

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS

**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS**

PROCESSOS INTERACIONAIS: DA LEITURA À ESCRITA CRIATIVA

Patricia Correa Junqueira

**Anápolis
2015**

PATRICIA CORREA JUNQUEIRA

PROCESSOS INTERACIONAIS: DA LEITURA À ESCRITA CRIATIVA

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais

Orientador (a): Prof. Dr. Sostenes Cezar de Lima

Co-orientador(a): Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva

**Anápolis (GO)
2015**

PROCESSOS INTERACIONAIS: DA LEITURA À ESCRITA CRIATIVA

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em Anápolis, 14 de setembro de 2015.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Sostenes Cezar de Lima.....(Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientador/Presidente

Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva (Universidade Estadual de Goiás - UEG)
Co-orientadora/Membro interno

Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho.....(Universidade Federal de Goiás – UFG)
Membro externo

Anápolis-GO, 14 de setembro de 2015.

Ao meu esposo, por tanto amor e apoio em todos os momentos e aos meus pais, que sempre me inspiraram em todos os sentidos da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me capacitar e fortalecer durante todo o processo de realização dessa pesquisa.

Agradeço também a todos os professores do Programa de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT), que participaram, de forma significativa, dessa etapa tão importante de minha formação.

Agradeço ao meu orientador, professor Sostenes Cezar de Lima, por ter me auxiliado e caminhado junto comigo, independentemente dos percalços que enfrentamos ao longo desse caminho.

Um agradecimento muito especial à professora Débora Cristina Santos e Silva, sem a qual eu não teria concluído essa etapa. Obrigada por toda a ajuda, por cada palavra amiga de incentivo.

Meus sinceros agradecimentos a todos os meus familiares, sobretudo, aos meus pais. Obrigada por entenderem a minha ausência em momentos importantes e pelo apoio de sempre. Obrigada pela formação que me deram e por terem me ensinado a importância de investir em minha formação intelectual.

Agradeço, por fim, ao meu marido Donizeth Henrique. Obrigada por todo o seu apoio, amor e dedicação. Por cada palavra de carinho e incentivo. Por ter colocado um sorriso em meu rosto nos momentos de choro e dificuldades. Sem você, eu não teria concretizado esse sonho.

Era uma vez uma criança [...] que estava em companhia de um adulto [...] e o adulto tinha um livro [...] e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer.

EMÍLIA FERREIRO

RESUMO

JUNQUEIRA, Patricia Correa. PROCESSOS INTERACIONAIS: DA LEITURA À ESCRITA CRIATIVA. 2015. 114 p. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO. , 2015.

Orientador: Professor Doutor Sostenes Cezar de Lima.

Defesa: 14 de setembro de 2015.

Esta pesquisa busca investigar os processos de leitura e escrita criativa em uma escola pública. O objetivo é investigar como se dão os processos de interação entre leitura e escrita, os processos criativos e a produção de textos em sala de aula. É nesse sentido que se justifica a presente pesquisa, uma vez que se reconhece a relevância das funções comunicativa, educativa e social que as práticas de letramento podem oferecer aos estudantes, capacitando-os à leitura, à interação leitura-escrita, à produção textual. Para realizarmos este trabalho nos apoiamos em teóricos, dentre os quais, cabe destacar Nizo (2008), Corrêa (2009), Alencar (2009), Marcuschi (2010), Miguel (2012) e Bajard (2014). A pesquisa enquadra-se no paradigma interpretativista e consiste num estudo de caso, tendo como técnicas a observação não participante e a análise de conteúdo de natureza qualitativa das produções dos alunos. Foram, para isso, observadas aulas presenciais de Língua Portuguesa, com turmas correspondentes ao 5º ano do ensino fundamental. Essa observação, a partir do arcabouço teórico discutido, permitiu a análise dos dados que coletamos, a fim de investigar como estava ocorrendo a produção escrita dentro da sala de aula. Tendo em vista as análises que são apresentadas neste trabalho, evidenciou-se a necessidade de se refletir acerca dos processos de letramento e do tipo de formação que a escola pretende oferecer, a fim de (re)significar as práticas sociais de leitura e escrita, mediante os pressupostos de escrita criativa.

Palavras-chave: Escrita Criativa. Letramentos. Gêneros Textuais. Produção Textual.

ABSTRACT

JUNQUEIRA, Patricia Correa. PROCESSOS INTERACIONAIS: DA LEITURA À ESCRITA CRIATIVA. 2015. 114 p. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO. , 2015.

Orientador: Professor Doutor Sostenes Cezar de Lima.

Defesa: 14 de setembro de 2015.

This research investigates the processes of reading, interpreting, and creative writing within the specific space in a public school. The guiding objective is to investigate the textual productions and observations of the productions of the participating students how important the processes of interaction between reading and writing, the creative processes and the production of texts in the classroom is in this sense that it is justified This research, as it recognizes the importance of communication, educational and social functions that the literacy practices can offer to students, enabling them to reading, to read-write interaction, the text production. The research is part of the interpretive paradigm and consists of a case study in school public schools, with the techniques the non-participant observation and qualitative content analysis of student productions. It was for that, observed actual classes of Portuguese language, with classes corresponding to the 5th year of elementary school. This observation, from the theoretical framework discussed allowed to analyze the data we collect in order to investigate how the production was taking place writing within the classroom. From the analyzes that are presented in this work, showed the need, always present, to think and reflect on the literacies and the type of training that school education aims to (re) sets the life of the student, with regard to their social practices.

Keywords: Literacies. Creative writing. Textual genres. Text production.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA.....	17
1.1 Os processos de leitura e escrita	20
1.2 A leitura e a escrita na era digital	25
1.3 Escrita e práticas sociais.....	28
CAPÍTULO 2 – ESCRITA CRIATIVA E PRODUÇÃO TEXTUAL	31
2.1 Base conceitual da Escrita Criativa.....	33
2.2 Os gêneros textuais na escrita criativa.....	36
2.3 A produção/criação do texto escrito	40
2.4 O processo de criatividade e a construção estética/criativa do texto ...	43
2.5 Uso das novas tecnologias, escrita criativa e aprendizagem	46
CAPÍTULO 3 – RELATO E COMENTÁRIO DO CASO	53
3.1 Metodologia da Pesquisa	53
3.1.1 Descrição da escola-campo	55
3.1.2 Os sujeitos da Pesquisa	57
3.2 Descrição e análise dos dados	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS	93
Anexo 01 – Questionários Diagnóstico.....	93
Anexo 02 – Fotografias da Escola	96
Anexo 03 – Textos produzidos pelos alunos	99
Anexo 04 – Matriz curricular Agosto/Setembro (2014).....	103

INTRODUÇÃO

Algumas das questões mais relevantes dentro da escola atual se referem ao desinteresse dos alunos quanto ao estudo de matérias vinculadas ao currículo de cada disciplina. Essa dispersão, entretanto, não deve ser associada a uma alienação quanto à vida cotidiana e aos fatores que a englobam. Pelo contrário, crianças e jovens demonstram grande interesse quando os assuntos abordados dentro de sala de aula, ou mesmo em um grupo de amigos, se referem a anseios, problemas, dificuldades, enfim, a termos que fazem parte do meio social em que estão inseridos.

A popularização do computador se insere neste contexto de forma significativa. O uso do computador, por exemplo, já se tornou uma necessidade para a grande maioria da população, seja em questões profissionais ou mesmo como meio de entretenimento. Veen e Wraking (2009) tratam sobre a era digital e as dificuldades referentes aos métodos de ensino dentro das escolas. O grupo discente é um público novo, dinâmico, conectado com as inovações tecnológicas, por outro lado, grande parte das escolas não utiliza este fator como um aliado, mas sim, como um inimigo da aprendizagem.

As atividades de leitura e escrita permeiam todo o processo escolar nas sociedades letradas e não se restringem às paredes da escola. São atividades que se tornam práticas sociais, necessárias e mobilizadoras do exercício da cidadania. Não fornecer a aquisição dessas habilidades – ler e escrever – portanto, é uma forma de exclusão social. A escrita torna-se, nesse contexto, mais uma das vozes que um indivíduo tem na realidade que o cerca. A escola, por sua vez, não pode ignorar esse fato e, por isso, a perspectiva de um ensino contextualizado também é abordada neste trabalho. Em termos gerais, o tema de nossa pesquisa investiga os processos de leitura e escrita em um contexto de prática social e, sobretudo, de suas possibilidades interacionais pela expressividade escrita, pela abertura à criatividade, pela recepção de informações e pela construção de conhecimentos. Para desenvolvermos esse tema optamos por uma escola pública como escola-campo, tendo em vista sua relevância e abrangência na formação de grande parte da população jovem brasileira.

Com efeito, a escola pública surgiu, dentre outros fatores, em resposta a uma necessidade social. Entretanto, essa necessidade “não foi condição suficiente para a sua realização plena e imediata”. (ALVES, 2006, p. 135). Segundo as ideias desse autor, a escola pública foi uma das respostas à ação reguladora do Estado que procurava internalizar as suas ideologias no contexto social desde os primeiros anos de vida de seus componentes. A escola, assim, tinha como foco principal, o ensino perpetuado nas ideias das camadas dominantes que buscavam, acima de tudo, “disciplinar” as camadas populares:

Tratada no discurso oficial sob a ênfase da democratização do ensino, da disseminação da cultura e da formação do cidadão, a expansão escolar tem correspondido tão somente a um aumento das redes escolares públicas. Mas, exatamente por este meio, tem realizado uma função essencial, pois tem contribuído para assegurar a alocação em atividade improdutiva de trabalhadores liberados pelas atividades produtivas e para manter, no interior das camadas médias, os filhos de seus integrantes. (ALVES, 2006, p. 135).

Libâneo (2011) faz uma discussão acerca do cumprimento dos objetivos da escola, no que se refere à preparação cultural, científica e profissional para a vida em sociedade. Para tal, faz uma análise de diversos tempos históricos contrapondo-os com as políticas educacionais sugeridas a cada época. Dentre suas reflexões, esboça que

[...] houve um momento peculiar, coincidindo com a retração do regime militar, em que um seguimento de educadores sonhou com uma escola pública de qualidade para todos. O sonho frustrado mencionado no título refere-se à evocação desse movimento liderado pela Associação Nacional de Educação (ANDE), fundada em 1979 formado por um grupo de educadores tendo a frente Dermeval Saviani. (LIBANEO, 2011, p. 76).

Dentre os princípios da ANDE, estão: a satisfação das reais necessidades das camadas majoritárias da população, a importância do poder público para a garantia de uma educação de qualidade, garantir a permanência na escola, ensino integrado e global, valorização das diversas formas de cultura e pensamentos, melhoria das condições de trabalho e salário dos professores e, reconhecimento por parte dos educadores da necessidade de uma prática reflexiva. Libâneo (2011) finaliza sua reflexão afirmando que para se conseguir conquistar as metas, se fazem necessárias novas políticas educacionais e, conseqüentemente, novas práticas.

Essas novas práticas devem levar em consideração que a diversidade sociocultural existe e que não se pode renegar uma cultura em prol de outra.

Enfrenta-se, assim, o desafio de educar para a diversidade e pela diversidade em prol da construção de identidades, afinal, “as identidades são sempre construídas, devendo por isso ser definidas histórica e não biologicamente.”(KREUTZ; LUCHESE, 2011, p. 57). Definir identidades é, assim, um dos grandes desafios da escola, sobretudo se levarmos em consideração que

[...] a contemporaneidade está a exigir que a escola proponha dinâmicas pedagógicas que não se limitem à transmissão ou disponibilização de informações, inserindo nessa dinâmica as TIC, de forma a reestruturar a organização curricular fechada e as perspectivas conteudistas que vêm caracterizando-a. (BONILLA, 2009, p. 35).

Sendo assim, o ambiente escolar precisa fornecer um espaço para que a gama de informações gerada, sobretudo pela Internet, seja discutida a fim de gerar conhecimentos. Ainda, segundo a autora, é necessário que haja uma abertura curricular para que haja flexibilidade acerca dos conteúdos a serem estudados e da importância dos mesmos na vida do público discente.

A escola, portanto, é considerada como uma instituição responsável pelo ato de ensinar, garantindo que o aluno sairá dela apto para desenvolver todas as atividades, sobretudo, as referentes ao campo profissional. Entretanto, é preciso levar essa reflexão à questionamentos no que tange aos porquês da escola, sua existência, sua importância, ideologias que a sustentam, sua “funcionalidade”, dentre outros.

Neste contexto, a linguagem tem papel fundamental, considerando-a em suas diversas variações, como um dos pressupostos para a comunicação. Afinal, o “entender” e o “fazer-se entender” são imprescindíveis para a interação social. A educação escolar prioriza a linguagem como uma das bases para a sua formação e para a formulação de seus currículos. Entender a linguagem, contudo, como uma forma de estereotipagem – conceitos de “errado” ou “certo”, por exemplo – dentro das escolas é uma forma injusta de se fazer uma exclusão, dividindo-se, ideologicamente, os “aptos” dos “inaptos”.

O jargão “Educação para Todos” tem sua beleza quando estampado em cartazes que, por outro lado, em nada acrescentam quando observamos a prática escolar em si. Oferecer escola para todos vai, portanto, muito além da construção de prédios e/ou salas de aula.

A partir dessas reflexões, escolhemos uma escola-campo da rede pública de ensino de Anápolis para ser o nosso campo de estudo. Em nosso papel de professores, sempre indagamos acerca da dificuldade que os alunos exprimem, em sala de aula, na realização de atividades que exigem a produção textual. É como se o ato de escrever provocasse imediatamente o medo de ser repreendido, corrigido. Para conter essas situações, da melhor forma, sempre buscamos propiciar o clima mais favorável e livre possível. Sempre acreditamos que a liberdade pela expressão escrita é uma das melhores formas de liberdade do pensamento e, conseqüentemente, da formação do senso crítico.

O termo *Escrita Criativa* surgiu, inicialmente, como um método desenvolvido apenas no contexto de propostas de cursos rápidos de redação. Contudo, quando nos aprofundamos nas leituras acerca desse tema, percebemos o quanto ele era pertinente ao contexto da sala de aula. É interessante notar o quanto o estímulo da criatividade na escrita está ligado ao conceito de interdisciplinaridade. A escrita é comum e necessária a todas as disciplinas e a liberdade de criação permite ao aluno lidar com todos os saberes, sem a necessidade de estar preso à apenas um argumento. Essa associação de saberes é o que torna o aprender significativo.

As novas tecnologias, como instrumentos metodológicos são de grande auxílio no processo da escrita. O aluno, diante de um computador, por exemplo, no momento de uma produção textual, tem uma gama de possibilidades para criar, dar originalidade ao seu texto, buscar recursos que vão além das opções oferecidas pelo papel e pelo lápis – sons, imagens, recursos de animação etc. – estimulando assim, a sua curiosidade e a vontade de ir além do que lhe foi proposto pelo professor.

Em termos gerais, esses foram os pontos motivadores que deram fôlego à realização dessa pesquisa. Nosso contexto de trabalho como profissionais da educação, se estende da segunda fase do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Mas depois das leituras de Nizo (2008) e Alencar (2009), em que ambas mencionam o quanto a criança é criativa e da necessidade de se alimentar essa característica para além da infância, nos despertamos para estudar a criatividade na escrita dos alunos da primeira fase do Ensino Fundamental, mais especificamente, do 5º ano escolar.

Dentro do ambiente escolar, em que proporção a escrita criativa está presente na produção dos alunos? Essa foi a pergunta que norteou nosso caminho, desde a

seleção dos amparos teóricos, da pesquisa na escola-campo e da efetiva análise dos dados. A procura de resposta(s) para essa pergunta trouxe-nos reflexões acerca do papel da escola diante da demanda das novas práticas de leitura e escrita no contexto da cibercultura, da matriz curricular e sua abertura – ou não – para um ambiente de escrita criativa dentro da sala de aula e, também, a contextualização do ensino, levando-se em consideração a realidade extraescolar do aluno. Essa investigação, por sua vez, baseou-se em questionários aplicados aos professores, observação não participante de aulas, leitura da matriz curricular e análise dos textos produzidos pelos alunos durante o tempo de pesquisa-campo.

O tema dessa pesquisa perpassa, portanto, pela leitura, pelas novas formas de ler o mundo e chega à escrita, aos processos de uma produção textual. Queremos analisar como têm ocorrido esses processos dentro da sala de aula, enquanto cenário principal, no que corresponde à educação escolar. Neste ponto, trabalhamos também com o conceito de criatividade, enquanto motivadora da atividade escrita e enquanto habilidade que auxilia no desenvolvimento e na construção de novos conhecimentos.

Para responder à pergunta de pesquisa proposta, o cenário de estudo escolhido foi uma escola da rede pública municipal de Anápolis. Nela, aplicamos questionários aos professores e observamos aulas vinculadas à produção textual. O ano escolar delimitado na pesquisa corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental (primeira fase), por inferirmos que o aluno já deve ter, nesse nível de ensino, o domínio das habilidades da leitura e da escrita. Outro fator que motivou essa escolha foi a leitura de Nizo (2008), que nos chama a atenção para a criatividade tão presente na infância, propiciada, sobretudo, pela imaginação.

Desta forma, expomos os objetivos que nortearam os caminhos dessa pesquisa: a) Elencar e analisar algumas propostas metodológicas utilizadas por professores do Ensino Fundamental (1ª fase) no ensino-aprendizagem de leitura/interpretação/escrita; b) Identificar as formas e os usos da leitura e da escrita, dentro da sala de aula, praticadas pelos alunos da série selecionada para esta pesquisa e; c) Analisar a escrita dos alunos e delimitar aspectos que a tornam (ou não) criativa.

O desenvolvimento dessa pesquisa segue o paradigma interpretativista, na perspectiva de Medeiros (2006), tendo como enfoque a análise qualitativa dos dados. Dentro dessa perspectiva, foi realizado um estudo de caso em uma escola

pública de Anápolis, que envolveu alunos e professoras de cinco salas de aula, três no período matutino e duas no período vespertino, do 5º ano do Ensino Fundamental (1ª fase). Para fundamentar essa pesquisa, buscamos um arcabouço teórico que auxiliou tanto na escolha dos percursos do estudo de caso, quanto na análise dos dados coletados. Esses dados foram coletados por questionários aplicados aos professores, relatórios produzidos a partir da prática de observação não participante e a coleta de algumas produções textuais realizadas em sala.

Para apresentar o relato e a discussão do caso, elencamos os capítulos que seguem: O primeiro capítulo é teórico e discute como se dão os processos de leitura e de escrita, no contexto da educação escolar, partindo da perspectiva dos diversos tipos de letramentos e suas possibilidades. Para tal discussão, nosso aporte teórico firma-se, dentre outros, em Antunes (2009), Silva (2011), Rojo (2009), Alves (2006), Matêncio (1995), Soares (2010), Miguel (2012), Bonilla (2009), Bortoni-Ricardo (2011), Fayol (2014) e Koch (2004). São autores que trabalham a perspectiva dos letramentos, tendo a leitura como uma das principais propulsoras do processo compreendido pela escrita. Neste capítulo, buscou-se oferecer princípios que seriam necessários à compreensão da escrita criativa como metodologia de ensino, tema do capítulo seguinte.

O segundo capítulo, portanto, trata da escrita criativa, o seus conceitos, a sua aplicabilidade e, sobretudo, a sua possibilidade de operacionalização como metodologia de ensino vinculada à aquisição e produção textual escrita. Dentre os nossos alicerces teóricos estão Nizo (2008), Soares (2010), Mancelos (2007), Béllon (2012), Costa (2002), Marcuschi (2010), Moran (2012), Bonilla (2010), Silva (2013), Bonilla (2010), Corrêa (2008) e Alencar (2014). Trata-se também de um capítulo teórico em que procuramos estabelecer alguns parâmetros para a definição do que é e de como se produz a escrita criativa. Uma seção, em especial, foi dedicada ao uso das novas tecnologias e sua participação nesse processo de criação da escrita. Esses dois capítulos deram suporte à parte prática de nossa pesquisa e delinearam os caminhos que nossas análises e possíveis contribuições iriam trilhar.

O terceiro e último capítulo, por sua vez, faz uma breve apresentação dos percursos metodológicos e as técnicas escolhidas utilizadas para o desenvolvimento dessa pesquisa. A partir dessa explanação, damos início ao relato do caso, da coleta e análise qualitativa dos dados, partindo da perspectiva dos diversos tipos de letramento, também da busca por aspectos criativos, tanto nas metodologias

adotadas pelos professores quanto nas produções textuais dos alunos que foram selecionadas para análise. É importante esclarecer que o material coletado e analisado foi devidamente autorizado, tanto por professores quanto por alunos-autores, que permitiram a posterior publicação neste trabalho.

Desta forma, ao final desta pesquisa, gostaríamos de reafirmar a relevância de mais uma oportunidade de refletir acerca do ensino da leitura e da escrita, para que ambas realmente produzam significados na vida do aluno, a fim de que este seja, conseqüentemente, um agente transformador na sociedade em que está inserido.

CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA

Para iniciar nossas reflexões neste capítulo, a obra de Vassallo (2011) nos auxilia no que toca às suas relevantes ponderações sobre o tema, dentro do contexto de ensino da leitura e da escrita em sala de aula. A esse respeito, o autor destaca a figura de Maísa, uma personagem curiosa:

Maísa era uma professora que olhava para tudo com um olho de assombro e estranheza. Ela dizia que assombro é um susto cheio de beleza e que estranheza é o casamento do estranho com a surpresa. As aulas de Maísa eram mesmo assombrosas, estranhas e surpreendentes. Na escola, ela se derretia de amor pelas palavras, pelas frases e pelos livros. (VASSALLO, 2011, p. 04).

