautado nos meios e gêneros textuais que se inserem no campo das tecnologias e que, de maneira formalizada ou não, já fazem parte do universo dos nossos alunos, quer seja pelos usos na escola ou fora dela, com vistas, sobretudo a formação do sujeito letrado.

4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA TEORIA À PRÁTICA

O ensino da língua portuguesa no Brasil tem sido alvo de muitas reflexões e debates. Desde os anos 60 tem-se discutido a prática docente e o fracasso, ou o pouco sucesso dos estudantes brasileiros quanto à leitura e à produção textual. Um dos fatores apontados como interferentes no ensino de português é o suposto *déficit*

cultural, que é considerada uma teoria preconceituosa e reducionista, pois segundo o que preconiza tal teoria é que “a aprendizagem por parte dos estudantes pode ser dificultada ou até mesmo impossibilitada por sua etnia, dialeto ou cultura” (OLIVEIRA, 2010, p.12). É uma teoria difícil de ser digerida, e compreendida com uma possível causa do fracasso escolar, pois pensando desta forma, nós como professores sonhamos as diversidades sociais e culturais existentes em nossas salas de aula e admitimos que as classes menos favorecidas tenham dificuldades de aprendizagem.

Outro fator que é considerado como responsável pelo baixo desempenho dos estudantes brasileiros na construção das competências quanto à leitura e à escrita é a falta de estrutura das escolas que é um fator angustiante e preocupante para os professores e alunos. O professor não pode ajudar seus alunos no processo de ensino-aprendizagem se não tem acesso a recursos didáticos como fotocópias, papel, datashow, computador, livros (principalmente). Em algumas escolas, em muitos casos, não há nem carteiras suficientes para acolher e acomodar os alunos na sala. São situações como essas que ao passo que dificulta o trabalho do professor na sua prática pedagógica, também atrapalham o aprendizado dos estudantes. Principalmente, temos a constatação de que a maioria das nossas escolas não dispõem de bibliotecas ou salas de leitura.

Oliveira (2010) além de destacar a falta de estrutura das escolas como fatores do insucesso dos estudantes brasileiros em termos da leitura e da escrita ele elenca outros de grande relevância que são: a pouca atenção dispensada à educação pelas autoridades governamentais brasileiras, que faz com que os professores sejam mal remunerados e indevidamente preparados para o ensino e o despreparo teórico dos professores, resultado da formação insuficiente nos cursos de Licenciatura em Letras.

Há de se considerar que essa insuficiente formação profissional, seja em que curso for, depende, além de outros fatores, da dedicação dos acadêmicos e em muitos casos das posturas educativas dos docentes que os preparam, porém se houver um equilíbrio entre estes dois lados, haverá sim uma formação adequada (aquela que haja uma maior integração entre a teoria e prática), assim será formado um profissional capaz de atender as diversas demandas da realidade atual que, de certa forma, se faz inovadoras e diferentes a cada momento.

Esta relação entre teoria e prática é considerada por Oliveira (2010, p.15) como um princípio fundamental para o ensino, pois todo professor, segundo ele, “precisa de

um mínimo de teoria para sustentar suas ações em sala de aula, para tomar decisões pedagógicas conscientes, para não serem meros usuários inconscientemente passivos de livros didáticos e de gramáticas normativas”. Nesse sentido, todo educador para desenvolver sua prática pedagógica necessita ter um embasamento teórico para seus planejamentos, pois suas técnicas de ensino necessitam ter fundamentos em alguma teoria, só assim, que o professor terá mais segurança e autonomia, em relação ao domínio do assunto, posto em prática.

Assim, as ações que articulam o conceito de ensino de língua portuguesa com a prática pedagógica para a mediação do processo de aprendizagem realçam a necessidade de o professor ajudar a criar uma atmosfera afetiva positiva para facilitar o aprendizado dos seus alunos; o professor continuar sempre estudando e participando de encontros e eventos para se manter bem informado para assim poder retransmitir informações atualizadas para seus alunos; o professor recomendar a seus alunos a leitura de textos (que podem ser textos literários adequados ao perfil do aluno) e livros que contribuam para a construção dos conhecimentos deles.

Nesta direção, Antunes (2003, p. 34) alerta para o fato de que:

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é a linguagem? O que é uma língua/), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos*. (grifos da autora)

Portanto, além de uma postura de pesquisador, todo professor (de português) precisa assumir uma postura crítica em relação aos usos da linguagem e da língua. Já é um conceito social avaliar o que é “certo” e o que é “errado”, isso com base nos postulados das gramáticas normativas, porém o professor, especialmente o de português, não deve necessariamente pensar que é só nessas gramáticas que existem as únicas formas corretas de escrever e de falar do português, ele não deve desconsiderar a existência de um sujeito falante e, conseqüentemente, este pertence a grupos sociais, regiões e culturas distintas. Essas variações linguísticas precisam ser avaliadas e discutidas. Os professores jamais devem deixar de explicar que

aprender uma estrutura gramatical não é condição satisfatória para uma pessoa ser capaz de usar a língua.

4.1 DIRETRIZES PARA O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA: DOS PCN À BNCC

Elaborados a partir de 1997 e, oficialmente publicados em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) passaram a orientar os programas das disciplinas da base curricular, e para auxiliar as disciplinas no cumprimento da função social, foram elaborados cinco temas transversais, ligados à ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

De acordo com o documento, de “caráter indutor, mas não obrigatório”, as primeiras noções das convenções ortográficas se dão no primeiro ano de escolarização com a decifração do código que é “o estágio de alfabetização. O segundo estágio, segundo o documento, seria o estudo da língua propriamente dita”.

A partir de então, o estudante vai agregando habilidades de leitura e escrita que “por trás da prática em dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho”. (BRASIL. PCNLP. 1998, p. 33). Sendo assim, o processo de aquisição da escrita pode se dar logo no início da aprendizagem da língua, mesmo que o estudante ainda não tenha consolidado seu processo de alfabetização, porque “um diz respeito a escrita alfabética, o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever”. (BRASIL. PCNLP. 1998, p. 33).

Os PCN tomaram como unidade básica para o ensino da produção de texto, o próprio texto, mas “não definido por sua extensão e sim, pela capacidade de se inserir em uma situação de comunicação de fato”. (BRASIL. PCNLP. 1998, p. 36). Não obstante a consolidação da escrita alfabética, os PCN confirmam experiências empíricas vivenciadas por professores ao longo de suas trajetórias, que nem sempre alunos bem alfabetizados se tornam bons escritores de textos. Seria inquestionável se muitos professores em suas práticas não vivenciassem a experiência de muitos de seus alunos bem alfabetizados, tenham dificuldades para produzir textos escritos. Assim, “a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita”. (BRASIL. PCNLP. 1998, p. 33).

Nesse ponto, escrever é uma atividade complexa porque, ao contrário da fala que é espontânea, a escrita passa por um universo de regras do sistema ortográfico e fonológico com sons idênticos para escritas diferentes, num passo a passo longo para se chegar ao padrão da escola. Isso para se referir apenas aos elementos gramaticais, que juntando-se ao universo da coerência, das inferências das interpretações, as dificuldades se acumulam. Observando como se dão esses processos de aquisição da escrita, pressupõe-se as dificuldades com que muitos estudantes chegam às séries finais do ensino fundamental, utilizando com dificuldade as aprendizagens que foram adquiridas no decorrer dessa etapa da escolarização.

Ainda à luz dos PCN (PCNLP, BRASIL, 1998, p. 34): “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e conseqüentemente, a formação de escritores”. Para isto, ensinar a escrever textos implica o convívio com textos verdadeiros em situações de comunicação real, isto por que:

Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modalizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte de atividade intertextual. A diversidade intertextual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (PCNLP, 5º a 8º ano, p. 34)

Mais de vinte anos passados, os indicadores da educação no Brasil demonstram se os PCN cumpriram seus objetivos. Apesar de dificuldades e distorções no caminho entre as bases oferecidas pelos PCN e as práticas pedagógicas no “chão da escola”, houve avanços consideráveis. Contudo, para o processo dinâmico do qual a educação faz parte, se faz necessário novas páginas para a continuação do desenvolvimento da educação no Brasil.

Diferentemente dos PCN que “se colocaram como um parâmetro de caráter indutor, mas não obrigatório”, A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma ação do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu metas para a educação para o prazo de 2014 a 2024. A BNCC não exclui documentos oficiais anteriores a ela, assim porque já estava prevista na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A BNCC começou a ser construída em 2015 com a finalidade de estabelecer os conteúdos fundamentais a serem aprendidos por crianças e adolescentes da educação básica e as aprendizagens esperadas para cada idade. (BRASIL. BNCC, 2018). No que diz respeito à língua portuguesa, nas séries finais do ensino fundamental, a BNCC propõe um trabalho com base na análise linguística e semiótica, tendo o texto como unidade de trabalho. Assim, “o texto oral, escrito, multimodal e multissemiótico tornam-se o centro das atividades a serem desenvolvidas”. (BRASIL. BNCC, 2018). Com isso, a finalidade do ensino aprendizagem de língua portuguesa “é permitir o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como agentes da linguagem, capazes de usar a língua, falada e escrita, e as diferentes linguagens em diversas atividades humanas”.