O estranhamento instigado pela professora pode ser associado à vontade de aprender, de conhecer e de descobrir. Qualquer educador sabe que uma das práticas que garantem a realização desses desejos é o processo de leitura. Mas, como incentivar o hábito de leitura na escola? Se a perspectiva de ensino da escola for contextualizada, esse incentivo não pode faltar, sobretudo, porque o ato de ler é a permissividade necessária para a ação de aprender. Partindo desse princípio, a atividade de leitura faz-se necessária em todos os níveis educacionais das sociedades letradas, posto que

[...] tal presença, sem dúvida marcante, e abrangente, começa no período da alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita. Após essa fase de iniciação, o aluno continua a se encontrar com livros-textos ao longo de toda a sua trajetória acadêmica. (SILVA, 2011, p. 35).

Toda a trajetória de vida escolar, portanto, será mediada, sobretudo, pela leitura, ou melhor, pela prática da leitura. Para se conhecer o desconhecido e perceber a beleza do estranho, é necessário percorrer percursos que só o estudo, a pesquisa e a imersão por meio da leitura poderão proporcionar. Ainda no exemplo da professora:

Mas a Maísa se derretia pelas pessoas ainda mais que pelos livros. Então, a professora contagiava a gente com todo aquele derretimento. E dava aula de esticar suspiro. De olhos fechados, nós aprendíamos a suspirar fundo. E a Maísa suspirava junto com a gente, com aquele seu riso, às vezes freado, às vezes desembestado. (VASSALLO, 2011, p. 06).

Os processos de ensinar e aprender, com efeito, marcam a dinâmica de toda e qualquer atividade escolar: da leitura de mundo à leitura e escrita do texto. Desta forma, partindo-se de Saviani (1983), sabe-se que as concepções pedagógicas do “como ensinar” passou (e ainda passam) por transformações filosóficas ao longo da história. Nesta passagem do livro, a professora demonstra uma ruptura do ensino amparado por uma vertente predominantemente tradicional, que daria prioridade à razão, para um espaço em que o ensino ocorresse em forma de interação, de uma forma mais humanizada, sem sobrepor-se aos seus alunos. Afinal, estes “suspiram” juntos:

Ah, e para ninguém atrapalhar a aula com urgências sem importância, no lado de fora da porta, a professora pendurava um aviso: Não entre agora, estamos suspirando. (VASSALLO, 2011, p. 09).

Os suspiros depreendidos nas aulas de Maísa, ao longo da leitura de toda a obra em questão, se dão porque essa professora consegue instigar em seus alunos a vontade e o prazer de aprender. E essa aprendizagem é mediada pela leitura, pela fantasia, pela imaginação, pelo poder que a professora dá aos seus alunos de se colocarem no lugar das personagens. Agora, um último fragmento de Vassallo (2011) para reflexão:

E assim ela me ensinou a suspirar, me ensinou a não ter medo de errar, me ensinou a reparar, me ensinou a escutar, me ensinou a esperar, me ensinou a parar, me ensinou a flutuar. Não que eu tenha aprendido tudo tanto assim, mas a Maísa me ensinou mais que um bocado de coisas. Ela só não me ensinou a ficar tão longe dela, aquela professora. E se puder me encontrar com a Maísa de novo, um dia, vou confessar, bem no ouvido dela, porque escolhi ser escritor: - Eu escrevo mais do que tudo é para ficar perto de você, minha professora encantadora. (VASSALLO, 2011, p. 25).

Um formador que tenha consciência da sua verdadeira função social, certamente, se emociona com situações assim: situações de reconhecimento e, o melhor, da percepção de sua participação efetiva na formação de um ser humano. A escrita, assim como a leitura, é inerente a qualquer disciplina. E é função não somente do professor de português desenvolvê-la.

A criança ao produzir um texto escrito encontra limitações que são normais ao seu processo cognitivo. Bajard (2014) trata dessa limitação e trata o professor como o mediador que vai auxiliar na superação das dificuldades por parte do aluno. Ressalta ainda a eficácia do contar histórias para a prática da oralidade.

Oliveira e Antunes (2013), nesse sentido, esboçam a negligência de alguns professores no trabalho de leitura, caracterizando-a como atividade restrita às aulas de língua portuguesa e, mesmo nessa aula, preocupando-se mais com o tempo que se gasta durante esse processo – como se muito tempo dispensado para a leitura fosse algo desfavorável ao aprendizado – do que com a qualidade do tempo de leitura.

Miguel (2012) também expõe esse fator quando trata do desafio dos professores perante o ensino da leitura. Ele vai além, estabelecendo alguns parâmetros que auxiliam o professor na superação deste desafio, que é “ser um leitor competente, ensinar a ser um leitor competente ou ajudar aqueles que ensinam os outros a serem leitores competentes” (MIGUEL, 2012, p. 15).

Mas, como analisar se o leitor é ou não é realmente competente? Quais funções sociais estão atreladas a essas competências? E quanto às funções acadêmicas? Neste momento, nos ateremos às funções da leitura na primeira fase do Ensino Fundamental, ou seja, no início de uma infinta caminhada pela leitura, presente desde as atividades simples da vida cotidiana até as mais complexas.

Antunes (2009), no que se refere à formação de leitores, trata do problema de que diversificadas avaliações feitas em escolas de todo o país constatam que, o nosso país é falho na pretensão de formar leitores. Partindo de uma visão classista, assim como Saviani (1983), a autora levanta a questão de haver escolas diferenciadas, reafirmando a exclusão das classes sociais menos favorecidas. Segundo a autora, as escolas públicas têm uma preocupação excessiva com o ensino da gramática (classes de palavras), sem contexto e sem dar ênfase a leitura interpretativa. A esse respeito, assinala a autora: “Esse ensino descontextualizado tem transformado em privilégio de poucos o que é um direito de todos: a saber, o acesso à leitura e a competência em escrita de textos” (ANTUNES, 2009, p. 186). Dentre as consequências desse ensino dispensado às classes menos favorecidas, a pior é a sensação despertada em alguns alunos de que eles não conseguem estudar, de que, ainda segundo Antunes (2009), não “nasceram para a leitura”. Daí

provém a necessidade de professoras “encantadoras”, que encantem seus alunos com a beleza do ensinar e do aprender.

A discussão sobre a leitura como fenômeno sociocultural e de seu lugar na escola é, de fato, muito ampla e, por isso, nessa seção, fez-se apenas um pequeno esboço sobre o tema. O importante é salientar, aqui, que a leitura é libertadora e, com certeza, é fundamental no processo de escrita. A leitura e a escrita, por sua vez, são essenciais a qualquer disciplina e, portanto, “todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para a sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos”. (ANTUNES, 2009, p. 187).

Para dar continuidade a essa reflexão, os itens que se seguem tratam respectivamente, dos letramentos, da linguagem e da escrita, com a finalidade de dar suporte ao estudo da escrita, correspondente ao segundo capítulo desse trabalho.

1.1 Os processos de leitura e escrita

Atualmente, o acesso à leitura é aparentemente fácil. Graças ao computador, à internet, o número de informações escritas além de praticamente ilimitado é até certo ponto, de fácil acesso à maior parte da população. Nesse sentido, Ferreiro (2012) salienta que a democratização da leitura fez com que os verbos ler e escrever deixassem de ter uma definição única e imutável. “Ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos.” (FERREIRO, 2012, p. 13). Como construções sociais, são também, práticas sociais à medida que dão as ferramentas necessárias ao indivíduo enquanto ser social, participante de um grupo social. Por isso, ainda segundo essa autora, o ensino da escrita e da leitura tem que superar a perspectiva de aquisição de técnicas que pouco acrescenta à vida do educando. Afirma que

[...] criamos uma escola pública obrigatória precisamente para dar acesso aos inegáveis bens de saber contidos nas bibliotecas, para formar o cidadão consciente de seus direitos e de suas obrigações, mas a escola não se afastou totalmente da antiga tradição: continua tentando ensinar uma técnica. (FERREIRO, 2012, p.13).

A perspectiva dos letramentos, por outro lado, mostra a relevância de uma alfabetização significativa, ou seja, a aquisição de códigos (letras) não tem sentido se não se acrescentar a isso a habilidade de interpretar o que se lê e de se (re)criar pela escrita o que é apreendido. O princípio de uma educação significativa ganhou espaço, sobretudo, a partir das delimitações elencadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que defendem um ensino contextualizado, um ensino que (re) signifique a vida do aluno. Antes de tratar desse ensino contextualizado, entretanto, é importante fazer uma breve explanação de como os processos de letramento e alfabetização ganharam maior relevância dentre os teóricos que se dedicam à educação.

Matêncio (1995) reflete sobre a declaração do ano de 1990 como Ano Internacional da Alfabetização, explicitando vários pontos ideológicos que estavam intrínsecos em tal contexto histórico. Por exemplo: analfabetismo tratado como doença social, uma vez que os não letrados não eram considerados cidadãos. Nessa visão, a “culpa” pelo analfabetismo recai sobre população iletrada, pessoas estereotipadas, de acordo com a sua formação escolar. O autor apresenta, assim, o avanço tecnológico como pressuposto de que só permanece na “penumbra” do analfabetismo quem o quer. Essa situação é particularmente visível na atualidade, à medida que muitos confundem acúmulo de informações com a construção de conhecimentos. Alfabetizar ainda é um desafio nos dias atuais, abarcando todas as particularidades e peculiaridades de cada contexto social inserido em uma perspectiva global. Antes de dar continuidade a essa reflexão, é importante salientar que os conceitos de letramento e alfabetismo são diferentes:

O termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98).

Rojo (2009) nos leva à reflexão sobre a impossibilidade de se alfabetizar sem letrar. Partindo disso, podemos considerar que letrar não é a simples formação de

competências que permitam a decodificação de símbolos, mas sim, promover a formação de habilidades que propiciem ambientes de leitura e compreensão a partir da correlação entre o que é apreendido e os conhecimentos já adquiridos. o termo decodificação é colocado aqui, segundo a concepção de Kleiman (1992), que trata desse tipo de leitura como algo que não tem significados reais para o aluno, baseada em “uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as idênticas numa pergunta ou comentário.” (KLEIMAN, 1993, p. 20).

Soares (2003) chama a atenção para as diferenças que existem dentre as escolas destinadas às camadas populares e as destinadas às camadas de classe alta. As escolas destinadas ao grande público ensinam a escrita de forma que esta parece estar distante da realidade dos alunos e, portanto, a escrita começa a perder sua subjetividade, a sua função enquanto forma de expressar aquilo que é vivenciado. As escolas destinadas aos alunos de classes mais abastadas, por sua vez, têm um público que já está acostumado com a linguagem ensinada na escola. Essas discrepâncias devem ser pensadas por cada educador, a fim de promoverem mudanças em prol de aprendizagens reais, independentemente da classe social em que se está inserido.

Ferreiro (2012) ainda afirma que não se pode lutar contra o analfabetismo, mas sim explorar “ações destinadas a elevar o nível de alfabetização da população” (p. 20). Dentre as contribuições dessa autora para a nossa pesquisa, cabe ressaltar as características, elencadas por ela, necessárias ao ambiente que se proponha a contribuir para o letramento e a alfabetização. Segundo Ferreiro (2012),

[...] sabemos que se alfabetiza melhor: a) quando se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos (inclusive dos objetos sobre os quais o texto se realiza); b) quando se estimulam diversos tipos de situações de interação com a língua escrita; c) quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita; d) quando se reconhece a diversidade de problemas a serem enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização espacial, de ortografia ...); e) quando se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas ante o texto e; f) finalmente quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto [...] (FERREIRO, 2012, p. 85-86).

Assim como Antunes (2009), Ferreiro (2012) acredita que o trabalho com a diversidade textual – gêneros textuais – é um dos princípios preponderantes quando o intento é letrar, ou seja, o ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva social e não instrumental. A leitura e a escrita precisam fazer sentido para a criança. Só assim, a aquisição destes saberes desvincula-se do aspecto mecânico e vai até o aspecto orgânico, como defende Nizo (2008). Afinal, a escola quer e precisa formar pessoas, conscientes e transformadoras de seus papéis sociais segundo o que está estabelecido no principal documento que a ampara, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A formação de cidadão críticos e conscientes da realidade e da sociedade em que vivem é uma das “bandeiras” mais levantadas pelo discurso escolar. Nessa vertente, Cafiero (2010) chama a atenção para o fato de que o ensino da leitura e da escrita não devem estar ligados apenas a transposição de regras gramaticais. Os textos, as frases, as imagens devem ser contextualizadas, ter significados reais para os alunos, pois a motivação e o interesse pelos textos e atividades propostas, portanto, dependerá dos caminhos que o professor escolher para ministrá-los.

Soares (2010) fez um esboço do significado do letramento em várias fases e vertentes históricas, indo do ensino tradicional às abordagens educacionais proporcionadas pelo construtivismo. O fracasso escolar é apontado como uma das grandes preocupações não só no passado, mas principalmente, no presente. O ensino e os métodos escolares deveriam partir do pressuposto de que as pessoas são diferentes e como tal, não existe uma receita pronta no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa realidade, torna-se necessário criar condições mais pragmáticas de leitura e produção de textos nas escolas.

Pensando ainda neste contexto de diversidades sociais e individuais, Morin (2011) reflete acerca da necessidade de se ensinar a condição humana, ou seja, de superar a ideia de que o ser humano é compartimentado como um “quebra-cabeça”. “Disso decorre que, para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos.” (MORIN, 2011, p. 141). Este autor propõe, portanto uma superação do ensino enquanto um precursor de técnicas necessárias à cada área do conhecimento. Pelo contrário, o conhecimento é algo amplo, global que insere e está inserido em todas as esferas sociais, sejam elas coletivas ou individuais.

Efetivamente, a linguagem é composta por variados signos e símbolos que são interdependentes do contexto sociohistórico e cultural, no qual o indivíduo está inserido. Assim, partindo de uma compreensão mais teórica e sistemática da linguagem e do estudo da língua, a escola começa o processo de ensino que lhe compete. Esse processo nem sempre é bem compreendido pelo aluno que, até então, em sua maioria, esteve inserido apenas no núcleo familiar, no qual regras gramaticais quase nunca são seguidas. Entretanto, “muitas vezes o errado de uma época passa a ser consagrado como forma correta da época seguinte” (PETTER, 2001, p. 20).

Mais uma vez nos é conveniente pensar em quais tipos de escolas temos e em quais tipos de indivíduos estamos formando. A existência de variados tipos de linguagens não deve ser pressuposto para legitimar a exclusão social, mas sim, percebidos como um arsenal de possibilidades que podem e devem contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de língua materna e produção escrita na escola.

Certamente as letras, as palavras, as imagens, dentre outros, são importantes componentes da criatividade, e o ato de criar propicia e motiva a aprendizagem. Se o aluno sente a segurança de que o “erro” abre possibilidades para “acertos”, tem também a sensação de liberdade para se expressar enquanto indivíduo único, imaginativo e, conseqüentemente, criativo, posto que é

[...] na base do conhecimento partilhado, desse reconhecimento do outro membro de uma mesma comunidade está o reconhecimento do outro como um ente intencional parecido com o Eu, com quem é possível interagir e cujos estados emocionais são paralelos aos meus. [...] Anterior ao uso da linguagem é o aprendizado de manter a atenção em alguma coisa conjuntamente com o outro e essa é a base para a aquisição de símbolos. (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 282).

Linguagens, sejam elas expressas por imagens, por aspectos corporais, pela oralidade, pela escrita ou por qualquer outro meio, não apenas comunicam, como também ensinam, ajudam na compreensão de si mesmas e do mundo cultural em que estão inseridas. Aproveitar essa riqueza dentro da sala de aula é abrir um “leque” de possibilidades metodológicas, a fim de uma aprendizagem realmente significativa.

1.2 A leitura e a escrita na era digital

O contexto midiático e tecnológico atual produziu transformações sociais, uma vez que, segundo Lévy (1994), ao iniciar a “era da informação,” propiciada, sobretudo pela Internet, os conceitos de tempo e distância passaram também por mudanças. E nesse contexto, a leitura e a escrita deixaram de ser práticas restritas ao papel e/ou à caneta. Desta forma, o hipertexto digital e a leitura na tela passaram a fazer parte de um grande contingente populacional.

A esse respeito, Cagliari (2004) faz um estudo interessante, partindo da afirmativa de que as atividades relacionadas à leitura e à escrita, propostas pelos ambientes escolares, não produzem nem têm significados para as crianças e os jovens que neles estudam, posto que, nestes ambientes, o exercício da leitura e da escrita estão descontextualizados, quando pensamos em práticas sociais.

Quando tratamos do letramento, partimos das ideias de Kleiman (1995), para quem as concepções de leitura e de escrita vão além da tecnologia envolvida nos atos de ler e escrever. Essa autora define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 81). Sendo assim, a autora entende as atividades de leitura e escrita como ações que estão intrinsecamente correlacionadas com as práticas sociais, ou melhor, com as necessidades sociais. Enquanto prática social, as atividades de leitura e escrita, são também formadoras e transformadoras de significados sociais.

Neste contexto, segundo Pinheiro (2005), as novas tecnologias digitais promoveram um grande impacto no que diz respeito às práticas de leitura e escrita, à medida que trouxeram novas vertentes quanto às formas de pensamento, comunicação e acesso às informações. Essas mudanças são conduzidas, sobretudo, pelo advento da Internet. Quanto a essa questão, Bolter (1991) chama a atenção para o hipertexto como uma nova performance, no que tange ao uso das habilidades de leitura e de escrita, transcendendo a forma material do livro impresso.

Xavier (2005) denomina esse novo momento promovido pelo hipertexto digital como “letramento digital”. Neste sentido, Soares (2002) entende que a tela do computador proporciona novos processos cognitivos, novas formas de conhecer, a partir das inovações na leitura e na escrita. Vale ressaltar que, em cada fase, a escrita foi mediada por algum tipo de tecnologia, sendo que

[...] nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira, ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em coluna; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador. (SOARES, 2002, p. 148).

Bernardes, Cunha e Vieira (2003) afirmam que a cada uma dessas tecnologias que envolveram a escrita, houve mudanças significativas quanto às práticas sociais de cada época. Partiu-se de um conhecimento embasado, inicialmente na coletividade, proporcionado pela oralidade das narrativas, até ao advento da escrita, da sistematização da escrita, da produção de uma gramática, da escrita no papel e da escrita nos variados tipos de telas digitais.

Dentro da história da escrita, dois acontecimentos foram fundamentais: a criação da imprensa e o surgimento da era digital, com a popularização do computador. Ambos propiciaram o rápido compartilhamento de informações e conhecimentos. Entretanto, o computador revolucionou esse acervo de informações à medida que, com a Internet, aumentou-se consideravelmente o acesso a um número infinitamente maior de informações que não se restringem a aspectos correlacionados ao tempo e, nem sequer, à distância espacial.

Durante séculos, na tentativa de possibilitar maior velocidade de leitura e de, às vezes, perpetuação de informações, vários profissionais (escribas, professores e outros) criaram mecanismos, embasados na ideia de hipertextualidade, para que o leitor pudesse avaliar o conteúdo da obra de forma rápida e buscasse o que realmente lhe interessava pesquisar. Isso significa que a ideia de hipertexto não veio somente com as novas tecnologias digitais. Por outro lado, essa prática foi sendo moldada e reestruturada à medida que novas tecnologias vão imergindo nas sociedades.

Tim, Schnaid e Zaro (2004) acreditam que a estrutura hipertextual que mais se aproxima da conhecida em nossos dias é a de Vannevard Bush. Este foi um matemático e físico que desenvolveu um estudo, em 1945, que chegou à conclusão de que a mente humana não funciona de forma linear, e sim por associação de pensamentos, de ideias, e o conhecimento é construído a partir da ligação entre assuntos.

Já o hipertexto digital, ideia que surgiu a partir do sistema desenvolvido por Theodor Nelson, na década de 1960, foi difundido a partir de um projeto denominado “Projeto Xanadu”. Marques (1992) e Lima (2004) salientam que o objetivo de Nelson foi auxiliar no processo de escrita não sequencial para que o leitor pudesse escolher o próprio itinerário na leitura do documento eletrônico. Theodor Nelson, ainda segundo esses autores, foi o responsável pela evidência do termo *hipertexto*, definindo-o como a combinação do texto em linguagem própria com a habilidade do computador em realizar pesquisas, interagir e exibir um texto não linear.

Vilan Filho (1994) afirma ainda que, a revolução tecnológica, iniciada na década de 1980 e pertinente até os nossos dias, proporcionou a inclusão de novas linguagens a esses textos - como as imagens, os sons e o movimento - configurando os hipertextos digitais, sendo que a popularização do hipertexto, segundo este autor, deve-se, sobretudo, à criação da Internet, em 1990.

Mas, o que diferencia o texto do hipertexto? O texto é escrito e lido linearmente, obedecendo a uma sequência já pré-estabelecida – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra, uma seção após a outra –, ou seja, é um processo de interação que tem o início, o meio e o fim bem delimitados por uma organização linear e estrutural. Já no hipertexto, conforme Lévy (1994), a escrita e a leitura decorrem de forma multilinear e multisequencial, em que o leitor tem a possibilidade de “brincar” com a estrutura do texto, sem preocupar-se com a sequência para produzir significados. Assim como o escritor, o leitor também tem essa liberdade em não se prender a uma estrutura já pré-estabelecida. Assim, “os itens de informação não estão ligados linearmente, como uma corda com nós: cada um deles, ou a maior parte estende as suas ligações em estrela, de modo reticular”. (LÉVY, 1994, p. 33).

Entende-se, portanto, que no hipertexto, há uma constante e infinda construção de sentidos que é influenciada pelo grande número de informações dispostas na Internet. Villaça (2002) diz que a agregação de vários recursos ao texto (imagens, sons, movimento, animação de palavras e outros) consiste na maior das revoluções no que diz respeito ao suporte eletrônico e na criação de textos.

1.3 Escrita e práticas sociais

A escola objeto de nosso estudo está inserida em um contexto que incentiva o contar histórias, pelo projeto “Ler por Prazer”. Essa prática é interessante quando o professor sabe conduzi-la, tornando-a eficaz no contexto do ensino da escrita, pois “contar histórias e transmitir vocalmente textos, podem mesmo, caso precauções não sejam tomadas, retardar a entrada da leitura [...]” (BAJARD, 2014, p. 108). Esse atraso, destacado pelo autor, tem duas vertentes que o justificam: ou a criança se coloca em uma zona de conforto propiciada pela oralidade ou adquire o costume de realizar qualquer atividade que seja apenas pela sonoridade, não conseguindo realizar atividades que requerem ambientes de silêncio.

A produção escrita, por sua vez, exprime alguns problemas, pois nem sempre é tão simples expressar uma mensagem pela escrita quanto o é pela fala. As crianças passam por um processo denominado “consciência fonológica”, ou seja, à luz teórica de Fayol (2014), elas passam por um processo de reconhecimento das letras, dos fonemas, das sílabas e posteriormente das palavras. Esse processo é gradual e só é possível pelo próprio exercício da leitura e da escrita.

Efetivamente, as reflexões acerca do papel e da importância da escrita nas sociedades letradas são inúmeras. Dentre os questionamentos que são inerentes a esse papel desenvolvido pela escrita, pode-se citar: Por que devo aprender a escrita? Qual é a relação real entre escrita, leitura e interpretação? Em quais práticas sociais, a escrita é essencial? A escrita pode ser uma forma de exclusão social? Escreve-se por prazer ou por obrigatoriedade cotidiana? Até que ponto pode-se atrelar o prazer ao ato da escrita? São questionamentos que, mesmo inconscientemente, norteiam nossa relação com a escrita.

Cosson (2006) defende que a prática da leitura na escola não deve ser “solitária”, mas sim, “solidária”, ou seja, nenhuma atividade de leitura deve ser descontextualizada. O autor defende que

[...] ler implica a troca de sentidos não só de leitor e escritor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo e entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2006, p. 26).

Assim como nenhuma atividade de leitura pode ser descontextualizada, as atividades de escrita também não. A comunicação pela escrita é o que permite a

“troca de sentidos”, explicitada na citação de Cosson (2006). Essa troca, a partir do compartilhar ideias, pensamentos, concepções e também, da abertura às reflexões e (re) construções de conhecimento, é a base do processo que condiz aos letramentos que aqui são propostos.

A leitura, portanto, quando considerada como uma prática social, agrega sentidos que estão diretamente relacionados ao desenvolvimento do indivíduo leitor crítico, que dialoga com a leitura, questiona, interage em todas as formas possíveis com o universo da leitura. Essa interação, em contrapartida, vai além do ato de ler e se expressa também no ato de escrever. Os processos de leitura e escrita promovem, portanto, tanto a aquisição quanto a produção de conhecimentos. Um leitor formado na perspectiva de letramento proposta por Soares (2003) é capaz de ler e escrever, fazendo dessas habilidades instrumentos que remetem à participação social, atribuindo à escrita e à leitura papéis que vão bem além do contexto escolar, abrangendo todas as situações em que o indivíduo se insere ou está inserido.

Aqui nos atemos à escrita na sala de aula e, numa perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem, sabe-se que essa escrita deve estar atrelada ao contexto social no qual o aluno está inserido. Nesse quesito, a leitura da obra de Bortoni Ricardo e Machado (2013), ao compor em um livro visões de variados pesquisadores da temática que se trata da leitura e da escrita, chama-nos a atenção, inicialmente, pela analogia que é feita aos “Doze Trabalhos de Hércules”. Dentro da mitologia grega, sabemos que esses trabalhos eram praticamente impossíveis de serem realizados por um ser humano. Entretanto, essa coletânea acalenta-nos com a perspectiva de que o “impossível” muitas vezes tornou-se impossível pelo simples fato de “não se tentar”. E é partindo dessa perspectiva do tentar e do fazer que se delineiam as ideias e propostas apresentadas nesta dissertação.

Nizo (2008) ressalta que a escrita pode tornar-se um trabalho árduo. Antunes (2003) salienta as dificuldades de se trabalhar com uma gramática descontextualizada. Fayol (2014) dispõe as diferenças e as dificuldades entre o ato de ler e a compreensão do que foi lido. Estes foram alguns dos autores que responderam, parcialmente, alguns dos questionamentos já expostos acima, à medida que forneciam alguns subsídios para lidar com tais problemas.

O próximo capítulo enfoca a escrita enquanto uma atividade que pode encontrar na criatividade, aspectos essenciais tanto para a comunicação – na

perspectiva da interação – quanto, na construção de conhecimentos com base em conhecimentos/informações já adquiridos. Na perspectiva da escrita dentro do contexto de práticas sociais, cabe ressaltar que a interação é percebida a partir da concepção de que, “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 34). Um sujeito ativo, portanto, é aquele que lê, interpreta e consegue expor, sobretudo pela escrita, o conhecimento adquirido e/ou o conhecimento construído, seja individual ou coletivamente.

CAPÍTULO 2 – ESCRITA CRIATIVA E PRODUÇÃO TEXTUAL

O exercício da escrita criativa implica habilidades que vão além do desenvolvimento da própria criatividade. A leitura, a interpretação e a escrita são essenciais para a formação das principais habilidades a que a escola se propõe. Uma aprendizagem significativa requer motivações que devem ser mediadas e adaptadas pelo professor em forma de metodologias de ensino. Quando dada a devida liberdade para a sua produção, a escrita é inspirada e inspiradora, assim como as outras formas de expressão, a exemplo de áudios, vídeos, artes plásticas e visuais. Saber aproveitar dos recursos multissemióticos da linguagem em sala de aula vai muito além do simples, porém importante, propósito de se ensinar a ler e a escrever.

Não há dúvidas de que a aquisição da língua escrita é uma das principais metas da primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), e o domínio dessa habilidade se faz necessário em todo o percurso escolar e social do indivíduo. Em uma sociedade letrada, o uso da língua escrita é preponderante nos momentos de interpretação, escrita, reescrita; enfim, em todas as situações de compreensão do que se lê e do que se escreve.

O conceito de escrita criativa com o qual trabalhamos, nesse contexto, tem o intuito de retomar a importância de uma aprendizagem que (re) signifique a vida do aluno, não restringindo o conhecimento apenas ao local que corresponde à escola. A criatividade aqui é concebida como algo comum a qualquer ser humano. Logo, ela pode e deve ser explorada com a finalidade de expandir saberes, a partir de questionamentos, pesquisas, trocas de conhecimentos, entre outros. A criatividade depende da imaginação e “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos formados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p.21). Sendo assim, tanto os conhecimentos adquiridos pela leitura ou qualquer outro meio, quanto a imaginação são fatores essenciais na produção de um texto criativo.

Fica perceptível que a sociedade, em todos os seus contextos, mudou significativamente seus parâmetros, embasados, sobretudo, nas transformações proporcionadas pelas novas vertentes que a tecnologia tem inserido. A escola, por

sua vez, não pode ignorar a importância da abrangência dessas mudanças dentro de seu contexto.

Morin (2011) nos remete ao fato de que a educação deve ser amparada por interrogações acerca da possibilidade de conhecimentos e que esses questionamentos são o “oxigênio” de qualquer proposta de conhecimento. Nessa perspectiva, a prática da observação deve estar integrada às atividades de autoavaliação e reflexão quanto às práticas educativas, a fim de aprimorar e possibilitar um conhecimento complexo. Assinala sobre isso o autor:

Para que haja um processo de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez. (MORIN, 2011, p. 31).

Segundo Bonilla (2009), a democratização da escola, ou seja, a abertura de espaços para a vivência da cidadania, da participação e de alternativas ao modelo globalizante, torna evidente a necessidade da escola se tornar uma ‘escola aprendente’, em que ela (a escola), os alunos, os professores, a comunidade, devem permanecer em constante e ilimitado processo de aprendizagem e interação:

Para tanto, a escola, além de inserir as tecnologias no seu contexto, necessita aprofundar a visão que tem sobre essas, sobre o próprio papel como agente educativo articulado em rede, questionar os significados instituídos e as situações novas com que se defronta, procurando respostas e modos de ação próprios, construídos coletiva e cooperativamente. (BONILLA, 2009, p. 35).

Percebe-se, então, o quanto é importante deixar os velhos paradigmas de que a escola é a única detentora dos saberes. A escola deve abrir espaços para que possa aprender a lidar com tantas informações, propondo formas de filtrá-las, de saber aproveitá-las para a construção de conhecimentos realmente significativos. Sendo assim,

[...] na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a educação do futuro deve, ao mesmo tempo, utilizar os conhecimentos já existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade. (MORIN, 2011, p. 37).

A escola não pode se desvincular das possibilidades de um mundo tecnológico, pois o aluno encontra nela o direcionamento para o desenvolvimento de um raciocínio que refletirá na aquisição de habilidades e competências necessárias ao processo de interação com esse mundo.

O enfoque dessa pesquisa está, sobretudo, na produção da escrita dentro do contexto escola/sala de aula/novas tecnologias. A escrita aqui é concebida de acordo com a perspectiva de que ensinar a escrever com criatividade é um dos desafios e também uma possibilidade. O pressuposto do qual partimos é que “ao fortalecer a aptidão criativa, todo mundo é capaz de desenvolver a competência da escrita. Ao mesmo tempo, admitir que qualquer pessoa é um aprendiz constante na tarefa de escrever. No mínimo avivar o desejo de se expressar”. (NIZO, 2008, p. 22).

2.1 Base conceitual da Escrita Criativa

As transformações sociais promovidas pelas novas tecnologias são presentes e constantes dentro da maior parte das práticas sociais da atualidade. Logo, há uma tendência para que os problemas e desafios cotidianos também se tornem cada vez mais presentes tanto na dimensão individual quanto nas interações coletivas. Dentro desse contexto, a criatividade é um importante recurso, na medida em que permite uma abertura de soluções/caminhos para esses problemas que vão surgindo na vida social do indivíduo. Isso decorre do fato de que o ato de inovar, de criar, permite que uma gama de possibilidades esteja presente nas diversas situações – das mais simples às mais complexas – dentro de um contexto social. Essa criatividade, por sua vez, não está presa a apenas uma área de atuação/conhecimento; pelo contrário, a liberdade proporcionada pela criatividade propicia também a sua atuação em qualquer que seja a esfera social observada/estudada.

Um dos principais obstáculos à criatividade está na crença de que essa é uma característica restrita a algumas pessoas. Essa inverdade só pode ser superada ao romper com esse pensamento linear e, assim,

[...] destituir a bola de cristal dos gênios e alavancar a genialidade em cada um de nós. Desmistificar o super-homem, tornando o processo criativo acessível a todos. Em vez de engessar e restringir, construir um discurso próprio, por meio do qual se compartilha a visão de mundo e se expressa, em palavras, um testemunho. Perseguir com veemência a expressão genuína e própria, do meu, do seu, do nosso escritor adormecido. (NIZO, 2008, p. 101).

O enfoque desse trabalho se dá no âmbito da criatividade, na esfera da escrita e, sobretudo, em como delinear os pontos básicos para se identificar uma escrita que seja realmente criativa. É algo que vai além, portanto, de uma boa construção textual (respeitando-se todas as normas gramaticais, ortográficas e construções de sentido), chegando ao ápice da inovação. Criar na escrita, portanto, consiste em transpor, a partir de elementos já pré-definidos, algo que vá além do que se esperou, e fazer correlações que só se explicam por uma boa imaginação e pela liberdade de expô-la em palavras, imagens ou qualquer outro recurso disponível.

A criatividade é algo que está presente em qualquer indivíduo. Logo,

[...] somos criativos, sem exceção. Ser criativo é um ato sublime, é um dom associado à inspiração, à iluminação e ao êxtase que exige estar aberto ao novo. Para ser criativo tem que habituar-se a avançar desde a penumbra até a luz, como a aurora; tem que começar a pensar outras realidades, sentir outras emoções e atuar de forma diferente. (BÉLLON, 2012, p. 249).

Ser criativo é ir além das regras, ultrapassar o que já é conhecido e trazer algo novo. A escrita criativa também se enquadra nessas prerrogativas. Nizo (2008) trata o ato de escrever criativamente como algo orgânico e não mecânico, ou seja, algo que ultrapasse os limites dos conhecimentos de linguagem proporcionados pela escola no processo de aprendizagem da escrita. Enquanto forma de prática social, a escrita se torna criativa quando é, também, uma atividade sensorial e, como tal, tudo o que o autor vivencia influi direta ou indiretamente nas palavras/imagens ou qualquer outro recurso que utilize para expressar-se textualmente. Escrever “exige deter-se diante das palavras, procurando decifrá-las, deliciando-se com as histórias e com a possibilidade de narrá-las. Pressupõe, sobretudo, um encantamento pela linguagem”. (NIZO, 2008, p. 36).

Corrêa (2008) delimita alguns critérios de criatividade. São eles: originalidade, produtividade, flexibilidade, elaboração, análise, síntese, sensibilidade para os problemas, abertura mental, comunicação e capacidade inventiva. Esses critérios são apenas norteadores, quando se quer avaliar a competência criativa de um texto, embora estipular critérios, ainda segundo Corrêa (2008), é uma atitude cerceadora da liberdade de criação. Os critérios nos auxiliam a entender, em certa proporção, o que é e como encontrar a criatividade dentro de uma produção textual. A proposta

deste autor não significa que para ser criativo, um texto precisa ter todos esses elementos. Por outro lado, percebe-se que um critério pode estabelecer o outro, por exemplo, se um texto é original, provavelmente terá passado pelos processos de abertura mental, comunicação e capacidade inventiva. São processos, portanto, que estão intrínsecos no caminho da criatividade. Um texto não se é criativo porque segue estes critérios, mas sim, porque abrange – mesmo que inconscientemente – em sua escrita, aspectos que estão em consonância com estes critérios.

Ainda pensando na criatividade enquanto propulsora de novos caminhos para a resolução de problemas percebe-se também que,

[...] na busca de soluções para os problemas enfrentados no dia-a-dia, levam inúmeras vantagens aqueles que fazem uso de suas habilidades criativas, buscando melhor solução para o problema, após considerar várias soluções. Neste sentido, é, pois, vantajoso cultivar o hábito de brincar com as ideias, levantando sempre muitas soluções antes de se escolher a melhor. (ALENCAR, 2009, p.17).

Então, ao analisarmos os critérios expostos por Corrêa (2008) e as aplicações da criatividade propostas por Alencar (2009), podemos apreender que a escrita criativa está diretamente relacionada à capacidade de transformar, de forma inovadora, elementos textuais, a fim de promover novas formas de se perceber o tema sobre o qual se está discorrendo.

O “brincar com as ideias” consiste em, a partir de um determinado tema/problema, levantar hipóteses, questionar, elencar fatores determinantes, enfim, procurar formas inovadoras de expressão, no caso da construção textual. Ser um escritor criativo, portanto, é não temer o erro. Colocar as ideias no papel, ou expô-las por qualquer meio midiático, deve ser considerado como um ato prazeroso, não só pelo fato do domínio da habilidade escrita, mas pela oportunidade que se tem de inovar, de remeter a novas reflexões, dar originalidade a temas propostos.

Escrever deve ser uma prática diária na vida de quem quer escrever com criatividade. “Escrever por prazer, por teimosia. Acima de tudo, escrever sempre!” (NIZO, 2008, p. 37). Quanto maior a dedicação à escrita maior será o grau de desprendimento dos medos que cerceiam a criatividade.

Ao longo deste capítulo, usaremos por vezes a expressão “escritor criativo”. Frisamos que o termo escritor aqui está relacionado a qualquer um que pratique

qualquer atividade escrita no seu dia-a-dia, não sendo direcionada exclusivamente a quem se dedica a essa profissão.

2.2 Os gêneros textuais na escrita criativa

A prática social ganha, na sala de aula, um espaço singular para a sua compreensão e a sua diversidade, quando se coloca o texto como objeto de ensino e reflexão. Trata-se de tomar, por um lado, a maior abrangência do fenômeno original da língua – o texto, e, por outro, as “indeterminações de um objeto que, apesar de regular, se manifesta como heterogêneo, flexível e multifuncional”. (ANTUNES, 2009, p. 51). A língua ao ser flexível não reverencia as regras gramaticais como únicas delimitadoras da produção (ou não) de sentido em um texto escrito.

A proposta de se estudar os desdobramentos da língua a partir de textos tem ganhado força não apenas nas discussões e pesquisas acadêmicas. Os documentos oficiais relativos à educação também têm seguido essa direção. Exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que têm uma perspectiva abrangente com relação ao uso da língua tanto em textos orais, quanto em textos escritos. De acordo com Antunes (2009), os PCN colocaram em cena uma mudança de perspectiva que passou a exigir dos professores uma reelaboração da concepção de língua, de gramática, de texto, de frase e, assim, uma redefinição do objeto mesmo de ensino.

Nesse sentido, o desafio é trabalhar com os textos em todas as suas abrangências e perspectivas de construção. É preciso considerar as relações sociais potencializadas nos textos, as esferas em que foram construídos, públicos a quem foram originalmente dirigidos, enfim, todo o emaranhado no qual os textos são tecidos. Não se trata, portanto, de continuar a estudar palavras e/ou frases isoladas, mas sim, o contexto do todo que compreende o texto:

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN), cabe à cada escola promover a ampliação dos níveis de conhecimento prévio do aluno de forma que, progressivamente, durante os nove anos do Ensino Fundamental, ele se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. Para tanto, é imprescindível não desvincular a linguagem

da situação concreta de sua produção, ou seja, do contexto da interação verbal dos interlocutores. E mais, não se devem desvincular os saberes, portanto é indispensável utilizar textos de outras disciplinas e das situações da atualidade, a fim de tornar as produções textuais mais verdadeiras e comprometidas com o exercício da cidadania. (SILVA; SILVA, 2013. p. 85-86).

A partir daí, o conceito de gêneros textuais ganha relevância. Além das características próprias de cada gênero – no que tange à sua forma estrutural – também se deve dar valor às suas funcionalidades sociais. Tanto textos orais quanto escritos abarcam conhecimentos e esses conhecimentos fazem parte de uma herança cultural que pode e deve ser abrangida no contexto escolar.

Marcuschi (2010), por sua vez, defende que os gêneros textuais são entidades socioeducativas e formas de ação social. Partindo desse princípio, considera-se que os gêneros são produtos das relações sociais, ou melhor, surgem à medida que as interações sociais vão ficando mais complexas, assim como os ambientes sociais. Outro princípio que adotamos é o de que os gêneros textuais não são coercitivos. Eles têm flexibilidade e, portanto, são compatíveis com a criatividade existente em cada um. A esse respeito, assinala o autor:

Isso é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam 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 sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeros em diversidades de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Os gêneros que surgem e podem desaparecer, apontados pelo autor, são, sobretudo, os gêneros que existem em razão das necessidades promovidas pelas novas tecnologias. É importante salientar que o autor não trata desses “novos gêneros” como algo inteiramente inédito. Pelo contrário, Marcuschi (2010) afirma que suas bases estão em outros gêneros já existentes.

Esses novos gêneros possibilitam ainda, uma maior semiose entre os aspectos da língua oral e aspectos da língua escrita. Por isso, a oralidade hoje está tão presente na escrita. Esse fator não pode ser desvinculado de qualquer estudo hoje que se proponha a investigar a escrita.

Antunes (2009) elenca as seguintes vantagens de se trabalhar com o conceito de gêneros textuais na escola: a) acabar com o monopólio do estudo da gramática isolada, partindo de recortes textuais ou palavras isoladas; b) atividades de escrita com estatuto de peça definido, substituindo o “escreva sobre” por atividades de caráter textual definido, por exemplo, “escreva uma carta” ou “façam um convite” etc.; c) possibilitar o reconhecimento do texto em sua funcionalidade dentro de um gênero; d) estudar e apreender a gramática em seu campo de ação, ou seja, em sua funcionalidade real dentro de um contexto textual; e) valorizar a interpretação para além da compreensão do que foi escrito, ler nas entrelinhas as intenções do autor; f) apreender que o texto é construído a partir de regras gerais, mas também, é uma prática de linguagem dentro de uma situação social; f) demonstrar a ampla possibilidade de interação verbal tanto pela escrita quanto pela oralidade; g) reduzir e até superar as dificuldades de produção textual e; h) aprender o funcionamento da língua como parte das relações histórico-sociais e sua heterogeneidade.

Percebe-se que, efetivamente, é no âmbito dos gêneros textuais, orais ou escritos, que a comunicação e as práticas sociais são possibilitadas. “É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero...” (MARCUSCHI, 2010, p.22). A ideia de que a língua é uma forma de ação social acarreta outras funcionalidades a ela, como o fato de ser uma atividade social, histórica e cognitiva. Partimos, portanto, de uma abordagem sociointerativa da língua, uma vez que “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.” (MARCUSCHI, 2010, p.33).

O conhecimento dos gêneros textuais e das formas que eles atuam – com características próprias a cada um – é de fundamental importância para o desenvolvimento de um texto criativo. Afinal, “é improvável alguém ser inventivo em uma área que desconheça”. (NIZO, 2008, p. 32). A criatividade, assim, consiste em ultrapassar as expectativas almejadas:

Ser criativo supõe transgredir o conhecido, ultrapassar os limites, romper as regras e lutar contra a rotina, a apatia e o aborrecimento. É um ato de rebeldia que consiste em buscar signos visíveis em espaços invisíveis e em buscar palavras e ideias onde parece que elas não existem. Ser criativo é como uma dança de transformação, onde algo que estava no reino da imaginação passa para a vida real. (BÉLLON, 2012, p.249).