Aqui, uma das orientações para as atividades de produção textual de acordo com a BNCC:

Tal proposta segue a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL. BNCC, 2018, p. 57)

Com base nas orientações da BNCC, o texto é o centro das atividades de linguagem em todas as suas dimensões. Pelo que pressupõe, o texto não servirá apenas de modelo para o estudo dos gêneros e de outros conteúdos. Os textos vinculados aos eixos da oralidade, leitura/escuta, produção de textos, análise linguística e semiótica serão também base do letramento, inclusive da escrita,

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), especificamente, os anos finais do Ensino Fundamental sugerem o desenvolvimento das capacidades básicas que possibilitem ao estudante: Avançar em níveis mais complexos de estudos; Integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia no caminho do seu aprimoramento profissional; Atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social. Os anos finais do ensino fundamental devem ser desenvolvidos de forma que garanta ao estudante a preparação para o exercício das práticas cotidianas, em sintonia com as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais do seu tempo.

Para que se alcancem estas capacidades básicas, algumas ações podem ser realizadas no componente curricular língua portuguesa que abarca desde o ensino fundamental até o nível médio. No ensino fundamental, as ações se orientam no processo de ensino e de aprendizagem que deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos da linguagem verbal e não verbal, além das demais disciplinas curriculares. Enquanto que as ações nos contexto do ensino médio devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta, o que resulta na ampliação dos saberes relativos à configuração, ao funcionamento e a circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade da reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

As práticas de linguagem propostas pela BNCC estão, pois, organizadas em quatro eixos: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Em produção de textos, a BNCC propõe o “engajamento de crianças e adolescentes em situações reais de produção de textos verbais, não verbais, multimodais e multissemióticos, considerando-se o uso das linguagens e adequando-os ao contexto de produção, recepção e circulação” (BRASIL. BNCC, 2018, p. 73). Essa orientação que também é prevista nos PCN, diz que “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerando [...] um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/ campos sociais de atividades/comunicação/uso da linguagem”. (BRASIL. BNCC, 2018, p. 72)

Quanto ao aprendizado da escrita, “as práticas devem ser iniciadas no 1º ano do ensino fundamental ainda que as crianças não dominem o sistema alfabético”. (BRASIL. BNCC, 2018), pois se espera que no correr do ensino fundamental, os estudantes aprimorem essas habilidades.

Além dos quatro eixos que orientam o ensino das linguagens, a BNCC (2018, p.82) propõe para orientar a seleção de gêneros e práticas de atividades, quatro campos de atuação para articular as práticas aos objetos de conhecimento, a saber: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico midiático, campo de atuação na vida pública.

Ainda mais, para melhor interação com as diferentes formas de manifestação da linguagem, a BNCC (BRASIL.2018, p. 65) estabeleceu seis competências específicas no campo das linguagens. Dentre elas, as competências 3 e 6 tratam

especificamente das diferentes linguagens, verbal, oral, escrita, corporal, digital e das tecnologias digitais da informação e da comunicação nas diversas práticas sociais, a saber:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. [Competência 3]

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir, as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. [Competência 6]

Outro apontamento da BNCC é contemplar a cultura digital “imbricada na questão dos multiletramentos, pois os meios digitais são fontes de comunicação que favorecem a curiosidade, a exploração do mundo e a autonomia de crianças e jovens”.

A partir de tais orientações, o professor deve ter claro que o ensino de língua portuguesa na Educação Básica, é tarefa que se realiza por meio da discussão e da defesa de uma concepção de ensino orientadora tanto da emergência de objetos de ensino/estudo, quanto das abordagens a serem adotadas nessa tarefa. Deste modo, as orientações não devem ser tomadas como “receitas” e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e ressignificadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), as dimensões ideais para a abordagem do texto são múltiplas e se inserem, especialmente nos seguintes segmentos, a saber: linguística, vinculada aos recursos linguísticos; textual, ligada à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais; sociopragmática e discursiva, relacionada aos interlocutores, aos seus papéis sociais, às suas motivações, às restrições, e ao momento social e histórico em que se encontram engajados; cognitivo-conceitual, associado aos conhecimentos sobre o mundo, que envolvem os conceitos e suas inter-relações. Tais dimensões se fazem necessárias para o estudo do texto e por isso não se pode limitar tais estudos a apenas uma única dimensão.

Uma abordagem a ser ressaltada na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos é que todo texto se constrói na interação. Sabemos que as atividades humanas são de certa forma, mediadas entre si e por isso a importância das atividades de linguagem para a interação do homem com o meio, pois é somente a partir desta que o ser humano se constitui como sujeito e tem condições de refletir sobre si mesmo. A partir da interação do homem com diferentes instituições sociais é que ele aprende ou apreende as formas de funcionamento da língua, ou seja, é somente através desta interação que o homem será capaz de conhecer os usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Isso significa, portanto, que a língua é móvel, ou seja, pode variar de uma esfera ou grupo social para outro, com isso deve-se levar em consideração alguns fatores essenciais como, por exemplo, o contexto que dá a interação, a singularidade dos participantes, os papéis sociais nos quais se coloca, entre outros.

Sendo assim vale ressaltar que toda e qualquer interação é tecida entre sujeitos que constroem suas experiências num espaço social e em tempo histórico distintos. Para validar essa interação do homem com o meio, a escola entra como fator essencialmente fundamental e é na disciplina de Língua Portuguesa que há, por procedimentos sistemáticos, um maior desenvolvimento das ações de produções de linguagem em diferentes situações de interações, ou seja, uma maior postura interdisciplinar, mas esta postura, segundo a BNCC (BRASIL, 2018) deve ser mais ampla.

Neste sentido, o objeto em foco, ou melhor, o objeto de ensino, deve ser construído e abordado a partir de diferentes olhares advindos do conjunto de disciplinas escolares que compõe o currículo. Este processo de interdisciplinaridade, no ensino fundamental, se daria para que se alcançassem as finalidades da educação com as quais se compromete este nível de ensino, daí sua importância, propiciar que o aluno tenha uma visão ou concepção do objeto mais plástica, mais crítica, mais rica e, portanto mais complexa através da abordagem interdisciplinar. Nessa direção, o processo interdisciplinar, possibilita letramentos múltiplos, que envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida.

Levando em conta que Marcuschi (2010) considera por letramento: “um processo de aprendizagem social e histórica de leitura e da escrita em contextos informais e para uso utilitários”, no âmbito do Ensino Fundamental, tais práticas são

fundamentais como ferramentas de empoderamento e inclusão social. O aluno letrado passa, pois, a assumir uma postura reflexiva que lhe permite tomar consciência de sua condição e da sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonista na ação coletiva.

No âmbito desta formação, a escola assume um papel que é condição indispensável para confrontar o aluno, do ensino médio, com suas práticas de linguagem (palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos) que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido. Também cria condições para que estes alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas- tecnologicamente complexas e globalizadas. O “sujeito letrado”, portanto é aquele que “participa de forma significativa de eventos de letramentos e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”.

Além das práticas multidisciplinares que promovem letramentos múltiplos ao aluno do Ensino Fundamental, de modo geral, a BNCC (BRASIL, 2018) aponta algumas competências ideais a serem desenvolvidas pelo alunado desta fase da Educação Básica, na disciplina de Língua Portuguesa, que é: saber conviver de forma crítica e também lúdica com situações de produção e de leitura de textos, bem como, no contexto das práticas de aprendizagem de linguagem, saber conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta para que se desenvolva a construção dos saberes relativos aos usos de estratégias; os alunos também deverão construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da linguagem e da língua nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação.

Neste sentido, as ações que articulam o conceito de ensino de língua portuguesa com a prática pedagógica para a mediação do processo de aprendizagem evidenciam a importância do professor ajudar a criar uma atmosfera afetiva positiva para facilitar o aprendizado dos seus alunos; a continuar sempre estudando e participando de encontros e eventos para se manter bem informado para assim poder retransmitir informações atualizadas para seus alunos; a recomendar a seus alunos a leitura de textos (que podem ser textos literários adequados ao perfil do aluno) e livros que contribuam para a construção dos conhecimentos deles.

No contexto do Ensino Fundamental II, o ensino de língua portuguesa, na perspectiva da BNCC (BRASIL, 2018), requer a compreensão da pré-adolescência e adolescência como o período da vida explicitamente marcado por transformações que ocorrem em várias dimensões: sociocultural, afetivo-emocional, cognitiva e corporal. Requer esforço de articulação dos aspectos envolvidos nesse processo, considerando as características do objeto de conhecimento em questão – as práticas sociais da linguagem –, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do sujeito. Dessa forma, organizar o aprendizado de Língua Portuguesa nessa fase de ensino requer que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno adolescente, a especificidade do espaço escolar, no que se refere à possibilidade de constituição de sentidos e referências nele colocada, e a natureza e peculiaridades da linguagem e de suas práticas.

Em decorrência disso, deve-se propor um trabalho específico com a linguagem voltado para o alunado adolescente, porque se trata de um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de fortalecimento da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais. Assim, no caso do ensino de língua portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos.

Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro. Nesse contexto, a mediação do professor, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo como: intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos.