O conhecimento do que são e de como utilizar os gêneros textuais, portanto, é uma porta que se abre para que a liberdade de criação textual possa ser exercitada. A imaginação, o sonho, o impossível se tornando possível, são algumas das bases que fomentam o espírito criativo. Exemplo disso, que será melhor explanado posteriormente, é a capacidade de se expressar para além das palavras, com outros recursos, como desenhos, imagens, sons etc.

Nesse momento é interessante trazer o conceito de intertextualidade intergêneros que, segundo Marcuschi (2010), se caracteriza pela capacidade de relacionar dois ou mais tipos de gêneros textuais em um só texto. “É essa possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez”. (MARCUSCHI, 2010, p.34). Esse campo de possibilidades é enriquecedor para a produção da escrita criativa à medida que, demonstra que as bases de construção textual não são rígidas e que a criatividade pode ser explorada na produção escrita. “Este aspecto vai ser central na designação de muitos gêneros definidos basicamente por seus propósitos (funções, intenções, interesses) e não por suas formas.” (MARCUSCHI, 2010, p.35).

Um gênero textual construído com a forma de outro é algo que denota criatividade do autor e, conseqüentemente, criatividade e originalidade textual. Essa ideia parte da prerrogativa de que:

Construir um gênero textual com a forma de outro é um fenômeno que passou a chamar a atenção dos estudiosos do texto na esteira das pesquisas recentemente realizadas sobre gêneros textuais. Na verdade, é um fenômeno muito comum na produção textual realizada, em especial, no domínio da publicidade, em que há espaço privilegiado para a expressão da criatividade do produtor. Esse hibridismo costuma causar um efeito muito maior se comparado ao que causaria o convencionalismo aceito ou esperado em igual situação, por conter traço da inventividade, da criatividade, do ineditismo. (KOCH; ELIAS, 2014, p.120).

É exatamente esse hibridismo que acreditamos ser essencial quando se quer formar alunos que se expressem pela escrita de forma criativa. Essa liberdade, comum no ramo da publicidade, pode ser também uma motivadora dentro das salas de aula. Produzir conhecimento pela escrita pode ser, como salienta Nizo (2008), prazeroso e desprovido dos medos de insucesso.

Antunes (2009), propõe que a escrita é uma atividade e uma forma de interação. Conseqüentemente, toda a vivência de experimentação do autor vai influir

direta ou indiretamente em sua produção textual. A autora salienta ainda, a necessidade de a escola considerar que a escrita é uma atividade processual e não pontual. O processo de formação, a partir de todas as esferas sociais das quais o aluno participa é o propulsor do tipo de escritor que ele se torna. Retomando Nizo (2008), escrever não é uma prática meramente mecânica, mas, sobretudo, orgânica.

Sendo assim, percebe-se que os documentos que regulamentam a educação brasileira enriqueceram o estudo da língua a partir da proposta do ensino contextualizado, da funcionalidade e importância de se estudar textos e gêneros textuais. Esse foi, sem dúvida, um importante rompimento com o ensino de uma língua descontextualizada amparada apenas nas normas gramaticais. Partindo desse princípio, a parte empírica desse trabalho se propõe também a elucidar como está ocorrendo esse ensino no objeto de estudo selecionado, ou seja, na escola e ano/escolar observados.

2.3 A produção/criação do texto escrito

Segundo Nizo (2008), a escrita, quando presente na vida de uma pessoa, é como se fosse uma parte do próprio indivíduo, ou seja, ela se torna tão necessária quanto qualquer outra atividade cotidiana que não possa deixar de ser realizada. As produções escritas variam, incluindo desde bilhetes informais, listas de compras até os textos mais elaborados, com exigências estéticas e de formatação. Nesse item, trataremos dos processos que dão corpo e sentido ao texto, ou melhor, à construção de um texto, posto que

[...] o texto (o produto) não nasce sem o processo. A perspectiva sobre ensino-aprendizagem da escrita deslocou-se do produto para o que acontece nesse processo. Nele, o sujeito é chamado a tomar decisões, não se limita a montar as peças, segundo um algoritmo pré-definido. As decisões que toma não são lineares e podem incidir sobre aspectos diversificados na hierarquia textual, desde o desenho (ou tipo) das letras, a ortografia, a construção frásica, até a organização em grandes unidades (capítulos ou partes, por exemplo). (BARBEIRO, 2000, p. 66-67).

O texto escrito, portanto, depende, além dos conhecimentos básicos da linguagem escrita, de escolhas quanto ao como se vai escrever. A comunicação pela escrita requer saberes próprios da linguagem e suas funções. Ao focar na habilidade

de comunicação, depara-se também com a questão do leitor. Afinal, o que é escrito vai ser lido por alguém e, portanto, o sentido contido no texto deve ser bem explicitado pelas palavras e a sua organização no corpo do texto. Alguns pontos são fundamentais para a produção textual dentro dos parâmetros escolares:

- Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à configuração em foco);
- Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- ‘balanceamento’ entre informações explícitas e implícitas, entre informações novas e dadas, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- Revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 34).

Sendo assim, percebemos que a escrita além de ser pessoal também é coletiva, a partir da perspectiva de que tudo o que é escrito está sob o julgo da leitura. É um processo de interação e, assim, não pode ser considerado jamais como um ato individual. Quando se escreve, por exemplo, um artigo de opinião, serão colocados neles aspectos e crenças pessoais do autor – até mesmo as citações utilizadas são escolhidas a fim de embasar a ideia que o autor quer expressar – e isso, acarreta em opiniões diversificadas (sejam elas favoráveis ou não) quando se analisa a recepção dentro do grupo de leitores.

De fato, escrever, produzir um texto, remete a uma série de conhecimentos que vão além da gramática. Para se escrever sobre algo é necessário ter conhecimentos sobre o que está sendo escrito. Esse conhecimento é adquirido por leituras, por convivências, interações sociais e, nesse processo,

[...] a memória deixa de ser vista como um auxiliar do conhecimento, passando a ser considerada parte integrante dele, ou mesmo como a forma de todo o conhecimento: o conhecimento nada mais é que estruturas estabilizadas na memória de longo prazo, que são utilizadas para o reconhecimento, a compreensão de situações – e de textos – , a ação e a interação social. (KOCH, 2002, p. 40).

Voltando a questão da gramática, da ortografia e do léxico, essas são também habilidades ativadas pela memória. Tudo o que se aprende está de alguma forma memorizado e é visualizado em situações práticas da vida cotidiana. O ato de

escrever é uma prática cotidiana dentre os letrados. Quanto à produção de sentido dentro de um texto, deve-se lembrar que

[...] conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo convenção da escrita é um aspecto importante para a produção textual e a obtenção do objetivo almejado. Sob uma perspectiva interacional, obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensadas ao leitor. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 37).

Expressar conhecimentos que adquirimos ao longo de nossas experiências interacionais é, portanto, marcado por todo um processo de aprendizagem e da formação de competências que permitem a realização dessa expressão pela escrita. Afinal, como a própria Nizo (2008) assinala, o conhecimento em todas as suas esferas no que se refere à escrita permite ao escritor a habilidade de “brincar” com as palavras, ser criativo; e essa criatividade, por sua vez, só é possível a partir do aprender e do colocar em prática o exercício da escrita.

Outros aspectos da construção textual que devem ser levados em conta são a sua intencionalidade e a aceitabilidade. Segundo Antunes (2009), a intencionalidade está correlacionada ao querer dizer apenas coisas que façam sentido – coesão e coerência – e, assim, sejam passíveis de interpretação. A aceitabilidade, por sua vez, remete à predisposição que o leitor tem no intuito de aprender, compreender o que foi dito pelo outro. Ambos os fatores são essenciais para a escrita de um texto:

Nos desdobramentos desse princípio, ganha relevo a noção de que existem propriedades que regulam o exercício da textualidade e especificam os modos de sua relevância linguística e social. Ou seja, um texto não se faz de qualquer jeito; mas é regulado por um conjunto de propriedades, as quais constituem uma rede de relações, ou seja, assumem um caráter inteiramente relacional, de modo que a aplicação de qualquer uma delas revela-se dependente da aplicação das outras do conjunto. (ANTUNES, 2009, p. 77).

Assim pode-se considerar, segundo a perspectiva de Bajard (2014), a produção textual sob a luz de seis planos: plano da comunicação (interação entre escritor e leitor); plano da matéria textual (organização do texto); plano das linguagens (língua escrita e, por vezes, imagens, gestos, espaços que auxiliam na

compreensão do que está sendo dito); plano do funcionamento do texto (enunciação); plano estético e; plano da implicação pessoal (como o leitor receberá o que está sendo lido e até que ponto o escritor se colocou no texto).

Um bom texto – produzido segundo todas as regras da língua e respeitando as estruturas básicas que compõem sua textualidade – por outro lado, não significa necessariamente que ele é criativo. Como já fora esboçado, a criatividade aqui está interligada ao inovador, à originalidade, a ir além do que se espera. Para tal, além do ambiente que motive e dê a liberdade para a criação, alguns instrumentos também são importantes. Uma produção textual criativa pode muito bem realizar-se a partir do aparato instrumental composto pelo papel e pelo lápis/caneta. Mas, como serão discutidos posteriormente, os recursos fornecidos pelas novas tecnologias ampliam as possibilidades para a produção escrita, além de ser um motivador a mais para a explanação da criatividade.

2.4 O processo de criatividade e a construção estética/criativa do texto

A necessidade da escrita apresenta-se em diversos contextos e, por isso, sua aquisição e sua prática são tão relevantes nas sociedades letradas. Quanto às funcionalidades da escrita, pode-se citar:

(1) situações de interação mediadas pela escrita em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores em diferentes esferas de participação social (circulação de informações cotidianas, como, por exemplo, através de escrita e leitura de textos jornalísticos; comunicação direta entre pessoas e/ou empresas, através dos textos epistolares; circulação de saberes gerados em diferentes áreas de conhecimento, através dos textos científicos; orientações e prescrições sobre como realizar atividades diversas ou como agir em determinados eventos, através dos textos instrucionais; compartilhamento de desejos, emoções, valoração da realidade vivida, expressão da subjetividade, através dos textos literários; divulgação de eventos, produtos e serviços, através dos textos publicitários; dentre outros); (2) situações voltadas para a construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e produção de gêneros textuais que usamos como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como as anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos; (3) situações voltadas para autoavaliação e expressão “para si próprio” de sentimentos, desejos, angústias, como forma de auxílio ao crescimento pessoal e ao resgate de identidade, assim como ao próprio ato de investigar-se e resolver seus próprios dilemas, com utilização de diários pessoais,

poemas, cartas íntimas (sem destinatários); (4) situações em que a escrita é utilizada para auto monitoração de suas próprias ações, para organização do dia-a-dia, para apoio mnemônico, tais como as agendas, os calendários, os cronogramas, dentre outros. (LEAL; ALBUQUERQUE, 2005, p. 65).

Essas situações de escrita, expostas pelas autoras, resumem toda a dinâmica de necessidade social da escrita; afinal sua prática é algo que está presente em quase todos os momentos da vida cotidiana em uma sociedade letrada. O domínio da escrita constitui um demanda social presente tanto em atividades individuais como nas coletivas.

O nosso foco aqui se dá, sobretudo, na produção textual e no processo de criatividade que envolve essa atividade. A parte empírica desse estudo se realizará em uma escola e, portanto, nos concentraremos em textos produzidos no âmbito escolar, a fim de elucidar os aspectos criativos (caso existam) que estão presentes nessas produções escritas.

A escola, em sua função formadora, tem o papel de capacitar os seus alunos a produzirem textos que atendam as diversas necessidades propostas pela vivência social. Uma pessoa para ser considerada apta nessa modalidade, portanto, deve conseguir, conseqüentemente, produzir bons textos a partir do domínio da linguagem e suas funções. Antunes (2009), no que tange à elaboração textual, elenca as seguintes operações: recapitulação; remontagem; capacidade de associar conceitos, dados e informações e; adequação a algum tipo de gênero textual socialmente determinado. Desta forma, explicita a autora:

As três primeiras operações, é evidente, implicam a ativação de conhecimentos já adquiridos, providenciados remota ou proximamente, direta ou indiretamente, de modo a permitirem que, de um ponto anterior, se avance na configuração de uma instância comunicativa relevante. Ou para fazer desse ponto suporte, apenas, de novas abordagens, ou para fazê-lo avançar, ou para confirma-lo, ou refutá-lo. De tal forma que cada novo texto traz reutilizado, recapitulado ou, melhor dizendo, reenquadrado outro ou outros textos precedentes. Essa reutilização é relevante ainda pelo fato de possibilitar que, a partir dos textos retomados, o falante ou escritor se posicionem e elaborem seus próprios argumentos. (ANTUNES, 2009, p.166).

Já a última operação vai depender de saberes referentes aos esquemas superestruturais ligados à organização de textos que, por sua vez, estão associados

ao contexto em que o escritor está inserido. A familiarização com os gêneros permitirão a ocorrência dessa última operação e, a partir dessa familiarização, o escritor depreenderá “um conjunto de características comuns, em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais (de tempo, lugar, modo, etc.) e outros elementos dêiticos”. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 62).

Um bom texto comporta, portanto, todas essas características expostas acima: coerência, coesão, conhecimentos das funcionalidades da língua e dos gêneros textuais etc. Corrêa (2008) delimita alguns critérios de criatividade que podem compor um bom texto. São eles: originalidade, produtividade, flexibilidade, elaboração, análise, síntese, sensibilidade para os problemas, abertura mental, comunicação e capacidade inventiva. Esses critérios são apenas norteadores, quando se quer avaliar a competência criativa de um texto, posto que estipular critérios, ainda segundo Corrêa (2008), é uma atitude cerceadora da liberdade de criação. Essa configuração, portanto, é um auxílio em termos didáticos.

A criatividade, desta forma, atribui valores relacionados à inovação e é esse ato – o de inovar – que diferencia algo considerado bom dentro dos parâmetros esperados, de algo considerado novo e criativo, que vai além das expectativas. A criatividade aqui tratada, no campo da escrita, refere-se ao “deixar-se levar pelo campo inexplorado do que, na aparência, afigura-se absurdo” (NIZO, 2008, p. 80). Esse “absurdo”, em muitos casos, é o que abre caminho para a originalidade. A flexibilidade e a abertura à experiência são traços fundamentais nesse processo, pois

[...] facilitam ao indivíduo reformular julgamentos ou ideias previamente formados sobre algo. Estes são diretamente ligados ao interesse de experimentar e tentar novos métodos, novas soluções e respostas para os problemas e questões existentes e têm sido sistematicamente encontrados em inúmeros estudos biográficos, com amostras de profissionais que se destacam pela qualidade de sua produção. (ALENCAR, 2009, p. 39).

A curiosidade, a autoconfiança, a persistência e a iniciativa são características preponderantes para despertar um escritor criativo. Ir além do que já é conhecido, fazer associações originais, usar mais de um gênero textual em uma mesma produção são alguns dos caminhos que leva à produção de um texto criativo.

2.5 Uso das novas tecnologias, escrita criativa e aprendizagem

As novas tecnologias contribuem para os diversos aspectos da vida social e pessoal. Contudo, em âmbito escolar, tem havido várias discussões quanto ao seu uso no processo de ensino e aprendizagem. Jovens, adolescentes e crianças estão cada vez mais vislumbrados e curiosos quanto a este novo cenário tecnológico que muda e cresce a cada instante, contrapondo-se ao cenário escolar de grande parte das escolas que ainda não aderiu a este novo processo. Como resultado, instala-se o embate entre aluno-professor-escola e questionamentos quanto às prováveis soluções para esse fato permeiam tanto entre educadores, quanto entre os teóricos da educação. Masetto (2012) chama a atenção para quatro elementos no que se refere ao processo de aprendizagem e tecnologia (o conceito de aprender, o papel do aluno, o papel do professor e o uso da tecnologia), organizados como veremos a seguir:

O conceito de ensinar está mais diretamente ligado a um sujeito (que é o professor) que, por suas ações, transmite conhecimentos e experiências a um aluno que tem por obrigação receber, absorver e reproduzir as informações recebidas. O conceito de aprender está ligado mais diretamente a um sujeito (que é o aprendiz) que, por suas ações, envolvendo ele próprio, os outros colegas e o professor, busca e adquire informações, dá significado ao conhecimento, produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisa, dialoga, debate, desenvolve competências pessoais e profissionais, atitudes éticas, políticas, muda comportamentos, transfere aprendizagens, integra conceitos teóricos com realidades práticas, relaciona e contextualiza experiências, dá sentido às diferentes práticas da vida cotidiana, desenvolve sua criticidade, a capacidade de considerar e olhar para os fatos e fenômenos sob diversos ângulos, compara posições e teorias, resolve problemas. [...] E o professor [...] tem a oportunidade de realizar seu verdadeiro papel: o de mediador entre o aluno e sua aprendizagem, o facilitador, o incentivador e motivador dessa aprendizagem. (MASETTO, 2012, p. 39-40).

Desenvolver competências e habilidades é, então, composto pelas principais metas de uma educação que vislumbre a qualidade. Uma aprendizagem significativa requer aulas preparadas e motivadoras e isso decorre, como consequência, da preocupação com as reais necessidades e expectativas do público discente. Não devemos considerar as novas tecnologias como “redentoras” da educação, mas, são sim, meios importantes e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, muitas são as variantes que influem para que a educação seja considerada de qualidade como, por exemplo, recursos materiais e infraestrutura, assim como, o devido empenho à formulação das políticas educacionais.

Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão evoluindo, mudando, avançando. (MORAN, 2012, p. 15).

Formar cidadãos pensantes e críticos vai além da ministração de conteúdos fragmentados, isentos da construção de sentido. Fazer com que os conteúdos tenham significado e se façam significar na vida dos alunos é um desafio que pode ser superado a partir de uma prática reflexiva do professor. Os problemas que existem quanto a promoção de uma educação pública de qualidade não devem justificar o descaso com a mesma, afinal, além do poder público, professores e todos os envolvidos no processo escolar têm suas parcelas de responsabilidade.

A função essencial da escola ainda é criar uma ponte que interligue os conteúdos formais e os conhecimentos. Entretanto, os aparatos tecnológicos não podem ser desprezados, posto que, fazem parte da vida cotidiana:

Com isso, cabe à escola trabalhar as informações, ressignificando-as à luz do contexto em que está inserida, dando abertura às múltiplas possibilidades de crítica, interpretação e compreensão, de estabelecimento de relações, de uso de diferentes linguagens, tecnologias e racionalidades que estruturam o cotidiano dos sujeitos que ali interagem. (BONILLA, 2009, p. 34).

Morin (2011, p.29) nos remete ao fato de que a educação deve ser amparada por interrogações acerca da possibilidade de conhecimentos e que esses questionamentos são o “oxigênio de qualquer proposta de conhecimento”. Nessa perspectiva, as práticas da observação devem estar integradas às atividades auto-observadoras, assim como as críticas às autocríticas, a fim de aprimorar e possibilitar um conhecimento complexo. Assinala, sobre isso, o autor:

Para que haja um processo de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da

educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez. (MORIN,2011, p. 31).

Segundo Bonilla (2009) a democratização da escola, ou seja, a abertura de espaços para a vivência da cidadania, da participação e de alternativas ao modelo globalizante, torna evidente a necessidade de a mesma se tornar uma escola aprendente, em que ela, os alunos, os professores, a comunidade, devem permanecer em constante e ilimitado processo de aprendizagem:

Para tanto, a escola, além de inserir as tecnologias no seu contexto, necessita aprofundar a visão que tem sobre essas, sobre o próprio papel como agente educativo articulado em rede, questionar os significados instituídos e as situações novas com que se defronta, procurando respostas e modos de ação próprios, construídos coletiva e cooperativamente. (BONILLA, 2009, p. 35).

Percebe-se, então, o quanto é importante deixar os velhos paradigmas de que a escola é a única detentora dos saberes. A escola deve abrir espaços para que possa aprender a lidar com tantas informações, acessíveis a todos, propondo formas de filtrá-las, de saber aproveitá-las para a construção de conhecimentos realmente significativos. Sendo assim:

Na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a educação do futuro deve, ao mesmo tempo, utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade. (MORIN, 2011, p. 37).

Observa-se assim que, apesar da diversidade de fontes de conhecimento, é papel da escola selecionar e mais, habilitar o aluno para que também faça essa seleção, daquilo que realmente acarretará em aprendizagem. A escola não pode se desvincular das possibilidades de um mundo tecnológico, pois o aluno encontra nela o direcionamento para o desenvolvimento de um raciocínio cognitivo que refletirá na aquisição de habilidades e competências necessárias ao processo de interação com esse mundo.

Segundo Bakhtin (1997), o meio social que envolve o indivíduo é o centro organizador de toda enunciação e expressão. Neste contexto, a sala de aula é vista como um espaço discursivo à medida que se caracteriza pela produção da linguagem verbal dos diferentes sujeitos que estão inseridos – professores, alunos

etc. – e como espaço polifônico à medida que várias vozes povoam este espaço, de várias maneiras. A esse respeito, assinala o autor:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional). Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1997, p. 280).