No que concerne aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a escola deve organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Em linhas gerais, os conteúdos fundamentais ao ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II, são aqueles relevantes para a constituição da proficiência discursiva e linguística do aluno em função tanto dos objetivos específicos colocados para os ciclos em questão quanto dos objetivos gerais apresentados para o ensino fundamental, aos quais aqueles se articulam. Dessa forma, inicialmente serão apresentados os conteúdos conceituais e procedimentais referentes a cada uma das práticas. Posteriormente, os conteúdos sobre o desenvolvimento de valores e atitudes, que não devem ser tratados de maneira isolada por permearem todo o trabalho escolar.

Os conteúdos de língua portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Em função de tais eixos, os conteúdos propostos pela BNCC (BRASIL, 2018) estão organizados, por um lado, em prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo “uso”; e, por outro, em prática de análise linguística, organizada no eixo “reflexão”.

A prática de escuta de textos orais consiste basicamente na compreensão dos gêneros orais e não verbais, identificação de preconceitos e valores presentes no discurso, interesse por empregar estratégias de leitura após a compreensão do texto oral, além da identificação das formas orais que diferem do falar coloquial, cotidiano. E a prática de leitura de textos escritos caracteriza-se pela leitura integral, inspeccional, tópica e uma leitura de revisão, além de uma seleção de procedimentos dependendo dos objetivos e interesses previstos para o material, utilização de emprego de estratégias não lineares, ou seja, formulação de hipóteses, validação dessas hipóteses, construção de sínteses, entre outros. Assim como a integração de conhecimentos prévios e levantamento de análises para os indicadores linguísticos e extralinguísticos, entre muitos outros aspectos que resultam na prática satisfatória de um texto oral ou escrito.

Quanto à prática de produção de textos orais baseia-se, segundo a proposta da BNCC (BRASIL, 2018) a partir do planejamento prévio em função da intencionalidade, seleção ajustada referente a gramática, gêneros e discurso, além da utilização de recursos escritos, como também a adequação da fala a partir da reação dos interlocutores. Já a prática de produção de textos escritos proposta é a redação considerando sua finalidade, especificidade entre outros, utilização de processos para elaboração do texto tais como a escolha do tema, ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão e versão final, adequar o texto para que haja coesão e coerência, demarcar as segmentações como título e subtítulo, assim como o emprego de recursos gráficos e adequação aos padrões da escrita.

Nota-se que há uma estreita relação entre o que e como ensinar, uma vez que determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem um tratamento didático específico. Os princípios organizadores dos conteúdos de língua portuguesa (uso – reflexão – uso), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de ação – reflexão – ação que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos.

Nesse sentido, o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo às capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas. Considerando que o tratamento didático não é mero coadjuvante no processo de aprendizagem, é preciso avaliar sistematicamente seus efeitos no processo de ensino, verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar.

Em suma, os principais valores e atitudes fundamentais às práticas de linguagem propostas pela BNCC (BRASIL, 2018) para os anos finais do Ensino Fundamental são: valorização das variedades linguísticas; valorização das diferentes opiniões e informações veiculadas nos textos; posicionamento crítico diante de textos; interesse, iniciativa e autonomia para ler textos diversos; atitude receptiva diante de leituras desafiadoras e disponibilidade; interesse pela leitura e escrita como fontes de

informação, aprendizagem, lazer e arte; interesse pela literatura; interesse por trocar impressões e informações com outros leitores; interesse por frequentar espaços mediadores de leitura; reconhecimento da necessidade de dominar os saberes envolvidos nas práticas sociais; reconhecimento de que o domínio dos usos sociais da linguagem oral e escrita pode possibilitar a participação política e cidadã do sujeito e, melhores possibilidades de acesso ao trabalho; reconhecimento da necessidade e importância da língua escrita; preocupação com a qualidade das próprias produções escritas e valorização da linguagem escrita.

A BNCC (BRASIL, 2018) também realça que as novas tecnologias informacionais, associadas ao livro didático, devem ter um lugar importante no ensino de língua portuguesa, uma vez, que elas cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, “editando” a realidade. Assim, a presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios. Porém, não se trata de tomar os meios como eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico, mas considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos para conhecer a linguagem vídeo-tecnológica próprios desse meio; analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam; fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens e produzir mensagens próprias, interagindo com os meios.

Por fim, a avaliação de língua portuguesa no Ensino Fundamental II, deve ser, conforme a BNCC (BRASIL, 2018), compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Para tanto, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade. Deve funcionar, por um lado, como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa; e, por outro, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades. Nesse sentido, o livro didático deve favorecer este trabalho durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.

4.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRÁTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA

Dentre os aspectos que envolvem a língua, o tema da escrita sempre foi objeto de investigação e ao longo de muitas pesquisas e cada vez mais se comprova que “escrever é algo que se aprende. Escrever é uma competência, uma tecnologia”. Ferrarezi (2015, p.16), ao contrário da pressuposição de que escrever é um dom.

Quando se fala em produção textual, a primeira ideia é da produção do texto em tipos e gêneros. Como este trabalho investiga como os processos de aquisição da escrita acontecem até as séries finais do ensino fundamental, desde suas manifestações mais simples como a escrita de palavras, frases, respostas de perguntas, até o que se espera de um texto nessas séries, consideremos o percurso da aquisição da escrita até a escrita de um texto mais complexo dentro das categorias, tipo ou gênero, isso para compreender as dificuldades que os alunos enfrentam com a escrita ao final dessas séries.

Há uma relação já muito arraigada entre alfabetização e escolarização. Como a escola é a principal agência por meio da qual se adquire a tecnologia da leitura e da escrita, pouco se consideram outras possibilidades de alfabetização fora de algum sistema. De fato, O domínio de um código tão complexo como a língua, dificilmente é atingido plenamente sem uma sequência de ações sistematizadas. Alfabetização, portanto, nas palavras de Soares (2003, p.91) “é o conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita”.

O fato de a alfabetização ser planejada para os anos iniciais da escolarização, há uma tendência à simplificação da aquisição dessa tecnologia. Porém, nessa etapa, são imbricados muitos processos que se dão por internalização de fonemas e grafemas, domínio do código alfabético e ortográfico com toda complexidade envolvida na consolidação de um processo que exige muito da escola e do professor no sentido de promover os alinhamentos de quem já chega à escola dominando a língua falada.

Até o início dos anos de 90, o processo de alfabetização era visto de forma muito simplista de associações e decodificações de grafemas em fonemas, sem no entanto envolver possibilidades de interação social. Com o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação a começar pela internet com suas inúmeras possibilidades de pesquisa e de um novo espaço para a escrita através do

computador, partem outras possibilidades para a imersão do indivíduo no mundo da escrita, já que “ela está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana.” (KLEIMAN, 2005, p. 5).

Ainda segundo Soares (2005, p. 8) “uma questão que tem atrapalhado o ensino da língua escrita é a falsa crença de que o aspecto mais importante para a aprendizagem da escrita é o método”. Na busca do entendimento de ensinar letrando, ou seja, ao mesmo tempo em que se assimila o código, aprende para que serve escrever, a escola busca também um método. E nessa “reinterpretação, acontecem associações indevidas [...] pois, não existe um método de letramento. Nem um, nem vários”. (KLEIMAN, 2005, p. 9). Talvez essa associação se dê devido a morfologia da palavra letramento, que pressupõe, segundo Kleiman (2005, p. 9) “o ensino da letra”.

Do ponto de vista da aquisição do código, a escrita em si já envolve muita complexidade. Experiências empíricas ao longo do trabalho em sala de aula mostram que a partir dos primeiros resultados que os alunos adquirem com a escrita, são estimulados a escrever em vários espaços, nos cadernos, nas paredes, fazem desenhos e mensagens para os professores e para os colegas. Ao longo da escolarização essa disposição, em grande parte vai diminuindo à medida que essas atividades de escrita vão se intensificando e se alinhando dentro de uma rotina contínua e sistematizada. Experiências empíricas sugerem também que a dificuldade que os alunos têm em se reconhecerem com muitas formas de escrita que a escola propõe, está associada a falta de contato que os estudantes têm na sua vida fora da escola com as práticas de leitura e escrita. Nesse ponto, Kleiman (2005, p. 37) escreve:

Quando os textos não circulam no cotidiano doméstico da criança, ou quando a família não usa a leitura e a escrita porque não sabe ler nem escrever – ou sabe, mas o faz com pouca frequência ou com grande dificuldade ou, ainda, em situações e com funções que a escola desconhece e não legitima. O fato de a escola separar as práticas letradas de suas instituições de origem - literária, científica, jornalísticas – e dar um tratamento descontextualizado, uniforme a todos os textos [...] não significa que as práticas na escola não sejam situadas. Elas são situadas na escola [...] que favorece as práticas de análise de elementos como sílabas, palavras, frases e até textos. (KLEIMAN, 2005, p. 37)

As atividades de escrita na escola segundo Kleiman (2005, p. 37) “ênfatizam a realização de atividades analíticas em relação à linguagem”. E como vimos em Rojo (2009, p. 79) que uma teoria não invalida o resultado das anteriores”, esse formato de leituras dirigidas para memorização, interpretação, iniciando a leitura com unidades completas para depois dividi-la em partes menores como exemplo da palavração, tem prevalecido dentro das escolas.

As atividades analíticas voltadas para o ensino da leitura e da escrita são importantes e necessárias para o estudante conhecer o funcionamento da língua. Essas atividades analíticas, via de regra, são voltadas para a alfabetização e têm características bem específicas e sistematizadas que:

Como prática escolar, ela é essencial porque todos - criança, jovens ou adultos - precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições. (KLEIMAN, 2005, p. 16).

Essa colocação da autora esclarece uma das diferenças entre alfabetização e letramento e responde a uma pergunta muito frequente: onde termina a alfabetização e começa o letramento? Embora sejam processos diferentes, eles não são opostos. Por isso, já reiteramos aqui em algumas passagens deste trabalho essa indissociabilidade. O conhecimento analítico do funcionamento da língua é a base, princípio fundamental de transição para outros letramentos, como se utilizar da linguagem escrita para as necessidades de enfrentamento de atividades diárias, compreender outras disciplinas na escola, se expressar em outros eventos de letramento social como entrevistas, visitas, participação em debates, leituras em eventos fora da escola, apresentações em público, etc.

A ressalva que fazemos a essas atividades analíticas para o conhecimento e funcionamento da língua é que, quase sempre foram e ainda são apresentadas de forma descontextualizada. Os documentos parametrizadores não orientam de forma mais detalhada como fazer essa conexão entre os temas da vida social e os elementos normativos da língua. Muitos de nós que tratamos deste tema hoje, aprendemos a ler e escrever através de métodos repetitivos e cansativos, tomados de leituras mecânicas que serviam apenas para pronunciar palavras e frases sem saber que um

vasto mundo de possibilidades estava lá, por trás das palavras, e elas por toda parte “dizendo” tudo.

No sentido de promover o desenvolvimento da escrita, a escola vem introduzindo gêneros cada vez mais próximos das necessidades de adaptação aos contextos atuais. Isso porque cada vez mais a tecnologia cria novos meios em que a escrita é essencial, por assim dizer, as mensagens via celular, compras pela internet, pagamentos por aplicativos ou por códigos de barra, reuniões por salas virtuais, aulas remotas e tantas outras formas de comunicação para novas necessidades de convivência na sociedade. Quando falamos novo modelo de ler e escrever, na verdade estamos falando em novos meios de comunicação. Esses meios vieram de certa forma impulsionar as práticas de escrita já existentes. Depois do advento da internet e da digitação pelo computador, a escrita ganha todos os espaços possíveis, a informação tomou um rumo jamais imaginado. Assim surge uma nova manifestação da língua para quem já domina a escrita.

Não obstante às orientações que os novos estudos linguísticos empreendem no enfoque à variação linguística e contra o preconceito, acompanhamos um baixo desempenho dos alunos com o domínio da modalidade escrita, principalmente como os das séries finais do ensino fundamental, etapa da escolarização em que a escrita tem um papel importante para expressar os saberes da própria língua e de outras disciplinas, pois mesmo com o enfoque que se tem dado à oralidade, o registro ainda se sobrepõe a ela.

Embora o estudo da língua venha se encaminhando para práticas mais integradas de seus aspectos, leitura, produção, fonologia, semântica, sintaxe, grande parte dos estudantes chegam ao final do ensino fundamental sem o domínio das regras básicas de ortografia e concordância. E com essas dificuldades seguem para o ensino médio. Essas dificuldades que vão se acumulando durante a escolarização, trazem consequências muito visíveis que se manifestam através de reprovações, tanto no âmbito da escola quanto no âmbito das avaliações externas. Isso revela também o resultado de um pensamento equivocado que surgiu com a democratização da escola, de que ela, a escola, não pode reprovar. Essa expressão mal interpretada esconde a orientação de que a escola deve ensinar e aprovar.

Ainda com relação às dificuldades que os alunos têm no aprendizado da língua, muito se tem criticado o ensino da gramática, muitas vezes de forma

generalizada sem o questionamento das formas como ela é apresentada. Contudo, há uma cobrança desse conhecimento linguístico para a ascensão aos estudos. Um exemplo dessa cobrança são as competências para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como apresentada em Veras (2018, p.15 – 16):

Competência 1 – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa

A competência 1 analisa as estruturas sintáticas empregadas no texto e a obediência às convenções da escrita. Nesse particular, os equívocos observados nessa competência são as falhas de estruturação sintática (construção de orações e períodos, desvios de escrita, escolha vocabular, registro e gramática [...]) Além disso, o participante deverá demonstrar pleno conhecimento, construído ao longo da vida acadêmica, acerca da gramática normativa vigente e estabelecer a clara diferença entre escrever e falar.

Como já falamos, as dificuldades de escrita de grande parte dos alunos das séries finais do ensino fundamental resultam de processos não consolidados e equivocados. Na tentativa de dar um novo enfoque ao ensino da língua dentro da lógica do letramento a partir dos anos de 1980, muitas teorias mal interpretadas foram implementadas nas escolas com o intuito de modernizar a educação, teorias sofisticadas, porém erradas em grande parte.

Nos debates que tratam das dificuldades com a escrita, tanto de resultado de pesquisas, quanto de experiências vivenciadas pelos professores ao longo de suas trajetórias, se observam essas dificuldades como resultado de práticas ineficientes de leituras, estudo descontextualizado dos aspectos que envolvem o ensino da língua, e principalmente o ensino com centralidade na gramática que por muito tempo dominou o ensino da língua.

Essas dificuldades somadas se manifestam mais claramente nessas séries finais quando o aluno precisa lidar com a escrita de forma mais efetiva para a produção de textos. Citamos aqui a escrita de textos porque é nele que a língua se manifesta em toda a sua totalidade “por isso, só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua”. Antunes (2003, p. 44).

Nesse aspecto da língua, a produção de textos escritos, as experiências mostram que o ensino da gramática descontextualizado não contribui para a produção

de sentidos porque “a atividade da escrita é uma atividade interativa de expressão, [...] de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças, sentimentos que queremos partilhar”. Antunes (2003, p. 45-46). E continua:

Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. [...] Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com suas regras próprias de cada tipo de gênero.

A fragilidade com que as abordagens de leitura e escrita se deram dentro das escolas foi responsável por uma longa história de fracasso escolar que o Brasil tenta aos poucos recuperar. Dentro desse contexto, a leitura e a escrita tiveram papel determinante para tais resultados porque a compreensão da própria língua potencializa o entendimento e o diálogo com as demais disciplinas.

4.3 O LUGAR DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Segundo Marcuschi (2002), os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do nosso cotidiano. Portanto, constituem entidades sociodiscursivas e formas de ação social que determinam as situações comunicativas, evidenciadas pela maleabilidade e dinamismo, originando-se da necessidade de comunicação de cada época histórica.

Para Adam (1999 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 83), o gênero textual pode ser entendido como “a diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas” e “a separação do textual e do discursivo é essencialmente metodológica”. Segundo esse aspecto discursivo, Marcuschi (2008, p. 81-82) discorre, ainda: “Trata-se de “reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual”, considerando o discurso como o “objeto de dizer” e o texto como o “objeto de figura”. O discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a

configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa.

Segundo o pensamento de Marchuschi (2002), os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Podemos, pois, inferir que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Marcuschi (2002, p. 19). Nesse sentido, ainda explicita:

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Os gêneros textuais estão, pois, por toda parte. Somos diretamente confrontados com algumas especificidades todos os dias. Ao se optar trabalhar com os gêneros textuais, estamos mirando a função social que os gêneros ocupam na sociedade. O aspecto funcional dos gêneros textuais é, talvez, ainda mais importante do que seus aspectos linguísticos.

É necessário, pois, que o professor intermedeie a interação entre os estudantes e os diversos gêneros textuais, para que não se tenha a ideia de que um texto é apenas narrativo, ou apenas descritivo, ou apenas dissertativo. Para isso se faz necessário conhecer e distinguir os tipos e os gêneros textuais. De acordo com Murray (2003, p.255):

Contos da tradição oral, histórias ilustradas, peças de teatro, romances, filmes de cinema e programas de televisão, todos podem variar do fraco e sensacionalista ao comovente e brilhante. Precisamos de cada forma de expressão disponível, e de todas as novas que possamos reunir, para que nos ajudem a compreender quem somos e o que estamos fazendo aqui.

Por este motivo, realizar atividades de análise de gêneros é muito importante para atingir este objetivo. Além disso, tais atividades dão oportunidades ao professor de abordar elementos pragmáticos de textualidade.

No tocante às abordagens dos gêneros textuais pelo livro didático de língua portuguesa é fundamental considerar que este exprime um produto final que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. Além disso, os livros didáticos permitem a utilização do tempo de forma flexível, pois o trabalho com este permeia todo o ano letivo escolar.

Além de oferecerem condições reais para escuta, leitura e produção de textos orais ou escritos, os livros didáticos fomentam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir; permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos que se adéquem às condições de produção; colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores efetivos para a escrita dos alunos, a legibilidade também passa a ser objetivo deles, e não apenas do professor; permitem interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessas áreas.

Nesta direção, o discurso em pauta neste estudo aborda uma temática que envolve dois objetos de investigação que desempenham funções de grande relevância no âmbito escolar: o ensino dos gêneros textuais e o livro didático.

Os gêneros textuais em sua diversidade, como expostos anteriormente, apresentam vários aspectos que os permite compreendê-los e investigá-los com afinco. No entanto, cabe neste contexto ressaltar a sua influência no que se refere aos livros didáticos. A BNCC (BRASIL, 2018), dá a devida importância aos gêneros textuais para o desenvolvimento da competência comunicativa, e está cada vez mais visível no âmbito educacional.