A prática social é o reflexo das representações que o indivíduo tem acerca de si mesmo e do mundo que o rodeia, sendo que essas construções representativas são geradas por diversos fatores, como o meio sócio cultural em que se está envolvido. Os alunos da era digital estão vivendo um momento em que a linha que faz a divisão entre o real e o virtual é tão tênue que chega a dar a ilusão de que não exista. É um mundo de possibilidades aparentemente ilimitadas, sendo que a tecnologia proporciona a sensação de que é estritamente essencial para a vida cotidiana de qualquer indivíduo:

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...] Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam. (ROJO, 2009, p. 108).

Dentre as maiores discussões de professores das diversas disciplinas, uma das preponderantes é a dificuldade que os alunos têm em expor o conhecimento adquirido por meio da palavra escrita. Entretanto, os alunos nunca escreveram tanto quanto nessa era digital. O interessante é que grande parte dessa escrita não é

realizada na escola e, nem ao menos, tem relação direta com ela. Seja em redes sociais, em conversas virtuais ou mesmo em blogs, a escrita dos jovens está evidente e estampada em todos os lugares da rede virtual. A esse respeito, esclarece Mata:

[...] os meios informatizados são como ambientes nos quais a mente humana encontra espaço para dialogar consigo mesma, assim como para facilitar a organização e sistematização do processo de construção do conhecimento. Os computadores são, então, meios nos quais se desenvolve o pensamento crítico e reflexivo, na forma concebida por Vigotsky. (MATTA, 2002, p. 08).

Os questionamentos giram, então, em torno dos porquês dessa “facilidade” em se comunicar fora da escola e da dificuldade, cada vez maior, em se produzir textos coerentes e dinâmicos em sala de aula. Uma das possibilidades de resposta a estes questionamentos é o distanciamento entre o que o aluno quer aprender e aquilo que, efetivamente, é ensinado na escola.

Obviamente, isso não requer que a escola mude a sua missão, enquanto provedora e formadora de novos conhecimentos. O que se busca é uma nova roupagem para que essa missão seja cumprida. Leituras densas e cansativas não atraem o público discente que delas pouco, ou nada, apreendem. Assim, o trabalho com uma linguagem mais dinâmica, com imagens, re-contos é uma boa alternativa para superar esse desinteresse inicial pelo conteúdo ministrado:

[...] fazer a história de objetos técnicos, imagens, textos, sons, produtos audiovisuais, obras de arte, tomando-os por dentro de certa discursividade, estabelecendo as complexas relações entre um certo tempo, as verdades que nele se procura veicular e reafirmar, a materialidade da produção dessas verdades, as lutas em jogo e os modos de sujeição e subjetivação a elas correspondentes. Essa trama e que precisa ser descrita, quando nos debruçamos, por exemplo, sobre materiais midiáticos audiovisuais, em articulação com a vida de alunos e professores em suas práticas pedagógicas cotidianas. (FISCHER, 2007, p. 03).

A escrita criativa, como uma opção de metodologia de ensino, segundo Bon (1999), não é uma solução milagrosa, mas sim reveladora das carências e das potencialidades que ainda não foram exploradas. A criatividade do aluno é, assim, desafiada à medida que, a partir da leitura de obras historicamente e socialmente consagradas, este tem a oportunidade de fazer uma releitura, colocando as suas observações pessoais, seja por meio de desenhos ou mesmo da escrita. Neste contexto:

Metodologicamente, a EC recorre à interdisciplinaridade com diversas áreas, entre as quais relevaria a Teoria da Literatura, a História da Literatura e a Linguística, apelando também a disciplinas que ajudem a posicionar o texto no contexto (História, Sociologia, etc.). Neste sentido, a EC privilegia uma abordagem inclusiva e atenta às mudanças tanto no mundo como na estética. (MANCELOS, 2007. p. 14).

O uso do computador nesse processo é muito importante, visto que este instrumento oferece possibilidades ainda maiores para demonstrar a criatividade de cada um. Os efeitos promovidos por alguns programas e mesmo a possibilidade de compartilhar o trabalho realizado através de, por exemplo, blogs, faz com que o interesse dos alunos se volte para essa atividade:

Nas classes cada vez mais numerosas em que são utilizadas, nossas técnicas de escrita fundamentadas sobre a nomeação do mundo imediato permitem aos jovens que eles reencontrem a confiança, que se socializem e se apropriem de uma herança ou, melhor, de uma comunidade de herança. (BON, 1999, p. 282).

Assim, essa prática de forma alguma se sobrepõe aos conhecimentos adquiridos historicamente. Pelo contrário, essa herança cultural é abarcada através de um novo contexto, fazendo ligações da mesma com as necessidades de conhecimento atuais. É importante notarmos que a experiência de escrita criativa não se limita apenas ao ensino dos conteúdos concernentes à Língua Portuguesa e à Literatura. Essa metodologia pode ser considerada como multidisciplinar. Através dela trabalhamos fatos históricos, questões políticas, economia, diversidade cultural, gêneros textuais, leitura e interpretação e outras habilidades tão fundamentais a qualquer disciplina que priorize a formação de cidadãos conscientes da realidade em que estão inseridos e, principalmente, como construtores de novos conhecimentos.

A escrita criativa possibilita o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura a partir do reconhecimento do mundo pelo reflexo da vivência social. O uso dos aparatos tecnológicos não se restringe ao computador e seus derivados, visto que tudo o que o homem utiliza para facilitar a sua vida faz parte do processo de desenvolvimento tecnológico. Assim, o próprio uso do lápis, do papel, de objetos palpáveis, compreende o despertar da leitura e interpretação através da escrita criativa.

Neste contexto, a escrita criativa trabalha com estes pilares tão ricos à educação formal (leitura, interpretação e escrita) partindo da inserção do estímulo à

criatividade, enquanto motivação das atitudes que aderem ao intuito de promover a aquisição de habilidades através do contexto social em que o educando está inserido.

Fica-nos claro, entretanto, que a escrita criativa não está restrita ao uso das novas tecnologias, posto que, ela pode ser promovida em qualquer ambiente com o uso de imagens, objetos concretos, filmes e outros. A criatividade não é proporcional à quantidade de material disponível ao planejamento das aulas, mas sim, à capacidade de envolver os alunos num clima de constante busca pelo conhecimento e aprendizagem.

CAPÍTULO 3 – RELATO E COMENTÁRIO DO CASO

O intuito desse capítulo é apresentar o relato do caso, descrevendo seus procedimentos e explicitando todo o processo realizado, tanto os procedimentos utilizados para a coleta de dados quanto para a análise do material coletado. O ambiente da escola-campo é constituído por salas de aula diferentes e, portanto, a heterogeneidade deve ser considerada. Para compreender a aquisição e a produção da escrita, deve-se levar em conta que os atores sociais envolvidos nesse processo são indivíduos com histórias em comum, embora com particularidades referentes ao contexto extraescolar de cada um.

Os dados da pesquisa foram gerados a partir das seguintes técnicas: questionários, entrevistas, registros fotográficos e registros escritos das observações.

3.1 Metodologia da Pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola pública do Município de Anápolis. Após a escolha da escola-campo, fizemos o recorte de quantas e quais salas seriam objetos de estudo. Esse recorte ficou limitado às salas de aula correspondentes ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escolha desse ano escolar foi embasada no princípio de que nesse último ano da I Etapa do Ensino Fundamental, segundo os PCN (1997), o aluno já deve ter adquirido habilidades referentes à leitura e à escrita. Portanto, decidimos trabalhar com as cinco salas de aula que correspondem a esse ano escolar na escola selecionada.

Essa pesquisa insere-se no paradigma interpretativista, segundo as diretrizes colocadas por Medeiros (2006), que dentre as suas considerações, afirma: “Esta corrente propõe a superação da dicotomia sujeito-objeto a partir da ideia de que não existe objeto em si independente de uma consciência que o perceba, afirmando que toda consciência tem intencionalidades.” (MEDEIROS, 2006, p. 35). Dentro deste paradigma, a pesquisa que o orienta é qualitativa e não denota, necessariamente, a presença de hipóteses.

A observação não participante foi a técnica que norteou a coleta de dados feita inicialmente, antes da análise qualitativa das produções textuais dos alunos, a fim de obtermos a descrição do ambiente de sala de aula. Ao total, foram observadas trinta aulas – durante o segundo semestre de 2014 - que continham atividades diretamente relacionadas à produção de textos escritos. Isso permitiu-nos a apreensão dos processos metodológicos utilizados por cada professor e também o desenvolvimento de cada aluno no decorrer das atividades propostas. Algumas das produções escritas pelos alunos foram colhidas para análise. Além disso, foram feitos relatórios descritivos acerca das nossas percepções (como pesquisadora) em relação às observações das aulas.

Outra técnica de coleta de dados escolhida foi a aplicação de questionários aos professores (Anexo 01). Optou-se por questionários devido à percepção de que os professores se sentiram mais à vontade com essa técnica. A proposta de entrevista provocou inibição e recusa e, para não perdermos a percepção desses profissionais quanto a sua prática, sobretudo no que se refere ao ensino da escrita, o questionário se apresentou como uma solução viável. A formulação desse questionário se deu seguindo as orientações de Gil (1999) que, em linhas gerais, chama-nos a atenção para os seguintes pontos: a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação; c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; d) a pergunta não deve sugerir respostas; e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

O questionário semiestruturado constituiu-se de cinco perguntas que deram liberdade aos professores para responderem de forma subjetiva, colocando as ideias, conhecimentos e também concepções individuais. O tempo dado para a entrega das respostas foi de duas semanas. Ao final desse prazo, todas as respostas foram recolhidas sem nenhuma inconveniência. Aplicado em setembro de 2014, o questionário usado nesta pesquisa teve como meta o levantamento de informações iniciais sobre a formação e a experiência docente, além da formação continuada (restringindo a cursos de formação na área das novas tecnologias). Outra forma utilizada para o levantamento de dados foi a ficha que aplicamos a fim de compreender o perfil profissional de cada professor. Nessa ficha, foram levantados os dados referentes a sexo, idade, formação acadêmica/formação

continuada e a cursos de capacitação relativos ao uso de novas tecnologias na sala de aula.

As produções dos alunos foram fotografadas, especialmente para que tivéssemos o registro mais fiel da escrita produzida por eles. Essa escolha deveu-se ao fato de que a simples transcrição dos textos produzidos em sala de aula perderia aspectos imprescindíveis à nossa análise, a exemplo do contorno das letras, da presença de marcas linguísticas orais na escrita, da organização visual dos textos, entre outras representações individuais importantes para essa pesquisa.

3.1.1 Descrição da escola-campo

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, no ano de sua inauguração, em 1966, a escola selecionada era composta por quatro salas de aula. No entanto, várias reformas e novas edificações foram sendo realizadas a fim de atender o contingente populacional dos arredores de sua localização. A inauguração da última reforma e ampliação se deu em março/2014. A estrutura física atual é composta por 12 salas de aula, sala dos professores, sala da coordenação, secretaria, laboratório de informática, banheiros feminino e masculino, pátio, sala para assistência à educação especial, cozinha e uma ampla biblioteca equipada com cadeiras e mesas para estudo. Todas as salas foram mobiliadas a fim de atender as necessidades de alunos, professores e demais servidores. Localizada no setor Sul da cidade de Anápolis, abrange a comunidade de, pelo menos, quatro bairros circunvizinhos. A equipe gestora da escola demonstrou grande interesse em promover atividades que desenvolvam a criatividade por meio das novas tecnologias, afirmando que já estão sendo realizados projetos nesse sentido.

O ambiente físico carece de espaço para a realização de atividades esportivas, mas por outro lado, tem salas de aula amplas e arejadas, promovendo um ambiente agradável para a realização das atividades escolares. O laboratório de informática contém trinta e um computadores para uso dos alunos, aparelho de TV LCD e projetor com tela de projeção. Também é uma sala ampla e tem um funcionário específico (dinamizador) para auxiliar os professores no planejamento e na execução de suas aulas dentro do laboratório.

Em termos de materiais acessíveis para dinamizar as aulas, principalmente pelo uso das novas tecnologias, a escola conta com um amplo arsenal. Além dos

computadores conectados à Internet, dispõem também de uma variedade de materiais midiáticos interessantes ao processo de ensino e aprendizagem ao qual a escola se propõe.

Vale ressaltar ainda que a Secretaria de Educação de Anápolis implantou no município, desde o ano de 2012, o projeto “Ler por Prazer” – informação obtida pela leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola – do qual algumas crianças são selecionadas para um concurso anual denominado “Contadores de História”. É exigido, que cada professor, dispense pelo menos um horário na semana, em seus respectivos planejamentos, à leitura.

Quando nos apresentamos na escola e a gestão teve conhecimento de que o Programa de Mestrado em que estou inserida se relaciona com as novas tecnologias na educação, fui conduzida imediatamente ao laboratório de informática da escola. A nossa primeira impressão foi de que a sala é muito organizada, computadores dispostos milimetricamente à mesma distância, TV de plasma, tela interativa, programas de softwares com jogos interessantes e importantes para um planejamento que envolva o uso de novas tecnologias.

Entretanto, a sensação que tivemos foi a de que os alunos devem restringir o uso dessas tecnologias para as aulas que decorrem dentro do laboratório. Exemplo disso é a proibição do uso de celulares dentro das salas de aula, seja para qual fim for. Cada professor, por sua vez, tem um dia específico na semana para o uso do laboratório e olhando o caderno de relatórios – preenchido diariamente pela funcionária que exerce o cargo de dinamizadora do laboratório – pude perceber que a maior parte faz uso do espaço para digitação (cópia) ou como uma aula de “entretenimento”, sem objetivos claros e compatíveis ao conteúdo ministrado em suas aulas.

As fotografias da estrutura das salas de aulas e do laboratório de informática constam no anexo dessa pesquisa (Anexo 02). As aulas que acompanhamos não foram ministradas no laboratório, por escola das professoras. Por isso, não fizemos registros fotográficos dos momentos de uso deste local. Entretanto, a dinamizadora nos relatou e mostrou que as cinco professoras tinham pastas de arquivos referentes às suas turmas nos computadores do laboratório. Essas pastas continham, por sua vez, cópias das produções que os alunos haviam realizado em sala (caderno e lápis), não contendo nenhuma utilização de outro recurso que não fosse a digitação.

A escola pesquisada passou por uma reforma recente e, portanto, as salas de aula são agradáveis, novas e com um espaço amplo para o trabalho com os alunos. Cada professor tem o seu armário em sala e também tem a liberdade de usar as paredes da sala para a colagem de cartazes, dinâmicas, notícias interessantes, trabalhos realizados pelos alunos etc.

Outra característica interessante e pertinente às análises que virão a seguir é a disposição de uma rotina que todos os professores, segundo orientação da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis (informação concedida pela equipe gestora), devem seguir. Isso é válido para os professores da primeira fase do ensino fundamental. Essa rotina consiste em: Acolhida, Leitura compartilhada, Bate-papo/roda de conversa e Registro do Bate-papo. A leitura compartilhada, geralmente, trata-se da leitura de um texto que será a base da aula de língua portuguesa. Nesse momento são tratados quesitos como a tipologia textual (gênero), interpretação, consciência fonológica, gramática e ortografia.

Seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a rede pública municipal de Anápolis trabalha com os gêneros textuais enquanto norteadores das metodologias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa. A matriz curricular correspondente ao 5º ano do Ensino fundamental (Anexo 04), do ano de 2014, elenca os seguintes gêneros a serem estudados de acordo com os semestres letivos: Janeiro à Junho – Poema; Agosto à Dezembro – Gêneros diversos (verbais e não-verbais) e o Conto.

Expostos estes caminhos, daremos início à análise. Ressaltamos que um dos principais intuítos dessa pesquisa é possibilitar reflexões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, no trabalho pedagógico da leitura e da escrita. Portanto, cada tópico foi construído pensando em abrir possibilidades para além da análise.

3.1.2 Os sujeitos da Pesquisa

A escola selecionada tem cinco salas destinadas ao 5º ano do ensino fundamental e, portanto, o trabalho de observação foi realizado nessas salas. A faixa etária dos alunos é de 10-12 anos de idade. Para facilitar o desenvolvimento da pesquisa, a título de análise, separamos esses grupos da seguinte forma:

Professora A – sala de aula composta por 30 alunos

Professora B – sala de aula composta por 28 alunos

Professora C – sala de aula composta por 25 alunos

Professora D – sala de aula composta por 30 alunos

Professora E – sala de aula composta por 27 alunos

a) Os professores

Os sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa foram as professoras e os alunos das cinco salas selecionadas. As professoras são funcionárias efetivas do município de Anápolis, com dedicação exclusiva. Três dessas professoras estão na faixa etária dentre 25 e 39 anos e duas, dentre 40 e 49 anos. As informações aqui colocadas foram adquiridas a partir de um questionário aplicado (anexo I) com o intuito de traçar, em linhas gerais, o perfil acadêmico dos professores com os quais iríamos trabalhar.

Quanto à formação acadêmica, todas são graduadas em Pedagogia e apenas uma não possui curso de pós-graduação (especialização). Todas afirmam que participam de cursos destinados à formação continuada promovida, sobretudo, pelo Centro de Formação de Professores, instituição que é mantida pela própria prefeitura com a finalidade de capacitar cada vez mais os profissionais da educação.

O grau de aproximação com as novas tecnologias, por parte das professoras, também foi verificado. Quatro delas já fizeram cursos de capacitação relacionados diretamente ao uso dessas tecnologias. Os cursos elencados foram: Uso aplicado das tecnologias nas séries iniciais; Método e técnicas de Ensino; Programa Linux com jogos interativos para sala de aula e; Áudio e vídeo na escola. Uma das professoras não realizou nenhum curso com especificações nessa área.

O contato direto, durante os dias de observação das aulas de produção textual, permitiu o vislumbre de que todas se preocupam com a produtividade escrita. O planejamento semanal é coletivo, ou seja, as cinco professoras seguem o mesmo planejamento e aplicam as mesmas atividades. O diferencial, entretanto, pôde ser observado nas formas em que as aulas são motivadas. Três delas aportam a motivação de seus alunos a partir da leitura diária de textos/livros que estejam contextualizados ao conteúdo ministrado e dão liberdade para os alunos opinarem

quanto as informações ou sequências narrativas contidas nas leituras. Findado esse processo, as aulas começam seguindo a rotina estabelecida no planejamento. As duas outras professoras não fazem uso de nenhuma atividade que fuja ao planejamento já pré-estabelecido.

Na busca pelo entendimento da abordagem teórico-metodológica de cada professora, foram inseridas no questionário aplicado a elas questões referentes à abordagem do ensino da língua portuguesa, à importância da leitura e escrita e o uso das novas tecnologias enquanto instrumentos de aprendizagem. E a partir dessas respostas e das observações de campo buscou-se fazer e trazer algumas reflexões nesta seção.

A primeira pergunta do questionário foi: Considerando que o Ensino de língua portuguesa se organiza em cinco eixos – a) prática de leitura, b) prática de análise estética e literária, c) prática de oralidade, d) prática da escrita e, e) prática da análise linguística – quantas aulas/horas por semana são destinadas às atividades de escrita dentro da sala de aula?

Essa pergunta foi formulada, segundo a prerrogativa disposta nos PCN de que o ensino da língua portuguesa deve ser contextualizado e para delinear os caminhos deste ensino, esse documento (PCN) vê na divisão dos cinco eixos, uma possibilidade de fornecer subsídios para que os professores contemplem e trabalhem em suas aulas, um ensino diversificado e focado nas premissas já dispostas. As respostas a essa pergunta seguem-se abaixo.

Professora A – “São cinco aulas por semana.”

Professora B – “1 hora ou 1 hora/aula por semana.”

Professora C – “Geralmente a cada dia são oferecidos alguns minutos para fazerem o registro do bate papo, já a produção e revisão textual é feita uma vez por semana.”

Professora D – “Trabalho com língua portuguesa 5 vezes por semana, com aulas de 45 a 50 minutos, mas sempre faço referências de ortografia e gramática nas demais matérias.”

Professora E – “15 horas/aulas.”

Dessas respostas, depreende-se certo desconforto com a pergunta, talvez porque nunca tenham refletido os planejamentos de aula construídos a partir dos cinco eixos. Instigamos as professoras a responderem ao questionário antes de darmos início ao período de observação. Nossa intenção foi saber em que bases

teóricas as professoras amparavam suas práticas em sala de aula, antes de iniciarmos o levantamento de dados pela técnica da observação.

No caso da professora A, ela não visualiza suas aulas de língua portuguesa, separadas pelos cinco eixos. Na observação, pudemos perceber que a sua abordagem metodológica está mais voltada para uma prática interdisciplinar, ou seja, ela não define horas/aulas específicas para ministrar cada disciplina. Na prática da rotina, o momento da leitura compartilhada é o ponto fundamental para o decorrer da aula. O texto lido e, por vezes, copiado do quadro-giz é o que dá suporte para trabalhar com todas as demais disciplinas. O momento da correção ortográfica durante e depois da produção de textos é o de maior ênfase durante a semana.

A professora B parte do mesmo princípio da anterior, até mesmo porque como já foi dito todas seguem o mesmo planejamento. Entretanto, ela dá uma liberdade maior para os alunos no momento da construção/criação do texto. Não limita o número de linhas escritas e faz a mediação das regras de produção de texto – gênero e tipo textual, o uso de parágrafos, o tempo verbal, o uso de letras maiúsculas etc. É importante ressaltar que o gênero textual produzido pelas crianças é trabalhado antes de realizarem essa atividade. No caso da prefeitura de Anápolis, é estabelecido um gênero textual para ser trabalhado a cada mês. Isso está claro na matriz curricular de cada ano escolar.