Contudo, faz-se necessário atentar-se para algumas alertas, como destaca Dell'Sola (2007, p. 20) ao discorrer sobre a relação entre gêneros textuais e livro didático:

Alertamos para o perigo de se categorizar os gêneros, partindo-se de uma mentalidade normativa, reguladora, em que os textos são simplesmente rotulados e, daí para frente ensina-se formas engessadas como se houvesse uma configuração rígida para cada gênero textual.

Desta forma, analisar salientando a grande importância do estudo sobre os gêneros textuais inseridos no livro didático, oportuniza reconhecer o papel fundamental na disseminação e legitimação dos sentidos e valores veiculados pelos

gêneros textuais nesse recurso didático disponibilizado para a efetivação dos estudos acadêmicos. Mas, é preciso também compreender melhor esse objeto de pesquisa, o livro didático, que, muitas vezes, é o único material de leitura disponível para estudantes numa sociedade excludente.

Vale destacar nesta seção em que tratamos da inserção dos gêneros como incremento para o ensino da língua, o uso da *fanfic* que constitui-se como prática de letramento, a partir da qual o aluno tem a oportunidade de produzir e compartilhar suas produções em comunidades virtuais. Nossa intenção é, pois, destacar o aluno enquanto autor de seus próprios textos, valorizar o seu universo cultural e orientá-lo para o aprimoramento de suas competências linguísticas, especialmente para a produção de textos escritos.

No contexto dos gêneros textuais, vale realçar a importância da *fanfic* em contextos de mediação da leitura e da escrita, como bem Vargas (2015, p.10) destaca ao dizer que:

O universo fanfiquero fornece interessantes exemplos de estudantes que se envolveram afetiva e intelectualmente com determinado texto, tomam posicionamentos [...] expressam julgamentos, os refinam e compartilham em debate comunitário essas experiências altamente educativas.

Esses textos, segundo a mesma autora, “resultam de trabalho espontâneo dos autores [...], muitas vezes desconhecidos da comunidade escolar e familiar, mas altamente absorvente para quem com eles se envolvem” (VARGAS, 2015, p.12). Como são originários de outras narrativas, os autores das *fanfics* não contam com a segurança da autoria de suas publicações, mas como fãs que querem fazer parte do universo de seus ídolos, o que pode a eles conferir a sensação de autoria e competência.

Nessa direção, é preciso realçar que:

Escrever fanfic é uma nova forma de contar histórias, é relacionar realidade e ficção. Por meio das fanfics, adolescentes, jovens e adultos do mundo todo criam novas identidades para si e para personagens de universos pré-existentes, retratam valores da sociedade onde se inserem. (ALMEIDA; SILVA, 2020, p. 34)

As *fanfics*, nessa perspectiva, no contexto das aulas de língua portuguesa podem dinamizar o trabalho com as práticas de linguagens e, principalmente, realçar o valor das práticas letradas e, por conseguinte da leitura e escrita. Daí, a importância da ressignificação de posturas e práticas da escola e profissionais que nela atuam, em especial atenção para os docentes, principais responsáveis pela mediação do ensino-aprendizagem numa perspectiva significativa, indispensável à formação de sujeitos críticos e criativos, tão requeridos e necessários para a efetivação das práticas de linguagem na sociedade, hoje.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PROJETO *FANFIC*: INCREMENTANDO A PRODUÇÃO ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O produto resultante dos estudos realizados junto ao PROFLETRAS para a composição da dissertação aqui apresentada, na perspectiva dos letramentos, é um caderno pedagógico destinado aos professores de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental, a partir da proposição de um conjunto de atividades, que toma os gêneros textuais como eixo para as atividades sugeridas. A proposta do caderno é apresentar atividades complementares às contempladas, especialmente pelo livro didático como um recurso a mais para auxiliar no desenvolvimento da escrita.

O objetivo maior desse material pedagógico é apresentar aos estudantes um gênero vivenciado fora do espaço escolar e que possa ser inscrito em situações de escrita. Essas oficinas se baseiam na estrutura de sequência didática proposta por Schneuwly; Dolz (2004) e que devem assim serem estruturadas:

1. **Apresentação da situação** – descrição da tarefa, elaboração inicial do texto trabalhado. Isto para avaliar as capacidades já adquiridas para ajustar as atividades às dificuldades reais da turma. A apresentação já deve indicar o gênero, a quem se destina, qual a forma da produção, apresentação do projeto

coletivo da produção do gênero de maneira bastante explícita e o problema de comunicação que devem resolver. Nesta parte, os conteúdos podem ser apresentados através de subtemas de artigos de conteúdos de outras áreas, ou no caso de ser parcialmente fictício, (apresentar livro, filme, série etc.

2. **Produção inicial** – os alunos devem seguir pelo menos parcialmente a instrução dada para circunscrever as capacidades que já dispõem. Isso para o professor intervir melhor num primeiro contato com o gênero. Essa primeira produção pode ser simplificada ou dirigida sobre um mesmo tema elaborado por toda a classe, (no caso a elaboração de uma fanfic). A análise os problemas que aparecem. Dessa primeira produção pode ser desenvolvida de diferentes maneiras: discussão, troca de textos, reescrita, evidenciar pontos fortes e fracos, técnicas de escrita.
3. **Os módulos** – são dados aos alunos os instrumentos necessários para a superação dos problemas apresentados na produção inicial. Nessa etapa, três questões se colocam:
 - Inferências sobre o texto – o aluno deve antecipar expectativas de níveis diferentes, fazer imagem do destinatário do texto, finalidade do texto, da sua posição enquanto autor, (fala enquanto aluno ou representante dos jovens?);
 - Elaboração de conteúdos - o aluno deve conhecer as técnicas para elaborar conteúdos;
 - Planejamento e realização do texto – o aluno deve estruturar seu texto de acordo com a finalidade que se deseja atingir, escolher a linguagem, o vocabulário apropriado, variar tempos verbais, introduzir argumentos. É importante propor atividades em cada módulo distinguidos nas seguintes categorias: 1) Atividades de observação e análise a partir de textos completos ou de parte de textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes, 2) Tarefas simplificadas de produção de textos através de exercícios para reorganização do conteúdo, inserir partes, revisar, elaborar refutações, encadear as partes.

4. **Produção final** – esta produção permite ao professor realizar uma avaliação somativa, ter um controle sobre o processo de aprendizagem, (o que aprendeu e o que resta aprender?) É também um instrumento para regular o acompanhamento de produtor de texto, avaliar os progressos realizados. Essa avaliação permite ao professor desfazer-se de julgamentos subjetivos alusivos aos alunos. Serve também para observar aprendizagens efetuadas e planejar eventuais retornos e pontos mal assimilados.

Nesta perspectiva, os módulos do Caderno Pedagógico **PROJETO FANFIC: Incrementando a produção escrita nos anos finais do ensino fundamental**, apresentado junto a este trabalho, sob a forma de apêndice, estão assim estruturados:

APRESENTAÇÃO

Aqui o caderno é apresentado aos docentes destacando o intuito de contribuir para o desenvolvimento da escrita nas séries finais do Ensino Fundamental, a partir da apresentação de uma proposta de produção do gênero fanfic, distribuídas ao longo de quatro módulos.

MÓDULO I – CONHECENDO O GÊNERO *FANFIC*

OBJETIVO GERAL:

- Ampliar a capacidade de leitura e produção textual a partir dos usos das novas tecnologias da informação e comunicação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos sobre o conceito de fanfic;
- Conceituar e caracterizar o gênero fanfic.

MÓDULO II PREPARANDO PARA PRODUZIR *FANFIC*

OBJETIVO GERAL:

- Orientar os alunos a escrever uma fanfic a partir de um produto cultural consumido por eles.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ampliar o repertório de leitura dos alunos;
- Ressignificar a produção textual, a partir do gênero fanfic.

MÓDULO III PRODUZINDO *FANFIC*

OBJETIVO GERAL:

- Estimular os alunos a produzir uma fanfic para publicação na internet.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer uma fanfic como ferramenta auxiliar de incentivo à escrita;
- Favorecer a percepção dos alunos de autoria dos textos por eles escritos.

MÓDULO IV – REDAÇÃO FINAL E PUBLICAÇÃO DA *FANFIC*

OBJETIVO GERAL:

- Avaliar as contribuições da fanfic para a melhoria da produção de textos escritos pelos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Divulgar as fanfics produzidas pelos alunos.
- Evidenciar a ideia de pertencimento do autor ao texto.

A intenção maior deste Caderno Pedagógico é servir como recurso auxiliar de incentivo à escrita, visto que consideramos a produção do gênero fanfic uma forma competente de engajamento dos adolescentes que lidam com o compartilhamento desses textos pela internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões tecidas ao longo deste trabalho sobre a escrita na perspectiva dos letramentos foram substanciais para fundamentar experiências vividas ao longo de uma trajetória de muitos anos de trabalho com a língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental. Através dos subsídios teóricos que adotamos para a

condução da investigação constatamos que o ensino da língua nas escolas brasileiras tenta aos poucos se recuperar de longas décadas de uma prática descontextualizada, de teorias mal interpretadas, de práticas de leitura e escrita insuficiente para o alcance de uma dimensão interacional da linguagem.