A partir da resposta da professora C, infere-se que ela não dá grande valor a produção escrita em sala. Pela observação, pude perceber que as atividades realizadas pela professora em sala de aula enfatizam classes gramaticais e questões referentes à ortografia. A produção textual está restrita à produção do registro do Bate-papo que, na maioria das vezes, restringe-se de três a cinco linhas escritas em conjunto com a professora. As produções textuais referentes aos gêneros estudados são deixadas para serem realizadas em casa e são retomadas em sala apenas para a correção ortográfica e gramatical. A Professora D segue este mesmo princípio.

A professora E, por sua vez, ficou perdida com a pergunta. Durante o período que ficamos com ela em sala de aula, percebemos que ela valoriza muito as atividades de escrita, independentemente da disciplina estudada. Talvez por isso, tenha se perdido em sua resposta. Os alunos dessa sala são os que mais escrevem e os que menos têm dificuldades com a escrita e, portanto, destacam-se nos eventos proporcionados pelo projeto Ler por Prazer. Essa professora finaliza cada

dia de aula, com um tempo destinado à leitura de livros infantis e posterior registro do que foi lido e compreendido. Este registro pode ser realizado em forma de escrita ou desenho.

A questão que fez inferência direta à leitura e à escrita foi: Enquanto professor, qual importância você atribui a atividades de leitura e escrita às disciplinas ministradas? Seguem-se as respostas:

Professora A – “É de grande importância, uma vez que todas as disciplinas necessitam do trabalho de leitura e escrita, necessário à formação do aluno.”

Professora B – “A leitura é importante em todas as disciplinas, pois sem a leitura não é possível o entendimento das mesmas.”

Professora C – “Procuro trabalhar muito a leitura silenciosa e oral pois acredito que nós precisamos estar sempre buscando aprender e nada melhor que a leitura.”

Professora D – “Todos os conteúdos e compreensão dos mesmos dependem de uma boa leitura e interpretação seguidos de uma boa síntese do que se leu/interpretou. Então, importância enorme deve ser dada a leitura e à escrita, pois são a suma da aprendizagem significativa.”

Professora E – “A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento que começamos a compreender o mundo a nossa volta. Por isso, a leitura é fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois através dela o aluno consegue compreender o mundo em sua volta.”

A partir das respostas, percebe-se que as professoras compreendem o valor da leitura enquanto prerrogativa de aprendizagem comum a todas as disciplinas, prerrogativa que já foi discutida aqui sob a perspectiva de Antunes (2009). Quanto à escrita, ela foi citada apenas pela professora D, reafirmando-a como um registro do que se leu e compreendeu. A escrita, portanto é abordada como registro, o que é uma de suas funcionalidades sem dúvida. Entretanto, a escrita na perspectiva de um letramento significativo vai muito além disso. Nesse sentido, como vimos ao longo dos dois primeiros capítulos, Soares (2003), Rojo (2009), Nizo (2008) de demais autores que utilizamos para trabalhar o conceito da escrita enquanto prática social, inferem que o processo de escrita é um processo de construção, mediado por conhecimentos e também pela criação, pela criatividade que pode ser explorada a partir de atividades que envolvam a linguagem escrita.

A professora D fez uma alusão à aprendizagem significativa e sua importância na vida do aluno. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), este é um dos enfoques que a educação deve ter, o de (re) significar a vida do aluno. Estes documentos – os PCN – no que refere à aprendizagem da leitura e da escrita,

inferem que o trabalho com os gêneros textuais dentro da sala de aula deve ocorrer de forma ampla, contextualizada. Olhar o texto como um todo e não se restringir à partes focais – questões estritamente ortográficas ou gramaticais, por exemplo. Entretanto, quando observamos as aulas de produção textual, como veremos adiante, não percebemos essa visão global dos gêneros. Trabalham sim com os gêneros textuais, enquanto definição de tipo textual, mas, quando partem para as propostas de atividades práticas persistem na concepção de que a Língua Portuguesa está restrita a uma disciplina e a fatores estritamente ligados à gramática, aos conceitos gramaticais interligados ao que é “certo” e ao que é “errado” dentro dos padrões da norma gramatical brasileira.

Mais uma vez, reafirmamos que a correção das atividades escritas, durante as aulas que observamos são baseadas, sobretudo, na correção gramatical e ortográfica. Ao quesito correspondente ao conteúdo/informações que cada criança coloca em seu texto, apenas algumas considerações foram feitas de forma coletiva, sobretudo, pela professora D, que sempre dá um espaço para essas discussões. As demais professoras acreditam que se derem esse espaço terão o seu tempo de aula reduzido, o que, segundo elas, prejudica a aprendizagem do que “deve” ser ensinado.

Quanto ao uso das novas tecnologias como recursos metodológicos para o processo de ensino dentro da sala de aula, duas perguntas foram pontuais para a nossa análise. São elas: Qual a sua concepção quanto ao auxílio (ou não) das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da escrita? Aponte algumas influências, caso existam, do uso que os alunos fazem das novas tecnologias fora do contexto escolar sobre as práticas de escrita em sala de aula. Autores como Morin (2011), Bonilla (2009), Rojo (2009) e Bon (1999) defendem que a inserção do uso das novas tecnologias na educação é algo satisfatório, à medida que são instrumentos presentes na vida cotidiana de grande parcela da sociedade e também, fornecem uma gama de possibilidades metodológicas que vão além do papel, da caneta, do giz, do livro impresso, auxiliando tanto na aprendizagem quanto no ensino significativo.

Apoiando-nos na teoria explicitada, dentre outros autores que trabalham nessa dissertação, fizemos a análise das respostas dadas às perguntas referentes ao uso das novas tecnologias na educação. As cinco professoras concordam que as novas tecnologias têm um papel importante na aprendizagem escolar, mais

especificamente, na aprendizagem da escrita. Todas escreveram sobre este auxílio que, sobretudo, o computador agrega no decorrer das aulas. A Professora D fez alusão ao fato de essas novas tecnologias atraírem o aluno, pois elas “falam a língua das crianças, fazem parte do seu cotidiano”. Cagliari (2014) defende que, atividades de leitura e escrita têm significados quando são contextualizadas e na perspectiva de Pinheiro (2005), as novas tecnologias digitais proporcionam um grande impacto no que tange ao contato com as informações, com as novas formas de conhecer.

Entretanto, em nenhuma de nossas observações foi possível visualizar essa aplicabilidade das novas tecnologias dentro do cotidiano escolar. Ficou perceptível que ainda há um sentimento de insegurança com relação a esse uso, dedicando-o a atividades esporádicas e não a uma prática cotidiana.

Quanto à pergunta referente aos apontamentos de influências que o uso de novas tecnologias reflete em sala de aula, as professoras divergiram quanto às opiniões. Abaixo, elencaremos suas repostas:

Professora A – “Pesquisas para trabalhos, informações da atualidade para novas ideias em sala de aula, jogos educativos”.

Professora B – Não respondeu a essa questão.

Professora C – Bom, a influência é enorme pois a maioria deles não usam como ferramenta de aprendizagem, pois os jogos são mais interessantes. Podemos dizer que de cada 10 alunos, apenas um procura aprender alguma coisa as vezes nem isso”.

Professora D – “Os alunos que tem acesso a internet, por exemplo, conseguem inferir no sentido de palavras ou conceitos, usam os vídeos que assistem como exemplo nas aulas, conseguem fazer abstrações pois estão interagindo com explicações em movimento, etc.”.

Professora E – “Internet, whatsapp, facebook, etc.”.

Essas repostas permitem a percepção de que, embora as professoras reconheçam a importância da inserção das novas tecnologias no contexto escolar, ainda há um desconforto quanto ao efetivo uso no cotidiano de suas aulas. Algo que nos chamou a atenção foi que tanto a Professora A quanto a Professora C, citam os jogos eletrônicos como atividades cotidianas dos seus alunos, entretanto, com visões diferentes. Enquanto a Professora A acredita que os jogos podem ser atributos de auxílio à aprendizagem, a Professora C os condena como mecanismos que dificultam a aprendizagem. São diferentes concepções que demonstram o quão

a inserção das novas tecnologias na escola ainda necessita de reflexões e estratégias metodológicas, além da preocupação também, com o preparo dos professores para essa efetiva inserção. Segundo Bonilla (2009), para que essa inserção seja uma realidade, faz-se necessário que alunos, professores e a comunidade em geral tenham a consciência de que necessitam estar em constante e ilimitado processo de aprendizagem. No que concerne à leitura e à escrita, segundo Villaça (2002), as novas tecnologias seriam de grande utilidade, sobretudo, o uso de hipertextos tanto enquanto leitura, quanto enquanto produção de textos com variados recursos (escrita, vídeos, imagens, sons etc.).

Quando levantamos o assunto do uso das novas tecnologias, as professoras demonstraram boa receptividade ao tema e animaram-se em dizer que já faziam uso dos novos aparatos tecnológicos proporcionados pela escola – mesmo que isso não tenha sido observado da maneira que fora descrito por elas. Entretanto, quando abordamos a temática da escrita criativa ficou perceptível um clima de insegurança, por não entenderem realmente qual conceito de escrita queríamos observar. Isso é compreensível à medida que, o termo “escrita criativa” é algo relativamente novo no contexto escolar, sobretudo, brasileiro. Para tranquilizá-las, expusemos, em termos gerais, o que pesquisávamos em termos de escrita e criatividade. Por outro lado, optamos por retirar esse termo do questionário que elas responderam acerca de suas abordagens pedagógicas, a fim de não comprometer as respostas.

Após esse diálogo com as professoras, marcamos os dias de nossas visitas à escola a fim de observar as aulas nos 5º anos do Ensino Fundamental, especificamente, nos dias em que os alunos produziram textos. Nessas visitas, observamos também os momentos de intervenção e correção coletiva desses textos. Nesses momentos, registros fotográficos foram realizados, além dos relatórios escritos diariamente acerca do que fora observado.

b) Os alunos

Todos os alunos têm acesso ao material didático – livros, cadernos, mochila, uniforme, lápis – posto que, a prefeitura de Anápolis fornece esse material básico a qualquer aluno. A faixa etária dos alunos é de 10-12 anos. As informações que colocamos aqui se referem ao registro das observações que fizemos na escola-

campo, posto que, não fizemos nenhuma abordagem investigativa (questionários, entrevistas etc.) com esse público. O interesse primordial foi o de analisar as produções escritas e os momentos em que essas produções ocorriam em sala de aula.

Os alunos, de acordo com os nossos registros de observação, durante os processos de produção textual apresentaram, em sua maioria, queixas quanto ao “não saber o que escrever” e nem “por onde começar”. Após a proposta de escrita pelas professoras, ficou perceptível o sentimento de insegurança pela maior parte do público discente.

Essa insegurança pautou-se, principalmente, devido à forma de correção dessas produções. As professoras escolheram aleatoriamente algumas produções, transcreveram tal como estavam, no quadro e, todos fizeram a correção coletiva. Questões ortográficas e a grafia correta das palavras foram os pontos primordiais durante esses momentos de correção. Observamos que a maior parte dos alunos sente constrangimento durante estes momentos – os alunos que têm suas produções colocadas no quadro – enquanto os outros alunos – os alunos “corretores” – sentem satisfação em dizer o que está errado na produção do colega.

Esses fatores limitam a criatividade dos alunos, pois eles produzem seus textos partindo da preocupação em escrever o “certo” e de forma correta. Não fomentam suas ideias com palavras que sentem insegurança em utilizar, por não terem a certeza da grafia correta. Em suma, estes foram os aspectos que pudemos observar durante a nossa observação dos alunos.

3.2 Descrição e análise dos dados

O percurso da coleta de dados influenciou diretamente nos caminhos de análise que serão percorridos aqui. Inicialmente, no primeiro contato com a escola, houve um momento de interação com as professoras que comporiam nosso campo de observação nessa pesquisa. Nesse encontro, foram expostos o tema, os objetivos da pesquisa e os caminhos que pretendíamos trilhar durante nosso trabalho empírico dentro da escola. Nesse dia também aplicamos um questionário estruturado para, em termos gerais, descobrirmos o perfil profissional dos professores com os quais iríamos trabalhar.

Consideramos embasar a análise dos dados – textos produzidos em sala de aula – a partir de três categorias:

a) Interação – Segundo Antunes (2003), o processo de leitura está diretamente ligado ao processo de escrita. Sendo assim, a interação que buscamos aqui é refletida nas influências que o aluno recebe de outras obras lidas ou ouvidas, que fazem parte de um arsenal de informações que, certamente, aparecerão em suas produções escritas. Concordamos com a afirmativa da autora de que:

A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes observações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral. (ANTUNES, 2003, p.71).

O processo de interação nesta mesma perspectiva também é mencionado por Ferreira (2012), Soares (2003), Silva e Silva (2013), Bonilla (2009), Koch (2002), Bortoni-Ricardo (2011), dentre outros, como um dos principais percussores de uma atividade escrita significativa e significativa. Tanto a leitura dos textos impressos como também, a leitura do mundo (senso crítico) é primordial, quando se busca uma escrita que gere significado no contexto social em que está inserida e nas práticas sociais que sugere.

O processo de interação está diretamente ligado à segunda categoria de análise que propomos aqui: a criatividade. Isso decorre do fato de concordamos que, “o que a criança vê e ouve, dessa forma são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente será reconstruída sua fantasia.” (VIGOTSKI, 2009, p.36). Sendo assim, as formas de interação são diretamente proporcionais à criatividade na produção escrita.

b) Criatividade – Ao longo da abordagem teórica dessa pesquisa, ressaltaram-se várias vezes os significados e a importância da criatividade, seguindo a perspectiva que ao ser criado, um texto pode ter alguns elementos que sejam inovadores. Nizo (2008) trata o ato de escrever criativamente como algo orgânico e não mecânico, ou seja, algo que ultrapasse os limites dos conhecimentos de linguagem proporcionados pela escola no processo de aquisição da escrita. Enquanto forma de prática social, a escrita se torna criativa quando é, também, uma atividade sensorial e como tal, tudo o que o autor vivencia influi direta ou indiretamente nas palavras/imagens ou qualquer outro recurso que utilize para

expressar-se textualmente. Escrever “exige deter-se diante das palavras, procurando decifrá-las, deliciando-se com as histórias e com a possibilidade de narrá-las. Pressupõe, sobretudo, um encantamento pela linguagem”. (NIZO, 2008, p. 36).

Inserimos nessa categoria também a contribuição de Corrêa (2008), que delimita alguns critérios de criatividade. São eles: originalidade, produtividade, flexibilidade, elaboração, análise, síntese, sensibilidade para os problemas, abertura mental, comunicação e capacidade inventiva. Esses critérios são apenas norteadores, quando se quer avaliar a competência criativa de um texto, embora estipular critérios, ainda segundo Corrêa (2008), é uma atitude cerceadora da liberdade de criação.

No que concerne ao papel da imaginação no processo criativo, partimos da prerrogativa de que, “na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica.” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Sendo assim, tudo o que é criado antes foi imaginado, idealizado.

Ainda dentro da perspectiva de criatividade, temos suportes teóricos em Béllon (2012), Alencar (2009) e Vigotski (2009). Estes, portanto, serão os parâmetros básicos utilizados na busca dos aspectos criativos nas produções textuais realizadas.

c) Estrutura textual – Segundo Bajard (2014), a produção textual deve ser vista sob a luz de seis planos: plano da comunicação (interação entre escritor e leitor); plano da matéria textual (organização do texto); plano das linguagens (língua escrita e, por vezes, imagens, gestos, espaços que auxiliam na compreensão do que está sendo dito); plano do funcionamento do texto (enunciação); plano estético e; plano da implicação pessoal (como o leitor receberá o que está sendo lido e até que ponto o escritor se colocou no texto). Com base nesses seis planos, portanto, realizou-se a análise da estrutura organizacional dos textos.

A primeira produção textual que observamos consistiu na produção de um conto dentro da sala de aula. Antes do início da escrita, as professoras trabalharam com diversos contos – leitura compartilhada – durante todo o mês de agosto, e chamaram a atenção para a estrutura desse tipo de gênero textual, focando na produção de sentido e o sentido de continuidade de uma história. Esse gênero

começou a ser trabalhado em agosto e, de acordo tanto com a matriz quanto com as professoras, se estenderia até dezembro.

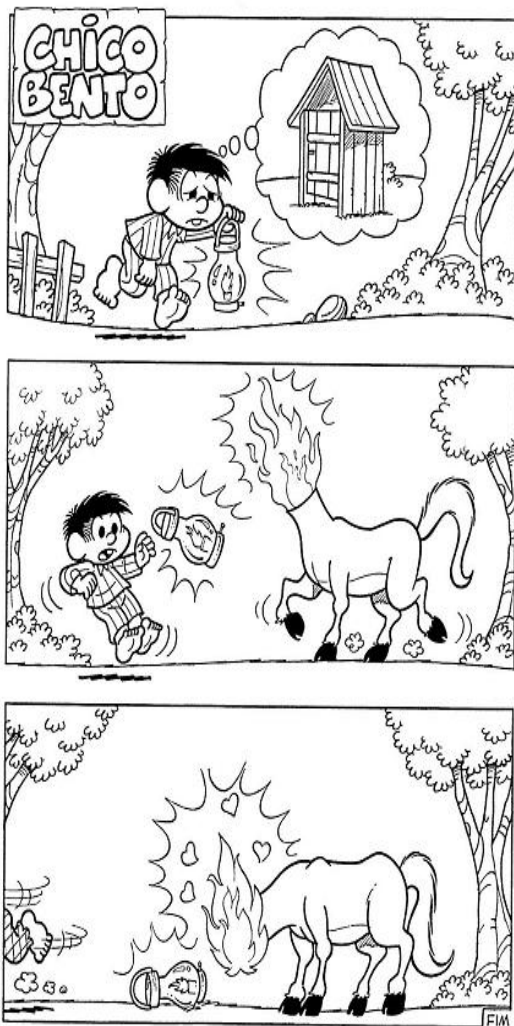
Os momentos dedicados à leitura de contos foram intercalados por leitura “silenciosa” – cada um lendo um livro diferente, leituras realizadas pela professora – por vezes, com o auxílio de fantoches e leituras realizadas pelos alunos – de dois três alunos liam para a sala o conto que mais gostou. Foram momentos em que os alunos mostravam as percepções do que caracterizava o gênero conto, seja com perguntas direcionadas às professoras ou, pela interação com os demais colegas, chamando a atenção sobre os aspectos estruturais – introdução, enredo, dinâmica e fechamento da história – de cada conto lido.

A segunda produção textual observada foi a intitulada “Relato Pessoal”. Nessa atividade escrita, cada aluno pôde escolher o gênero que utilizaria na produção textual. A escolha, por sua vez, resumiu-se a dois gêneros, o poema e o conto, posto que estes foram estudados ao longo do ano letivo de 2014. Durante a realização dessa atividade, percebi certa apreensão por parte dos alunos. O tema despertou um arsenal de “coisas que queriam dizer”, mas, por outro lado, também ficou claro um sentimento de insegurança por não terem o alicerce de um gênero já pré-estabelecido pelas professoras.

Partindo dessas considerações iniciais, prosseguiremos com a análise do material – produções textuais – coletado.

Atividade de produção textual 01 – conto

A proposta de trabalho, realizada pelas professoras, foi de que a partir de uma tirinha de gibi, os alunos escrevessem um conto. Para tal atividade, os alunos já tinham estudado os personagens do folclore – tema do mês de agosto – e já reconheciam esse tipo de gênero quando interrogados acerca de livros/textos que leram nos momentos destinados à leitura. A proposta didática das professoras foi a seguinte:



Dicas para escrever um conto

O enredo do conto deve apresentar em linhas gerais, as seguintes fases:

1. Apresentação
2. Complicação ou evolução
3. Climax
4. Solução ou desfecho

Evite o uso de repetições fazendo uso de sinônimos. O conto não deve cansar o leitor. Podemos enganar usando um raciocínio lógico falso que o introduza a pensar de uma forma, mas nunca dizer o óbvio.

O título não deve sugerir o conteúdo do conto. Os títulos curtos são sempre melhores e instigantes.

Elimine explicações e descrições que não tenham importância para a história, contar parágrafos e dar movimento mais dinâmico ao conto.

As professoras que contribuíram com nossa pesquisa não dispuseram os seus planejamentos para a nossa análise. Portanto, o contato que tivemos com as atividades de escrita propostas deu-se apenas nos momentos em que essas atividades foram entregues aos alunos. Portanto, não sabemos informar, com certeza, a origem bibliográfica dessas propostas. Entretanto, no caso dessa proposta de escrita de um conto, encontramos disponível na rede – exatamente como foi disposta pelas professoras – em diversos blogs direcionados à educação. Com os nossos relatórios de observação, podemos aludir que não houve uma reflexão metodológica, ou mesmo didática, na forma em que essa atividade foi colocada em prática na sala de aula. Um dos aspectos que confirmam nossa observação é a estrutura textual de um conto, proposta pela atividade.

Bajard (2014) trata a construção de um texto como um processo que sofre limitações de acordo com o desenvolvimento cognitivo do seu autor. Nessa perspectiva de texto, Barbeiro (2000) propõe que a escrita depende de tudo que

ocorre dentro desse processo – desde as decisões do que será colocado no texto, de como será expresso no texto – palavras, imagens, etc. – e a efetiva finalização do texto. A produção textual, portanto, depende de fatores que vão além da aprendizagem do que é – estruturalmente – determinado gênero textual. Em contrapartida, quando lemos as “dicas para escrever um conto”, propostas na atividade de escrita das professoras, observamos um conjunto de regras que, além de cercear a criatividade – estabelece uma estrutura rígida e fechada – tem um vocabulário de difícil compreensão para essa faixa etária. O que não é compreendido, certamente, aumenta o sentimento de insegurança.