A fragilidade com que as abordagens de leitura e escrita se dão, na maioria das vezes, dentro da escola, incide de certa forma numa educação escolar ineficiente, que o Brasil vem aos poucos tentando superar. Isto porque o papel da leitura e da escrita é determinante para o aprendizado das demais disciplinas.

Essa pesquisa contribuiu para a evidência das abordagens teóricas sobre o letramento e as razões pelas quais parte dos estudantes chega ao final das séries do ensino fundamental com tantas dificuldades na aprendizagem da língua escrita. O aprofundamento nas teorias dos estudiosos pesquisados contribuiu para o embasamento de experiências empíricas, assim como contribuirá para um melhor desenvolvimento de práticas no ensino da língua nas séries de abrangência desta pesquisa.

A inquietação que nos levou a aprofundar esse tema foi a dificuldade que tivemos em nossas práticas de encontrar mecanismos para ensinar a língua de forma integrada de seus aspectos sintáticos, semânticos, de interpretação e produção da escrita numa perspectiva mais significativa.

A pesquisa nos permitiu refletir sobre as experiências que vivenciamos quanto aos processos de aquisição da escrita, como são construídos do ponto de vista linguístico, desvinculados uns dos outros e de uma função social, o que resulta em prejuízo na aquisição e consolidação dessa tecnologia. Esse prejuízo se manifesta principalmente nas séries finais do ensino fundamental quando os estudantes precisam lidar com a escrita para produzir textos, e nesse ponto da dificuldade de lidar com a escrita, percebe-se um contraponto, mesmo no contexto atual, dominando as tecnologias da informação, muitos estudantes têm dificuldade de se expressar através da escrita.

Percorremos um breve roteiro histórico sobre o letramento no Brasil e vimos que o termo é ainda pouco discutido dentro das escolas e geralmente confundido com alfabetização, embora devam seguir juntos na construção do conhecimento.

Nesse percurso vimos também que o letramento está muito ligado à quantidade de informação necessária para que o sujeito interaja com uma sociedade complexa,

informatizada, competitiva e burocrática. Essa participação social está fortemente determinada pela condição social.

Quanto às práticas de escrita na escola, objeto principal de nossa investigação, registramos a fragmentação e a fragilidade com que as abordagens de leitura e escrita acontecem durante o processo de aquisição da escrita através de atividades analíticas para compreensão da língua e os reflexos dessas abordagens nas séries finais do ensino fundamental.

Propusemo-nos, também, a lançar um olhar sobre os PCN que já evidenciavam o ensino da língua na perspectiva dos letramentos, sem, no entanto, apresentar orientações definidas para a elaboração de práticas, visto que, ao mesmo tempo de sua implementação é que se iniciaram os estudos nessa perspectiva.

Evidenciamos que o Ensino Fundamental à luz da BNCC difere dos documentos anteriores por ser agora obrigatório. O documento centra o seu foco no campo dos conteúdos, estabelece expectativas de aprendizagem para cada idade e se propõe a garantir acesso, permanência e infraestrutura para a Educação Básica. Com relação ao estudo da língua nas séries finais do ensino fundamental, propõe um trabalho com base na análise linguística e semiótica e retoma os pressupostos dos PCN ao tomar o texto, agora multimodal e multissemiótico como unidade de trabalho organizados nos eixos da oralidade, leitura, produção e análise linguística e semiótica. Para articular as práticas aos objetos do conhecimento, a BNCC apresenta quatro campos de atuação: artístico, de pesquisa, midiático e atuação na vida pública.

Como vimos a BNCC não é currículo, mas um parâmetro para sua organização. São as decisões do currículo que vão adequar a BNCC à realidade local. A relação entre BNCC e currículo se faz através de ações propostas na organização do currículo que são contempladas em habilidades.

A proposta pedagógica, produto dessa pesquisa, cujo título é **Projeto fanfic: incrementando a produção escrita nos anos finais do Ensino Fundamental**, constitui-se de um conjunto de oficinas pedagógicas com foco na leitura e produção do gênero fanfic, como recurso auxiliar de incentivo à escrita, visto que consideramos a produção desse gênero uma forma competente de engajamento dos adolescentes que lidam com o compartilhamento desses textos pela internet.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexsandro Vital de; SILVA, Ivanda Martins. Letramentos literários digitais no ciberespaço: dialogando com as *fanfics*. Revista Linguagens & Letramentos, Cajazeiras, Paraíba, v.5, n.2, jul-dez, 2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1591>

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Sociedade de Cultura escrita, alfabetismo e participação**. In: Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001/Vera Mazagão Ribeiro. São Paulo: Global, 2003.

COLL, César & Monereo, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Trad. Naila Freitas; revisão técnica Milena da Rosa Silva. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELMANTO, Dileta. **Português**: conexões e usos, 8º ano: Ensino Fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018.

DELL'ISOLA, Regina L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FERRAREZI JR.; CARVALHO, ROBSON S, de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONSALVES, Elsa Pereira. **Conversa sobre Iniciação à Pesquisa Científica –** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

JUNG, N. Maria. Letramento: Uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: **Práticas de letramento no ensino, leitura, escrita e discurso**: / Marcos Bagno .[et al.] Organização Djane Antonucci Correia. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG,2007.

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita –** Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar “o letramento?”** Cefiel /IEL/ UNICAMP, Ministério da Educação, 2005.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os Significados do Letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das letras, 1991.

KLEIMAN, Angela. **Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna**. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, V 32, n.53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: www.scielo.br Acesso em 30 de abril de 2020.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Leitura e Escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. Contexto, 2008.

MOURA, Adriana Sidralle Rolim de. **Letramento Familiar e Letramento Escolar**: relações de complementaridade ou de interdependência? Campina Grande: EDUFCEG, 2020.

MOURA, Adriana Sidralle Rolim de. O Letramento na Escola: Reflexões e encaminhamentos possíveis. In SOUSA, José Wanderley Alves de. (org.). **Educação Linguística**: Discursos e práticas. Campina Grande: EDUFCEG, 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral de. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, Escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (trad e org Roxane Rojo). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros – 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, n 25, jan/ fev/ mar/ abr, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In RIBEIRO, Vera Mazagão (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

VERAS, Hermes. **Redação Modelo ENEM**. 2. ed. rev. e ampl. Fortaleza: Gráfica LCR, 2018.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

APÊNDICE

CADERNO PEDAGÓGICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
POLO DE CAJAZEIRAS - PB



**PROJETO FANFIC:
INCREMENTANDO A PRODUÇÃO ESCRITA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**



Autoria: Maria
Conceição Siebra.

Orientação: Prof.
Dr. José Wanderley
Alves de Sousa



**CAJAZEIRAS - PB
2021**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	3
MÓDULO I - CONHECENDO O GÊNERO FANFIC.....	6
MÓDULO II - PREPARANDO PARA PRODUIR FANFIC.....	9
MÓDULO III - PRODUIZINDO FANFIC.....	12
MÓDULO IV - FINAL E PUBLICAÇÃO DA FANFIC.....	16
REFERÊNCIAS.....	18

APRESENTAÇÃO

Caros professores e professoras,

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da escrita nas séries finais do Ensino Fundamental, apresentamos uma proposta de leitura e produção do gênero *fanfic*, cujo objetivo é proporcionar aos alunos a ampliação das habilidades de leitura e escrita, especialmente, a partir dos usos das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), inseridas no campo artístico, literário e midiático, conforme proposto pela BNCC (BRASIL, 2018). Aqui, concebe-se que TIC:

[...] consistem em quaisquer formas de transmissão de informações e correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ou [...] um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação, comunicação e facilitação dos processos de negócios, da pesquisa científica, de ensino e aprendizagem, entre outras. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnologias_da_informa%C3%A7%C3%A3o_e_comunica%C3%A7%C3%A3o

Para tanto, apresentamos uma sequência didática, a partir da adoção da *fanfic*, por considerar que tal gênero favorece o engajamento de adolescentes em atividades que se inscrevem no campo artístico, literário e midiático. Essas práticas, segundo Vargas (2015 p. 19), “trazem em seu bojo uma riqueza de elementos educativos que demandam a atenção dos profissionais envolvidos na educação dos jovens”.

Vale destacar que os usos da *fanfic* constituem-se como práticas de letramento, a partir da qual o aluno tem a oportunidade de produzir e compartilhar suas produções em comunidades virtuais. Nossa intenção é, pois, destacar o aluno enquanto autor de seus próprios textos, valorizar o seu universo cultural e orientá-lo para o aprimoramento de suas competências linguísticas, especialmente para a produção de textos escritos.