Por outro lado, observamos que os alunos têm uma prática de leitura constante na escola. Nas salas de aula têm espaços destinados a essas atividades, os “cantinhos de leitura”, em que os alunos podem escolher livros para lerem. Para tal atividade, percebemos uma grande disposição de livros, com diversificados gêneros textuais e os alunos escolhem os que mais o atraem. O gênero conto, portanto, não era uma novidade – enquanto prática de leitura – para os alunos.

A partir desses princípios, iniciou-se a atividade escrita. Assim como foi escrito por Antunes (2003, p. 67), percebemos que “a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita”. Os alunos, por conhecerem o gênero e, sobretudo, reconhecerem não demonstraram dificuldades técnicas quanto à realização dessa atividade.

Para realizar essa produção textual, os alunos tiveram, em média, duas horas/aulas. Depois de prontas, as professoras recolheram os cadernos e eu, registrei (aleatoriamente) algumas produções para serem inseridas nessa dissertação. Ressalto que foram registradas somente aquelas produções que tanto professoras quanto alunos-autores permitiram o acesso. Do material coletado, selecionei algumas produções textuais. A seleção de algumas produções de texto foi necessária devido ao quantitativo de alunos e, conseqüentemente, à uma grande quantidade de textos produzidos, o que tornou inviável a análise de todas.

Cabe ressaltar que, as professoras C e E optaram por não realizar essa produção em sala e, por isso, não foram selecionados contos das suas respectivas classes, posto que, o intuito era observar desde a proposta de produção textual até a sua efetiva atividade.

Durante a produção textual, as professoras A, B e D fizeram a mediação, respondendo algumas questões referentes à estrutura de um conto e também

questões referentes à escrita correta das palavras. Um fato que me chamou atenção quando comecei a fazer o registro fotográfico das produções foi a alusão de que o Chico Bento “precisava ir ao banheiro”, posto que o uso de banheiros fora de casa não está dentro do contexto urbano em que os alunos estão inseridos. Isso ficou perceptível em todos os contos produzidos. Uma das professoras relatou, então, que no mês de junho/2014, como parte das comemorações juninas, uma contadora de histórias havia contado uma história que envolvia fazenda, animais e falava da época em que os banheiros não se localizavam dentro das casas. Esse fato chamou muito a atenção dos alunos, prova disso, são os contos produzidos e que fazem a inter-relação Chico Bento/fazenda/ banheiros fora de casa.

Partiremos agora para o estudo das produções, seguindo as três categorias já colocadas. Para facilitar tanto a análise quanto a sua compreensão, selecionamos três contos de alunos que serão intitulados como: Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3. As transcrições¹ das produções destes alunos seguiu à risca a disposição de palavras, pontuação e parágrafos utilizados no material original.

Conto produzido pelo Aluno 1:

Chico e a mula-sem-cabeça

Numa noite fria Chico queria ir ao banheiro mas o banheiro não era na casa era no quintal ele pegou uma vela e foi al banheiro.

Andando, andando viu a mula-sem-cabeça e co rreu muito rápido e nem olho para atrás a sua vela caiu no chão.

A mula-sem-cabeça viu a vela esse apaxonou por que era ingual a sua cabeça.

Dentro da categoria de análise referente à interação, percebe-se que este aluno tem uma escrita marcada, sobretudo, pela oralidade. Já foi citada, anteriormente, a história que foi contada no mês de Junho, história essa que continha aspectos da vida na fazenda. Este aluno, assim como a grande maioria dos demais, fez essa correlação com a personagem representada pelo Chico Bento.

¹ Optou-se pela transcrição dos textos produzidos pelos alunos em decorrência da inteligibilidade da escrita produzida pelos alunos. Os textos, tal como foram recolhidos para a análise, estão disponíveis nos anexos.

Essa correlação, portanto, representa a interação do momento de escrita deste aluno com a participação dele em outro momento, em outra atividade escolar. Isso demonstra o quanto a associação de informações faz-se presente na vida do aluno e reafirma o que, alguns autores como Bortoni-Ricardo (2011), dizem ao defender um ensino contextualizado.

Não foi possível identificar indícios de criatividade nesta produção. O aluno fez uma descrição do que visualizou nos quadrinhos. Foi uma escrita mecânica e não orgânica, seguindo a perspectiva de Nizo (2008). Não identificamos também, nenhum dos critérios de criatividade colocados por Correa (2008) ou vestígios que denotam o uso da imaginação, segundo Vigotski (2009).

Por fim, na categoria que se refere à estrutura textual e os seis planos, propostos por Bajard (2014), percebe-se que o conto analisado tem uma estrutura que permite a compreensão da história que o aluno quis narrar. Ele – o aluno – colocou o título, separou a história em parágrafos, criou um enredo e deu um desfecho para o conto produzido. Há, por outro lado, problemas referentes à pontuação – o aluno não utiliza a vírgula em momento algum – e erros ortográficos. Estes problemas interferem diretamente no “plano estético” e também no “plano de funcionamento do texto”.

Conto produzido pelo Aluno 2:

Chico Bento

Em uma noite chico bento estava com vontade de ir ao banheiro e viu uma mula sem cabeça assustado fugiu para sua casa correndo a mula sem cabeça se apaixonou pelo lampião pois era uma luz muito bonitinha que se apaixonou e enquanto isso o chico bento correndo no escuro bateu sua cabeça no galho e desmaiou acordando com a luz da mula sem cabeça e saiu correndo e caiu dentro de um poço correndo e nunca mais saiu de casa.

O conto do Aluno 2 teve um processo de interação bem semelhante ao do Aluno 1, ao relacionar a imagem à história ouvida no mês de Junho. Quanto ao processo de criatividade, copiou a ideia da mula se apaixonando pela lamparina do Aluno 1 porque, no momento da produção textual, os dois se comunicaram e comentaram como decorreria a história de cada um – momento em que

descreveram o que acontecia nas imagens dos quadrinhos. A imaginação da cena, porém, se deu de forma diferente. O Aluno 2 incrementou a história, dando mais “emoção” à fuga de Chico – bateu a cabeça no galho, desmaiou, acordou, caiu em um poço e nunca mais saiu de casa.

Esse aluno conseguiu visualizar a história além dos quadrinhos – nos bastidores da sua imaginação – e a partir disso, identificamos alguns dos critérios de criatividade propostos por Corrêa (2008): flexibilidade, elaboração, capacidade inventiva e abertura mental. Mesmo que tenha ocorrido em poucas palavras, este aluno permitiu-se ir além de uma simples descrição dos quadrinhos.

Quanto à estrutura textual, a compreensão do texto fica comprometida pela falta de pontuação e parágrafos que delimitem os fatos e a continuidade da história. Há a presença de erros ortográficos também. Por outro lado, o aluno conseguiu passar a mensagem que queria dando um enredo à sua história. Apesar dos problemas de estrutura elencados, é possível compreender e distinguir o início, o meio e o fim do conto que foi produzido.

Conto produzido pelo Aluno 3:

Chico Bento Ir ao banheiro

Um dia sai para ir ao banheiro viu a mula correu e cansou muito com frio e viu a mula e saiu gritando.

Mais teve uma ideia já que a mula tinha fogo na cabeça e começou a correr atrás dela e armou um plano.

Já que a mula não tinha olho ele resolveu esconder atrás dela e pulou em cima dela e começou a se esquentar.

E o Chico Bento fez a mula o levar até a sua casa e o Chico Bento percebeu uma coisa que tudo que nós vemos pela frente não devemos ter medo.

O processo de interação, durante a realização dessa produção textual decorreu também da inter-relação que o aluno fez com a história contada em junho. Também fica perceptível que o aluno tentou seguir os critérios técnicos de um conto, colocados pela professora na proposta da atividade. A leitura de outros contos, nos momentos dedicados ao projeto “Ler por prazer” também contribuíram, sobretudo,

na organização sequencial do texto – parágrafos e desenvolvimento lógico do texto com início, meio e fim.

A criatividade se dá por conta da imaginação. O aluno chega a se colocar no lugar do personagem – primeiro parágrafo – e demonstra em sua escrita, toda a saga da fuga de Chico Bento. A “armação de um plano” e todos os aspectos que contribuíram para a execução do plano foi uma criação do aluno, que transformou a sua imaginação em um texto escrito. Neste processo, o aluno conseguiu “sentir outras emoções e atuar de forma diferente” (BÉLLON, 2012, p.249).

O aluno não se prendeu às imagens. Na verdade, ele usou o primeiro quadrinho e a partir dele desenvolveu o enredo do seu conto. O segundo e o terceiro quadrinhos sequer aparecem no texto produzido por este aluno. Ao fugir do enredo proposto pela atividade, o aluno trouxe originalidade ao seu conto, além dos demais critérios de criatividade colocados por Corrêa (2008). Ele não se absteve da proposta – escrever um conto – mas, por outro lado, não ficou preso em um enredo já pré-fixado pela professora. A imaginação, pelos parâmetros de Vigotski (2009), precisa ser de certa forma, alimentada. Pela leitura desse conto infere-se que este aluno é um leitor e que sente prazer na escrita. O alimento da escrita, portanto, é a leitura e por isso, os atos de ler e escrever são interacionais, um dependendo do outro.

O texto ficou bem estruturado, segundo os seis planos de Bajard (2014). Apesar da confusão dos tempos verbais, produzida pelo primeiro parágrafo em relação aos demais, a mensagem foi passada e o leitor consegue seguir com clareza a sequência dos fatos. O título também apresenta um problema de tempo verbal e subentende-se que isso decorreu pelo elevado grau de interação que o autor teve com o personagem e com a sequência que deu à sua história.

A partir da análise destes contos e da observação da produção deles em sala de aula, ficou claro o quanto as informações e conhecimentos produzidos tanto pela escola quanto pela vida cotidiana de cada um, influem no processo da escrita. Outra observação relevante é que essa atividade foi produzida em clima de grande entusiasmo nas três salas. Os alunos gostaram da proposta de, eles mesmos, escreverem um conto e, sobretudo, demonstraram grande satisfação ao verem que o personagem seria o Chico Bento, por terem uma simpatia grande por ele a partir da leitura de gibis. Essa leitura dos gibis, por sua vez, entra no processo de interação, proposta aqui como uma das categorias de análise. Dessa interação vem

o processo de criação, imaginação, criatividade e, por fim, a organização textual que, salvo algumas dificuldades, não dificultou em grande escala o entendimento dos contos aqui transcritos.

Atividade de produção textual 02 – relato pessoal

Outra produção que acompanhei e analisamos foi a correspondente ao “Relato Pessoal”. Nesse texto, o aluno teve liberdade para escolher com qual gênero textual iria construir seu relato. Até então, a professora havia trabalhado com poemas e contos. Das diversas produções também selecionei algumas para serem analisadas nessa seção.

Relato Pessoal – Aluno 1

Relato pessoal

Um menino com 16 anos morreu no Residencial Leblon ele morreu no dia 3 de fevereiro de 2014, ele morreu por causa de troga enviou três viatura da GPT e seis da PM.

Jegou a ambulância para ver o corpo mais ele não tinha sinal de vida ele levou dois tiro no pesçoso e não resistiu e morreu no local.

O Aluno 1 fez um relato de um momento que foi marcante na rua em que ele reside. No momento em que ele leu o seu relato para os demais colegas, a professora o questionou sobre quem era esse garoto que morreu e se o aluno o conhecia. A partir de suas respostas, percebi que o processo de interação, neste caso, deu-se pela leitura dessa notícia em um grupo de discussão de uma rede social – Facebook. O aluno conhecia a vítima, mas ficou sabendo da notícia pela Internet e a reproduziu em seu relato pessoal.

Por se tratar de uma reprodução de uma notícia, o processo de criatividade não pôde ser averiguado, posto que o aluno não colocou no texto as suas percepções pessoais, ou mesmo os seus sentimentos com relação a essa notícia. A estrutura do texto, por outro lado, denota o quanto essa notícia foi impactante para esse aluno. A proposta da atividade era relatar algo que marcou a vida do aluno. Portanto, infere-se que este fato produziu algum sentimento neste aluno. O texto é

organizado em parágrafos, tem título e dá sequência à notícia reproduzida. Os erros de grafia, mesmo presentes, interferem no plano estético, mas não interferem no plano de funcionamento do texto.

Relato pessoal – Aluno 2

Minha viagem a Pirenópolis

Eu viajei para Pirenópolis durante 2 semanas com meu pai, tio e minha mãe, tia e avó. Fomos jantar em um restaurante que estava apresentando uma banda de lá.

Fomos para de Onibus e quando chegamos lá adoramos o lugar.

Nós chegamos lá pela madrugada no dia 20 de dezembro de 2013 fomos passar o natal e o ano novo.

Fezemos um pequinique perto de um rio de lá e lá mesmo aproveitamos para descansar e depois tomar banho.

No caso do Aluno 2, o processo de interação deu-se no relato pessoal, utilizando o gênero conto. O aluno procurou contar a sua viagem em família, pela escrita, seguindo as orientações para a produção de um conto. Neste processo, as leituras realizadas em sala de aula refletiram diretamente na produção deste texto escrito.

O processo de criatividade fica por conta da seleção que o aluno fez do que e como contar. O aluno pegou os fatos que achou mais interessante em sua viagem e produziu um texto a partir deles. Foi um processo de criação, considerando que o aluno precisou criar um texto correlacionando os fatos escolhidos para serem narrados. Na produção textual também, são colocados os sentimentos do aluno ao longo dessa viagem – felicidade e tristeza – para explicar o que os fatos ocorridos produziram em sua vida. Leal e Albuquerque (2005) tratam dessa expressividade de sentimentos enquanto uma funcionalidade da escrita e Nizo (2008) diz que, essa funcionalidade pode ser motivadora no ato da criação, de expor criativamente aquilo que se quer escrever.

Quanto à estrutura textual, o aluno faz uma boa relação no quesito tempo-acontecimentos. O recorte dos fatos que foram relacionados, portanto, seguiram uma estrutura temporal que facilita a compreensão do que o aluno relatou. No plano estético, houve alguns erros de grafia que não corroboram para a incompreensão do

texto. A organização do texto foi feita a partir da separação dos assuntos por parágrafos, facilitando a compreensão do leitor. No plano de implicação pessoal, o texto ao ser um relato pessoal já tem intrínseco que, o autor se coloca inteiramente na história contada.

Relato Pessoal – Aluno 3

*Era um dia chuvoso eu comprei muitas coisas na feira.
Depois que terminamos de
Comprar começou a chover
E eu e minha tia resolvemos ir para um lugar
Porque a chuva estava
Muito grossa e sabi amos
Que as sombrinhas não
Iria aguentar e resolvemos parar.
Quando a chuva já estava mais pouca
Saímos e fomos ir embora.
Quando chegamos em uma decida perto de minha casa.
O esgoto que cai a água da chuva
Estavam todos entupidos e a água estava muito grande com meio metro
de altura mas.
Mesmo assim resolvemos.
Passar quando estavam
Passando uma enchorrada maior atingiu eu e a minha tia eu cai e por pouco
não morri afogada minha tia conseguiu segurar no poste e ele não caiu. Mas eu
quase morri afogada.*

O Aluno 3, a partir dos gêneros estudados até então, dentro do processo de interação, procura fazer o seu relato utilizando-se do gênero poema. No entanto, o que se percebe é uma confusão de gêneros, contendo tanto características de um poema (versos) quanto de um conto. As leituras de textos referentes a estes gêneros produziram no aluno a sensação de que os dois poderiam ser colocados em uma mesma produção textual.

A busca pela criação de um texto com as estruturas de um poema e de um conto caracterizam o que Nizo (2008) chama de “brincar com as ideias”. Mesmo que essa produção não tenha conseguido alcançar o efeito desejado, percebe-se que o

aluno quis inovar em seu relato, fugindo à noção de cada gênero está rigidamente estruturado e não dialogam dentre si. Koch e Elias (2014) tratam dessa construção de um gênero a partir de outro como um “traço de inventividade”, ou seja, de criatividade e originalidade. Lembramos que originalidade é um dos critérios de criatividade propostos por Corrêa (2008).

Seguindo a perspectiva de Bajard (2014), a estrutura textual, por sua vez, ficou comprometida pela falta de delimitação de um gênero e pela falta do título do texto. A organização textual – mistura de poema com conto – não impediu a compreensão da história narrada, por outro lado, o plano estético ficou comprometido. O plano da matéria textual, neste caso, também apresentou problemas por falta de uma estrutura textual bem delimitada. Já no plano da implicação pessoal, assim como o caso do Aluno 2, ficou evidente, por se tratar de um relato pessoal, que o escritor se colocou totalmente no texto escrito.

Relato Pessoal – Aluno 4

“O lugar onde vivo”

*O lugar onde eu vivo
Tem pessoas boas e ruins
Tem praças bonitas
Com flores, pássaros e fontes
Com toda essa cultura
Essa cidade me encanta*

*O lugar onde eu vivo
Tem povos africanos, japoneses
Ingleses, chineses tem pessoas
De todas as raças.*

O relato pessoal produzido pelo Aluno 4, dentro da perspectiva do processo de interação aqui disposto, faz referência à leitura deste aluno de textos que se enquadram dentro do gênero poema. No ato da leitura do poema para a classe, o aluno disse que procurou colocar palavras que terminassem com “a mesma letra” ao longo dos versos escritos. Indagado, pela professora, se ele estava querendo fazer rimas, o aluno respondeu negativamente, quis apenas que terminassem com a mesma letra. Ainda, no processo de interação, infere-se que o aluno ao escolher o

tema de seu relato, relacionou-o também com conteúdos de outras disciplinas, com textos lidos nas disciplinas de História e Geografia, por exemplo. Isso se deve ao fato de que as influências culturais de nosso país estavam sendo estudadas neste período.

Dentro do processo de criatividade, o aluno colocou as suas percepções quando ao lugar onde vive. Percebe-se, ao longo da leitura, que ele iniciou a construção de seu poema partindo da perspectiva da cidade em que mora e, no decorrer do seu processo de criação, o contexto territorial da cidade vai para o contexto territorial do país. Essa vontade escrever o todo, querer colocar no papel tudo o que está no plano da imaginação, confere ao texto as aflições que o autor teve em sua produção escrita. O processo de criação textual nem sempre acompanha o processo da imaginação e da organização dos pensamentos. Alencar (2009) e Corrêa (2008) falam dessa vontade de escrever o todo e como isso influi, diretamente, o processo de criação. É o momento em que o aluno/escritor mistura fatos reais com a imaginação, com fatos criados.

Na estrutura textual, o poema produzido conseguiu passar a mensagem desejada pelo autor ao leitor. No plano da matéria textual, percebe-se uma boa organização – o aluno tem uma boa noção do que são versos e estrofes – e tem um bom domínio (de acordo com a sua escolaridade) da linguagem escrita. O poema foi escrito no tempo verbal correspondente a primeira pessoa, o que implica que o escritor se colocou inteiramente no texto

Relato pessoal – Aluno 5

Produção de texto (Relato Pessoal)

No dia 4 e 5 de fevereiro eu viajei para Planaltina para ir no aniversário de minha bisavó que fez 100 anos.

Nós andamos um pouco mais de 240 quilômetros uma viagem de quase 4 horas, no caminho vimos coisas incríveis como em Brasília, vimos um avião voando muito baixo.

Chegamos e vemos minha bisavó que estava muito feliz, fizemos a festa e fomos para a casa do meu tio dormir às 10:00. No dia seguinte tentamos voutar bem cedo para eu vim para a escola com o meu irmão e meu pai ir para o trabalhos dele mais chegamos 2:00 da tarde.

A viagem foi muito boa, tiramos foto, eu e meus irmãos conhecemos nossa bisavó, mais aconteceu uma coisa ruim, meu tio ficou tão alegre que teve que ser internado.

O Aluno 5 trabalha com o gênero textual correspondente ao conto para escrever o seu relato pessoal. Percebe-se que este aluno apreendeu, a partir da leitura de diversos contos, como um conto deve ser estruturado para dar sentido à história. Prova disso, está na preocupação do aluno com as datas e os horários dos acontecimentos.

A criatividade, atrelada à imaginação, começa quando o aluno relata que no caminho viu coisas “incríveis”. Para o leitor, talvez, o incrível colocado no texto não produza a mesma emoção que produziu naquele momento ao escritor, entretanto, no momento da escrita a imaginação e as lembranças desse aluno fizeram alusão a estes momentos como algo que saiu da vida cotidiana, da rotina diária de sua família. Os processos referentes aos atos de imaginar, lembrar e escrever estão diretamente atrelados aos processos relacionados ao criar, ao dar sentido ao texto para além de uma história contada oralmente.

Essa produção textual produz sentido ao leitor à medida que, segundo Bajard (2014) consegue passar a mensagem que o autor quis relatar. A organização do texto se deu por parágrafos que separam acontecimentos a partir de uma relação temporal dos fatos. No plano das linguagens e no plano estético, houve alguns entraves na grafia de algumas palavras, mas isso não prejudicou a produção de sentido pelo texto. O aluno contou uma história pessoal e, portanto se colocou inteiramente na produção do texto escrito.

Essas foram as produções que escolhemos para analisar dentro da proposta de “Relato Pessoal”. Aludimos que nossa intenção maior é promover uma reflexão de como tem ocorrido o processo de escrita dentro da sala de aula. Essa pesquisa configurou-se como um estudo de caso, limitando a análise a apenas uma escola e a um ano escolar determinado, porém, acreditamos que este caso sirva para a reflexão de qualquer formador (professor). Afinal, a leitura e a escrita estão presentes em qualquer escola/sala de aula que seja e a formação dessas habilidades requer alguns preceitos. Resta-nos refletir sempre acerca de qual tipo de aluno-leitor-escritor queremos formar, sobretudo, quando trabalhamos na perspectiva de que os alunos que formamos são indivíduos atuantes na sociedade em que se inserem e que suas práticas dependerão, também, da formação escolar que obtiverem.