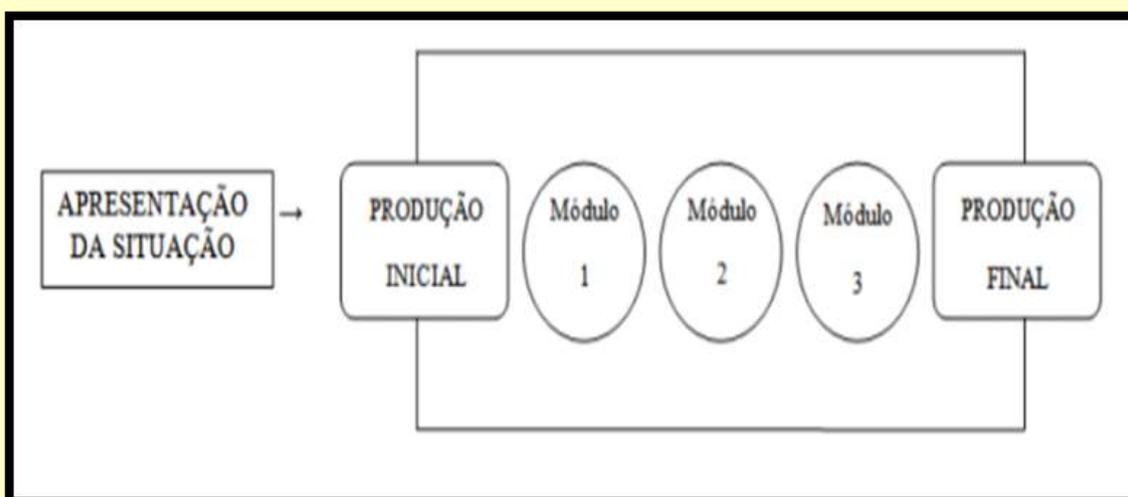


Realçando a importância da *fanfic* em contextos de mediação da leitura e da escrita, Vargas (2015, p.10) destaca que:

O universo fanfiquero fornece interessantes exemplos de estudantes que se envolveram afetiva e intelectualmente com determinado texto, tomam posicionamentos [...] expressam julgamentos, os refinam e compartilham em debate comunitário essas experiências altamente educativas.

Esses textos, segundo a mesma autora, “resultam de trabalho espontâneo dos autores [...], muitas vezes desconhecidos da comunidade escolar e familiar, mas altamente absorvente para quem com eles se envolvem” (VARGAS, 2015, p.12). Como são originários de outras narrativas, os autores das *fanfics* não contam com a segurança da autoria de suas publicações, mas como fãs que querem fazer parte do universo de seus ídolos, o que pode a eles conferir a sensação de autoria e competência.

O modelo de sequência didática que propomos é o sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que dá ao professor, segundo Marchuschi (2008, p.213), a possibilidade de ensinar gêneros orais e escritos de maneira ordenada. Esta proposta considera a comunicação em tempo real, o que possibilita entender os gêneros em suas situações sociocomunicativas, para que o aluno compreenda a funcionalidade social do gênero textual, aqui, especialmente, da *fanfic*. O esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98) pode assim ser ilustrado:



A sequência didática aqui apresentada se aplica, especialmente, à turmas das séries finais do Ensino Fundamental. As atividades propostas mobilizam competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino de língua portuguesa, especialmente as competências 3 e 10, que enfatizam que o aluno deverá:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 87).

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p. 87).

Sugerimos que essa sequência seja aplicada, individualmente ou em duplas, em quatro módulos de 50 minutos. Para isto o professor deverá lançar mão de recursos como filmes, acesso a *blogs*, sites de publicação de *fanfics*, celulares ou notebook com acesso à internet. Essa é uma atividade que pode ser desenvolvida, parcialmente, no laboratório de informática da escola, caso tenha.

Bom trabalho!

MÓDULO I CONHECENDO O GÊNERO *FANFIC*



OBJETIVO GERAL:

- Ampliar a capacidade de leitura e produção textual a partir dos usos das novas tecnologias da informação e comunicação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos sobre o conceito de *fanfic*;
- Conceituar e caracterizar o gênero *fanfic*.



DESENVOLVIMENTO

❖ 1ª atividade

O professor deve introduzir a atividade perguntando aos alunos qual o livro, filme, série, personagem que mais gostam, o que chama a atenção neles. As respostas deverão ser anotadas e discutidas entre o grupo.

❖ 2ª atividade

Apresentar o projeto aos alunos, enfatizando que o objetivo principal da proposta é a produção de um texto do gênero *fanfic*. Para tanto, verifique os conhecimentos prévios acerca do que eles entendem por *fanfic*. Peçam que anotem as respostas e promova o debate sobre tais conceitos no grupo.

Como fundamentação para a discussão, apresente breves textos motivadores, como o que sugerimos a seguir:





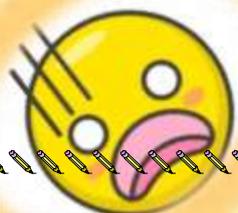
As fanfictions – ou o termo em inglês abreviado, fanfics, ou simplesmente fic – são narrativas criadas por fãs que se inspiram em determinada obra com a intenção inicial de se utilizar de um universo já criado. Nessas construções textuais, o autor faz uso de elementos, personagens e situações de um universo já conhecido e os utiliza para desenvolver suas próprias ideias. Os textos de fãs, sem fins lucrativos, podem ser ficcionais inéditos ou tratarem de descrições, especulações, teorias, sobre a obra original e podem conter ainda marcas e traços identitários de seus autores-fãs. Atualmente, as narrativas de fãs podem ser facilmente encontradas na internet e têm atraído muitos leitores a aventurarem-se pelo universo da produção textual. (CAMPOS, 2017, p.10)

Abreviação de fanfiction, do inglês “ficção de fã” - textos narrativos ficcionais escritos por fãs de personagens famosos [...]. Nesses textos há a apropriação de um ou mais elementos da obra original- como enredo, espaço, personagens e outros, com o objetivo de produzir uma nova obra. Esses textos surgiram dos fanzines da década de 70, que se popularizaram com a criação de histórias em homenagem às sagas Guerra nas Estrelas e Jornada nas Estrelas. Hoje as fanfics circulam em ambiente digital para que outras pessoas comentem. Seus leitores são pessoas interessadas no enredo e no personagem da história original”. (DALMATO, 2018)

Constituem um gênero discursivo circulante preferencialmente em meio digital, como blogs, sites, redes sociais da web 2.0. São definidos como produções textuais baseadas em uma obra de ficção consagrada, em que fãs, leitores dessas ficções, por meio de uma escrita colaborativa, tornam-se coautores de infinitas possibilidades de continuação da obra original. (FIGUEIREDO; CARMONA, 2015).

❖ 3ª Atividade

Após conceituar e caracterizar o que é uma *fanfic*, explicar aos alunos as possibilidades de recriação proporcionadas pelo gênero e incentivá-los a criar novos desdobramentos, a partir de algumas lacunas deixadas nas histórias que eles apontaram como as preferidas no início deste módulo. Que fatos poderiam ser acrescentados? O que poderia ser mudado? Que novo final poderia ser dado à história?



❖ 4ª Atividade

A partir dos textos indicados como preferidos pelos alunos na primeira atividade, como atividade assíncrona, assistam ao filme “Como eu era antes de você”, que servirá para as próximas atividades deste projeto.



Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-230327/>

MÓDULO II

PREPARANDO PARA PRODUIZIR FANFIC

OBJETIVO GERAL:

- Orientar os alunos a escrever uma *fanfic* a partir de um produto cultural consumido por eles.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ampliar o repertório de leitura dos alunos;
- Resignificar a produção textual, a partir do gênero fanfic.



DESENVOLVIMENTO

❖ 1ª Atividade

Sugerir aos alunos o acesso à plataforma *Spirit fanfics* <https://www.spiritfanfiction.com>, consideradas uma das que “[...] apresenta uma interface mais interativa, lúdica, como também disponibiliza uma página/língua portuguesa para subsidiar os fanfiqueros na escrita de suas narrativas e no esclarecimento de dúvidas, de cunho gramatical.” (FERREIRA, 2020, p. 26), a fim de que o diálogo com esse gênero se torne mais próximo da realidade comunicacional da turma.

❖ 2ª Atividade

Fazer uma seção de cinema para exibição do resumo do filme em sala de aula para contemplar os alunos que ainda não assistiram ao filme.



[https://www.youtube.com/watch?v=KAz9SEDL9c&t=25s\(resumo,\(21min.\)\)](https://www.youtube.com/watch?v=KAz9SEDL9c&t=25s(resumo,(21min.))).

Através desse link os alunos terão acesso ao resumo do filme.

Este outro link é opcional para os alunos que quiserem mais informações sobre o filme. <https://www.youtube.com/watch/?v/=656jA90TMrQ> Explicação do filme (opcional para assistir em casa).

Lembrando que as atividades deste módulo servirão de orientação também para a escolha dos outros produtos escolhidos pelos alunos.

Após a exibição do resumo do filme, lançar perguntas aos alunos:

1. Qual a sua apreciação do filme?
2. Qual é o tema principal do romance?
3. O final poderia ser diferente? Como?
4. Qual é o tema principal do romance?
5. O que poderia ter acontecido com Louisa depois do final?
6. Que outros personagens você acrescentaria à história?
7. Como você construiria uma aproximação entre Will e seus pais?

❖ 3ª Atividade

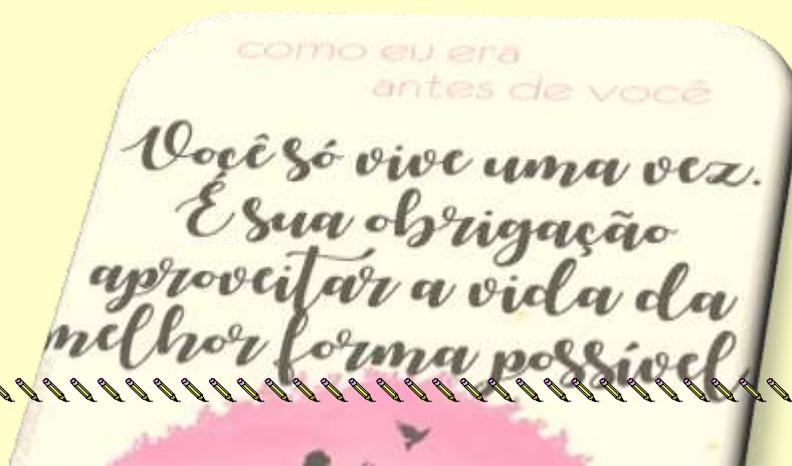
Compartilhar no grupo de Whatsapp da turma o link <https://www.spiritfanfiction.com/historia/para-sempre-eu-e-voce-21098644/cap> para que os alunos leiam a fanfic “**Não me deixe, por favor!**”, criada a partir do filme **Como eu era antes de você**.



Fonte: <https://www.google.com>

Após a leitura, fazer a interpretação da fanfic para estabelecer relações com o texto original. Podem ser discutidos pontos como:

1. Por que o texto lido é uma fanfic?
2. Qual a origem dessa fanfic?
3. Para você, qual a importância desse gênero?
4. Onde circulam?
5. Quem são os leitores?
6. A fanfic lida é narrada por quem?
7. O episódio da fanfic em que Will já está na Suíça se refere a que parte do filme?
8. Por que Will foi para um hospital na Suíça?
9. Por que esse fato fez Louisa acreditar que tinha falhado com Will?
10. Comentar elementos novos (viagem ao Rio de Janeiro).



MÓDULO III PRODUZINDO FANFIC



OBJETIVO GERAL:

- Estimular os alunos a produzir uma fanfic para publicação na internet.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer uma fanfic como ferramenta auxiliar de incentivo à escrita;
- Favorecer a percepção dos alunos de autoria dos textos por eles escritos.

DESENVOLVIMENTO

Chegou a hora da produção de uma *fanfic*, uma vez que já fizeram a escolha da obra na atividade do primeiro módulo, assim como já leram e analisaram a *fanfic* “**Não me deixe, por favor**” baseada na obra “**Como eu era antes de você**”.

❖ 1ª Atividade

Nessa atividade serão apresentados aos alunos slides em *powerpoint* resumidos do site <https://pt.wikihow.com/Escriver-uma-Fanfic>, para orientá-los na escrita de uma *fanfic*.

1º slide

- Conceito do gênero *fanfic*
 - ✓ Tipo específico de ficção utilizando personagens de uma determinada obra para dar continuidade à história original ou alterá-la;
 - ✓ Tem público restrito;
 - ✓ Jeito criativo de expressar sua preferência por alguma obra.



2º slide

- Escolha a base da produção da *fanfic*, sempre baseada em uma obra já existente: livros, filmes, séries, novelas, games, animes, etc. Opte por um gênero com potencial para explorar a história original.

3º slide

- Leia a respeito da obra escolhida.



4º slide

- Leia algumas *fanfics*, disponíveis na plataforma *Spirit fanfics* <https://www.spiritfanfiction.com>.

5º slide

- Decida seu objetivo na produção da *fanfic*:
 - ✓ A história será longa ou curta?
 - ✓ A extensão depende da história original.
 - ✓ Existem vários tipos de *fanfics* como: as *drabbles* de 50 a 100 palavras, um desafio para escrever uma história completa em pouco espaço, as *fluffy*, leves, românticas, engraçadas, as mais elaboradas que são as mais lidas, e

as *crossovers* que cruzam personagens de universos (obras) diferentes.

6º slide

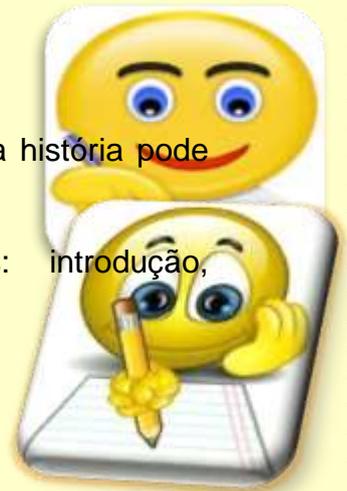
- Situação hipotética dentro da obra original, baseadas em especulações como: O que aconteceria depois... ? E se...?
- Alguns autores se incluem como personagens do enredo.

7º slide

- Nível de fidelidade à história original.
- Pense no que é aceitável como real dentro do universo fictício.

8º slide

- Escreva um esboço (rascunho) para saber onde a história pode chegar.
- Esse rascunho pode seguir os elementos: introdução, complicação, clímax e desfecho.



9º slide

- Ler o esboço para encontrar pontos que devem ser mais explorados.

10º slide

- Prefira começar com as ações que chamarão mais a atenção. Descrever detalhes da história original não prenderá a atenção.

11º slide

- Nem todos os leitores gostam de grandes mudanças de personagens favoritos.

12º slide

- Edite o trabalho. Leia novamente o que escreveu, retire partes desnecessárias e veja onde pode melhorar.
- Mostrar o texto para um amigo pode ser útil. É importante que o leitor sinta linearidade e consistência.



13º slide

- Divulgando o trabalho - Existem diversas comunidades que você poderá publicar o que escreveu. Escolha a categoria e gênero em que sua fanfic se enquadra.
- No final da sequência serão apresentados os sites especializados.



❖ 2ª Atividade

Depois da visualização do passo a passo, os alunos devem iniciar a primeira versão do texto. Para auxiliar os alunos, o professor pode anotar na lousa um direcionamento para:

- Elementos: tempo, espaço, situação inicial, conflito;
- Personagens e suas características;
- Relação dos personagens novos com os já existentes;
- Climax e desfecho (diferente do desfecho da história original ou uma continuação depois do desfecho original)

Durante todo o percurso desta atividade, o professor deverá acompanhar se os alunos estão contemplando o que está sendo sugerido no direcionamento da escrita que está na lousa. As primeiras correções quanto à linguagem escolhida, (é de se esperar que usem linguagem do universo de adolescentes), concordâncias, usos de tempos verbais etc. já podem ser iniciadas durante essa atividade conforme solicitação dos alunos.

Após essa primeira escrita, o professor recolhe os textos. Nessa avaliação professor deve observar as lacunas que ficaram abertas e fazer anotações no texto para a reescrita, redação final.

Sugerimos que para essa observação, avaliação da primeira escrita, o professor tenha por escrito os pontos que ela deve observar se estão contemplados no texto: O roteiro que foi exposto na lousa na hora da escrita, as características do gênero, personagens novos, protagonistas, cenários, tempo dos acontecimentos, aspectos linguísticos a saber: (a) pontuação; (b) ortografia, (c) acentuação; (d) concordância nominal e verbal; (e) regência nominal e verbal; (f) coesão; (g) coerência; (h) criatividade e originalidade das narrativas. Esse texto deve ser entregue ao professor.



MÓDULO IV

REDAÇÃO FINAL E PUBLICAÇÃO DA FANFIC



OBJETIVO GERAL:

- Avaliar as contribuições da *fanfic* para a melhoria da produção de textos escritos pelos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Divulgar as *fanfics* produzidas pelos alunos.
- Evidenciar a ideia de pertencimento do autor ao texto.

DESENVOLVIMENTO

Após as apreciações feitas pelo professor, os textos são devolvidos aos alunos. A redação final deve ser digitada.

Após a redação final, o professor da turma e o da sala de informática podem auxiliar os alunos que não têm conta *gmail* a criar uma conta para eles,

a fim de que seus textos sejam divulgados. O site <https://www.youtube.com/watch?v=XOAvLjYEh.Hc> ,orienta o compartilhamento de arquivos no google drive.

Ao compartilharem os textos dos colegas, os alunos podem fazer perguntas e darem sugestões de incremento para as histórias.

Com a ajuda do professor de informática, os alunos podem também criar um site para divulgar seus textos.

Como sugestão, destacamos outros sites mais conhecidos para divulgação de *fanfics*:

- www.fanfic.net
- <http://www.fanfiction.net>



Evidenciamos, ainda, que é comum a publicação de *fanfics* por autores que usam nomes fictícios. Para este trabalho sugerimos que cada aluno imprima sua versão com o seu próprio nome para a divulgação dos trabalhos na escola, antes de publicá-las com codinomes nas comunidades virtuais.

Como atividade final, a turma pode se organizar para divulgar seus trabalhos visitando as outras turmas da escola. Um representante explica o que é o trabalho que está disponível nos sites em que publicaram as *fanfics*.

FANFIC





REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

DELMANTO, Dileta. **Português: conexão e uso**. 8º ano: ensino fundamental, anos finais/ Dileta Delmanto, Luiz B. Carvalho. São Paulo: Saraiva, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FABIANI Chagas e CLARA Dornelles. **A escrita criativa no ensino de espanhol: Ampliando os multiletramentos através das fanfics**. UNIPAMPA, 2017. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/2517>

FIGUEIREDO, Adriana; CARMONA, Luciana. Fanfiction: “**Novas**” ferramentas de leitura e escrita para o ensino da língua materna no ensino básico. **Caleidoscópio**, vol. 13, n 2. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. PDF. Disponível em:
http://www.upf.br/editora/images/ebook/o_fenomeno_fanfiction.pdf

<https://www.google.com/search?q=fanfic+&tbm=isch&ved>