Ressaltamos que compartilhamos da ideia de que “a criação é condição necessária de existência.” (VIGOTSKI, 2009, p.16). Enquanto indivíduos sociais,

somos também sujeitos transformadores da realidade e essa transformação se dá primeiro no campo da imaginação para posteriormente ser uma criação. A criatividade, portanto, está em todos nós e assim como Vigotski (2009) menciona, somos no campo individual “grãozinhos” capazes de fantasiar e criar e num contexto coletivo, são esses “grãozinhos” juntos que promovem todas as grandes transformações na vida em sociedade, nas práticas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos nesse trabalho demonstrar como se dão os processos de construção textual de alunos de Ensino Fundamental (I fase) de uma escola de Anápolis-GO, no âmbito das práticas sociais e escolares de leitura e escrita. Para isso, utilizamos a produção escrita em sala de aula (suporte impresso), observando cada etapa dessa produção. Assim, conseqüentemente, observamos também como o aluno faz uso da língua escrita enquanto uma forma de comunicação, expressão e, também, como instrumento para demonstrar a sua posição e conhecimento de mundo. Quando se iniciou o planejamento deste trabalho de pesquisa, o nosso intento era observar também como o uso das novas tecnologias influenciam na sala de aula. Contudo, apesar de as professoras selecionadas terem afirmado que este uso é importante dentro do contexto escolar, não conseguimos observar em momento algum esse efetivo uso. Portanto, nos atemos à produção do texto escrito em sala de aula, a adequação e o reconhecimento dos gêneros, a importância da leitura no processo da escrita – perspectiva do letramento – e, a criatividade enquanto aspecto da comunicação escrita.

O computador, a partir das observações e das respostas dadas aos questionários aplicados, está presente na escola (laboratório de informática) e, assim como Lévy (1994), Veen e Wraking (2009) e Soares (2003) ressaltam, este fator não é preponderante para o efetivo uso dessa nova tecnologia dentro do contexto escolar, inserido no planejamento de aulas dos professores. Ainda à luz destes autores, o letramento não depende diretamente desse uso, contudo, essa seria mais uma ferramenta em prol do processo de ensino e aprendizagem.

Iniciamos o primeiro capítulo fazendo uma alusão a uma personagem literária que ganhou vida pela escrita de Vassallo (2011). A intenção deste uso foi fornecer alguns elementos que seriam discutidos ao longo de todo o trabalho – importância da leitura em sala de aula, motivação para o processo de letramento, conhecimento dos gêneros textuais e das formas em que podem ser utilizados, a produção da escrita e criatividade (criação) na escrita.

Miguel (2012) defende que, um aluno leitor só pode ser formado em um ambiente em que o professor também seja um leitor, em consonância, Oliveira e Antunes (2013) salientam a negligência de professores que restringem as atividades

de leitura às aulas de língua portuguesa. Partindo destes pontos iniciais começamos uma breve discussão acerca dos letramentos na escola, sobretudo na pública. Já respondendo a questão referente aos métodos de ensino da escrita e da leitura, chegamos à conclusão de que não existem métodos específicos para esse ensino. Pelo contrário, há uma gama de possibilidades que emergem da concepção referente aos letramentos propostos por autores como Soares (2003) e Rojo (2009).

Propomos no primeiro capítulo a leitura e a escrita como atividades preponderantes no contexto das práticas sociais, indo além dos muros da escola. Assim como afirma Cosson (2006), o ato de ler e/ou escrever é uma interação que vai além da relação leitor-escritor, mas, promove também a interação das diversidades sociais e culturais em cada indivíduo está inserido. É uma troca de informações, conhecimentos, perspectivas de mundo e pensamentos. Os processos de leitura e escrita possibilitam tanto a aquisição quanto a produção de conhecimentos.

O segundo capítulo foi dedicado à produção da escrita em si e dos processos que permeiam a criação (criatividade) de um texto. Segundo Nizo (2008), quando uma pessoa escreve ela pode brincar com as ideias. Este brincar, por sua vez, é permeado pela imaginação. Morin (2011) ressalta a importância da educação, enquanto fonte de aspectos que permitam a lucidez, o senso crítico, a aprendizagem significativa. Quando se fala em criatividade na escrita, assim, não aludimos a uma escrita divertida e vazia de conhecimentos, pelo contrário. À luz de autores como Béllon (2012), Corrêa (2008), Alencar (2009), Fischer (2007), a reflexão deste trabalho foi permeada pela produção da escrita, em sala de aula, com sentido e significância na vida do aluno.

Para ter e produzir significados, uma produção escrita precisa ter uma estrutura básica de compreensão. Neste sentido, Antunes (2009) e Marcuschi (2010) forneceram-nos subsídios para reafirmarmos a importância do (re) conhecimento dos gêneros textuais e da importância deste na construção estrutural de um texto escrito. Essa construção, por sua vez, foi bem explícita na discussão que fizemos a partir dos princípios oferecidos por Bajard (2014), princípios estes que foram utilizados como uma das nossas categorias de análise no terceiro e último capítulo.

O terceiro capítulo, dedicado às práticas metodológicas e às análises, nos levou a apreender que é possível sim ensinar práticas de leitura, práticas de escrita e propiciar ambientes que estimulem a criatividade dentro da sala de aula. A matriz

curricular (Anexo 04) segue os preceitos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e portanto, incentivam um ensino contextualizado na primeira fase do ensino fundamental, tendo por base os gêneros textuais como os principais norteadores das metodologias que devem ser desenvolvidas e aplicadas na sala de aula, dentro do processo de ensino e aprendizagem. Posto isso, depreende-se uma abertura para um ensino que não se atenha apenas aos conteúdos, mas também, às demandas sociais próprias de cada grupo, de cada contexto social.

A nossa pergunta norteadora da pesquisa foi: Dentro do ambiente escolar, em que proporção a escrita criativa está presente na produção dos alunos? Ao longo da escrita dessa dissertação concordamos com a teoria de autores que defendem a escrita criativa, enquanto algo que vá além da proposta de escrita de uma atividade escolar. Para isso, essa escrita, inserida em quaisquer gêneros textuais que seja, abarca elementos que vão do uso da imaginação a uma escrita realmente original, criativa e segundo Nizo (2008), orgânica. Em termos gerais, essas foram as características básicas que buscamos ao longo da coleta e da análise dos dados.

Quando analisamos os fatores didáticos (proposta e procedimentos metodológicos) das professoras e a sua consonância – ou não – com um ambiente propício à produção de uma escrita criativa percebemos que, as propostas de escrita que vislumbramos não passaram por uma reflexão metodológica. As professoras, provavelmente, reproduziram uma proposta de produção textual em sala de aula (quadrinhos do Chico Bento e a estrutura textual para a escrita de um conto). Essa reprodução de atividade cerceia o aspecto criativo dos alunos ao delimitar os caminhos, sem fornecer possibilidades para aspectos advindos da imaginação, por exemplo. Tanto que, na grande maioria das produções que recolhemos, não houve indícios de criatividade. Os textos – contos – ampararam-se apenas no aspecto descritivo das cenas dos quadrinhos.

Na proposta de escrita vinculada a um relato pessoal, não observamos também uma reflexão metodológica por parte das professoras. Nas conversas que tivemos com elas percebemos que esse relato pessoal – por não estar atrelado a um gênero textual específico – foi um momento de escrita “livre”. Essa liberdade, contudo, inserida em um ambiente amparado pelo medo de errar. A insegurança de todos os alunos, independentemente da sala observada, foi um dos aspectos que mais nos chamaram a atenção e também um dos fatores mais preocupantes. Os alunos têm medo de errar e esse medo, certamente, inibe qualquer aspecto criativo

posto que, o criar nem sempre está vinculado ao acertar as normas ortográficas e gramaticais, tão valorizadas pelas professoras com as quais trabalhamos. Uma liberdade cerceadora da criatividade, portanto.

Nos dois primeiros capítulos colocamos bases teóricas para analisarmos o uso das novas tecnologias no ambiente escolar. Quando fizemos a primeira visita à escola-campo, a gestora e as professoras frisaram que achavam esse uso fundamental na realidade atual e afirmaram que a escola estava inserida nesse contexto. Quando partimos para a etapa da observação não participante, contudo, o que percebemos foi uma realidade bem diferente. Os momentos de usos das novas tecnologias são restritos ao laboratório de informática. Frisamos que em momento algum, participamos de aulas no laboratório. Por outro lado, o uso de celulares ou qualquer outro equipamento eletrônico, dentro da sala de aula, é proibido. Chegamos à conclusão de que as professoras – seja por desconhecimento técnico ou mesmo por não concordarem verdadeiramente com o uso das novas tecnologias no contexto escolar – dizem utilizar-se dessas tecnologias em suas aulas, mas na prática cotidiana, não observamos essa ação.

Os objetivos dessa pesquisa foram: a) Elencar e analisar algumas propostas metodológicas utilizadas por professores do Ensino Fundamental (1ª fase) no ensino-aprendizagem de leitura/interpretação/escrita; b) Identificar as formas e os usos da leitura e da escrita, dentro da sala de aula, praticadas pelos alunos da série selecionada para esta pesquisa e; c) Analisar a escrita dos alunos e delimitar aspectos que a tornam (ou não) criativa. Acreditamos que estes objetivos foram alcançados quando, a partir da revisão de uma literatura, coletamos os dados e fizemos a análise dos mesmos. Percebemos o quanto ainda é contrastante, a relação do que se “quer ensinar” e do que se “deve ensinar”. As professoras, envolvidas nesta pesquisa, demonstram insegurança quando o assunto se refere ao ensino contextualizado e significativo dentro de uma perspectiva que insiste em ser permeada por conteúdos separados em disciplinas escolares. Por outro lado, percebemos um grande anseio, por parte dessas profissionais, em aprenderem, em refletir acerca das práticas individuais e coletivas enquanto formadoras.

Os textos produzidos em sala e a observação deste processo vieram a corroborar com a nossa base teórica, quando é salientada a importância de promover ambiente de leitura e escrita que promovam a liberdade de pensamentos, a liberdade para interpretar e expressar de forma que o resultado (produção escrita

final) ultrapasse o que foi proposto pelo professor. Um letramento na perspectiva do criar e um criar na perspectiva de um ensino que forneça subsídios (conhecimentos) que promovam a construção de novos saberes, é um dos principais focos que tentamos expor neste trabalho.

A ideia agora é propor um projeto de escrita criativa dentro da escola. A primeira etapa será pautada por um trabalho com os professores, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para o incentivo e a produção de uma escrita criativa. Nessa etapa, vislumbraremos o uso das novas tecnologias – computadores, celulares, tablets, etc. – como um aparato metodológico enriquecedor no que tange ao preparo e à efetivação das aulas, em ambientes que vão além das paredes do laboratório de informática. A segunda etapa será destinada à criação de um material – propostas de escrita – para ser utilizado com os alunos de forma a garantir que a imaginação e a criatividade ganhem incentivo na hora das produções textuais. Alencar (2009) propôs algumas atividades de escrita criativa para serem desenvolvidas em sala de aula. Pensamos em usá-la como base para promover a formulação de novas propostas de pesquisa, propostas que serão desenvolvidas em conjunto pelos professores da escola. E a terceira etapa, finalizando o projeto, será a realização prática dessas propostas com os alunos.

Para realizar esse projeto teremos por base a luz teórica de Cagliari (2004), Pinheiro (2005) e Villaça (2002), autores que afirmam a importância das novas tecnologias enquanto instrumentos no que tange à práticas de leitura e escrita na atualidade. Pensando, portanto, em dar continuidade ao trabalho que culminou nessa dissertação, daremos continuidade ao nosso processo de reflexões e pesquisas dentro do ambiente escolar que nos acolheu e que continua aberto às nossas contribuições.

Acreditamos que esta pesquisa vem a auxiliar nas reflexões que norteiam os processos referentes a uma educação escolar que permita uma formação de alunos, de sujeitos sociais, cientes de seus papéis na sociedade em que estão inseridos. O nosso trabalho foi concretizado a partir das análises de dados obtidos em uma determinada escola-campo, mas, acreditamos que os nossos resultados forneçam mais aparatos para a reflexão dos papéis preponderantes que a leitura e a escrita têm na formação desses alunos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador – um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ALVES, Gilberto Luiz. A escola pública desde meados do século XIX até o séculoXX. In: _____. **A produção da escola pública contemporânea**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006
- ANDRE, Marli E. D. A. De. **Etnografia da prática escolar**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita – espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- BARBEIRO, Luís. Profundidade no processo de escrita. In: Revista Educação e Comunicação. Número 05, 2000. P.64-76.
- BÉLLON, Francisco Menchén. Atrévete a ser creativo: passos para ser creativos. In: **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia e Cambio em Educación**. Vol. 10. Número 02. 2012. Disponível em: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art16.pdf>. Acesso em 30 mar.2015.
- BERNARDES, A. S.; CUNHA, P. V.; VIEIRA, P. M. T. **A leitura/escrita no ciberespaço: uma discussão a partir do conceito de gênero discursivo em Bakhtin**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.
- BOLTER, J. (1991) Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing, Lawrence Erlbaum Associates. Disponível em: http://ntmsaolourenco.blogspot.com.br/2012/04/conceito-de-hipertexto_10.html. Acesso em 12 de janeiro de 2013.
- BON, Francis. Transmitir a literatura: reflexões a partir das práticas de escrita criativa. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Teresa assunção (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo randHorizonte: Autêntica, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules.** São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 8 ed. Brasília: Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de oliveira; ROJO, Roxane Helena R. **Língua Portuguesa: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** 10ª ed. São Paulo, 2004.

CORRÊA, Eva Maria. **Interacção Corpo e Aprendizagem – Contributos para um Ensino Criativo.** Dissertação de Mestrado em Criatividade Aplicada. Universidade de Santiago de Compostela/Prodep/Instituto Superior de Ciências Educativas. 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Cristina. **Ficção, comunicação e mídias.** São Paulo: SENAC, 2002.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FAYOL, Michel. **Aquisição da Escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2012.

FISCHER, R.M.B. Mídia, maquinas de imagens e praticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290-299, maio/ago, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura.** Campinas: Ponte, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-310.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. In: SNYDER, I. (ed.). *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. London, New York: Routledge, 1998, p. 53-79.

KREUTZ, Lúcio; LUCHESE, Terciane Ângela. A difícil conjugação das dificuldades culturais com as políticas públicas no processo escolar. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FERNANDES, Sônia Regina Souza (Org.). **Políticas de educação e processos pedagógicos contemporâneos no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LEAL, Telma F. ; ALBUQUERQUE, Eliana. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: B, Ana Carolina ; ROSA, Ester. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza (org.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED-UEG/PUC-Goiás, 2011.

LIMA, Gercina Ângela Borém. **Categorização como processo cognitivo**. Ciência e cognição, v.11, p. 156-167, 2007. Disponível em: www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/663. Acesso em: 23 de julho de 2013.

MANCELOS, João de. “Um Pórtico para a Escrita Criativa”. **Pontes & Vírgulas: Revista Municipal de Cultura**. v.05, Ano 2, p. 14-15, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARQUES, Eugênia Vale. *Introdução aos sistemas de hipertexto*. Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG, Belo Horizonte, v.24, n.1, p.85-111, jan./jun. 1995.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MAROUN, Cristiane R. G. Bou. O texto multimodal no livro didático de Português. In **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2012.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceito e imagens sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MATTA, A.E.R. Projetos de autoria hipermídia em rede: ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de História. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. Caxambu: ANPEd, 2002. p. 95-118.

MEDEIROS, Mara. **Metodologia da pesquisa na iniciação científica: aspectos teóricos e práticos**. Goiânia: EV, 2006.

MIGUEL, Emilio Sánchez. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez: 2011.

NIZO, Renata Di. **Escrita Criativa: o prazer da linguagem**. São Paulo: Summus, 2008.

OLIVEIRA, Thais de. & ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho da leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**. São Paulo: Parábola, 2013.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2001.

PINHEIRO, R.C. Estratégias de Leitura para a Compreensão de Hipertextos. In: ARAÚJO, J.C. & BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

ROCHA, Harrisson da. Repensando o Ensino da Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal. In: **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação – do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

SILVA, Débora. Poesia eletrônica e escrita criativa: ensino de literatura em hipermídia. In: SIQUEIRA, E.M.L. et.al (Org.). **Vivências poéticas, experiências de leitura**. Goiânia: UFG/Redepesqpoe/Vieira, p. 25-37, 2011. (Caderno Didático de Leitura de Poesia, v.2).

SILVA, Auriane Menezes; SILVA, Lúcia Maria Leite da. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TIM, Maria Isabel; SCHNAID, Fernando; ZARO, Milton Antônio. **Contexto histórico e reflexões sobre hipertextos, hipermídia e sua influência na cultura e no ensino do século XXI**. 2004. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13669/7954>. Acesso em 12 de agosto de 2014.

VASSALLO, Márcio. **A professora Encantadora**. Belo Horizonte: Abacatte, 2011.

VEEN, Wim e VRAKING, Ben. **Homo zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIEIRA, Josenia Antunes (et.al.). **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

VILAN FILHO, Jayme Leiro. **Hipertexto: uma visão geral de uma nova tecnologia de informação**. In: Revista Ciência da Informação, Brasília, vol. 23, n. 3, p.295-308, set/dez, 1994.

VILLAÇA, NÍZIA. **Impresso ou eletrônico? Um trajeto de leitura**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino**. 2005. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 26 de agosto de 2013.

ANEXOS

Anexo 01 – Questionários Diagnóstico

Questionário aplicado e respondido por professores da rede pública municipal de educação em Anápolis que ministram suas aulas no 5 ano do Ensino Fundamental:

1) Considerando que o ensino de língua portuguesa se organiza em torno de cinco eixos: a) Prática de leitura, b) prática da análise estética e literária, c) prática da oralidade, d) prática da escrita e e) prática da análise linguística), quantas aulas/horas por semana são destinadas à atividades de e escrita dentro da sala de aula?

2) Enquanto professor, qual importância você atribui a atividades de leitura e escrita às disciplinas ministradas?

3) Nos momentos dedicados ao planejamento das aulas, as novas tecnologias (computadores, tablets, celulares etc.) são relevantes enquanto instrumentos metodológicos?

4) Qual a sua concepção quanto ao auxílio (ou não) das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem da escrita?

5) Aponte algumas das influências, caso existam, do uso que os alunos fazem das novas tecnologias fora do contexto escolar sobre as práticas de escrita em sala de aula.

Caso necessário, o verso da folha poderá ser utilizado para as respostas.

Obrigada pela atenção.

QUESTIONÁRIO: PERFIL DO PROFESSOR

1) Sexo:

- A) Masculino
- B) Feminino

2) Idade:

- A) Até 24 anos
- B) De 25 a 39 anos
- C) De 30 a 39 anos
- D) De 40 a 49 anos
- E) De 50 a 54 anos
- F) 55 anos ou mais

3) Assinale a opção que corresponde a mais alta titulação que você já completou:

- A) Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação.
- B) Especialização
- C) Mestrado
- D) Doutorado

4) Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, capacitação, treinamento etc.) nos últimos dois anos?

- A) Sim
- B) Não

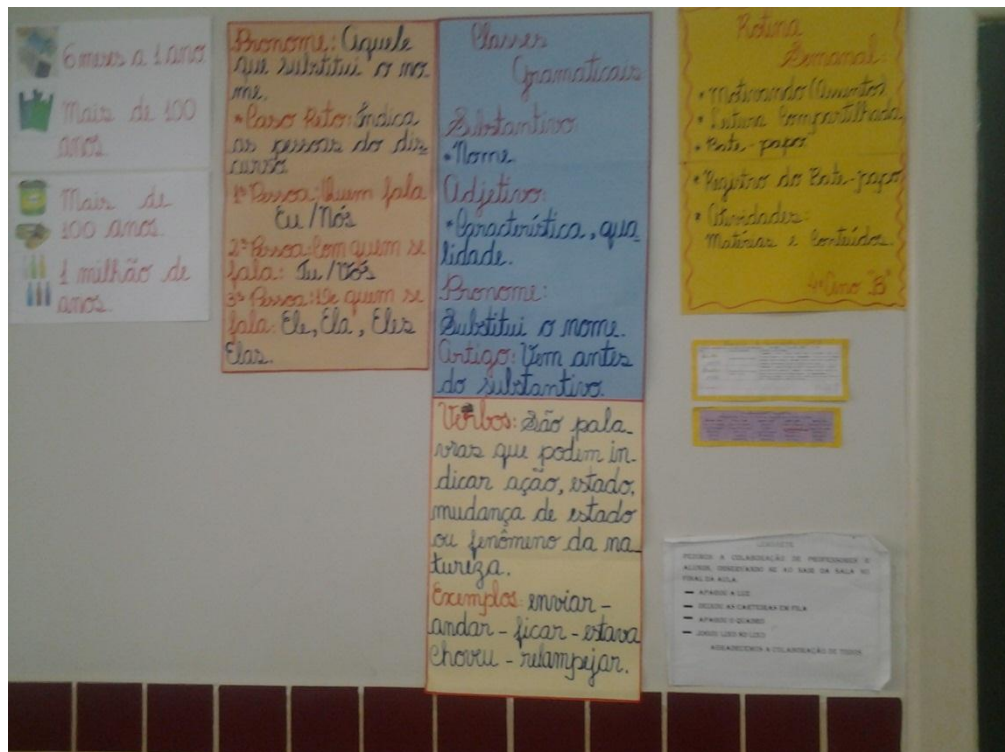
5) Já fez algum curso de capacitação relacionado ao uso de novas tecnologias na Educação?

- A) Sim. Qual? _____
- B) Não

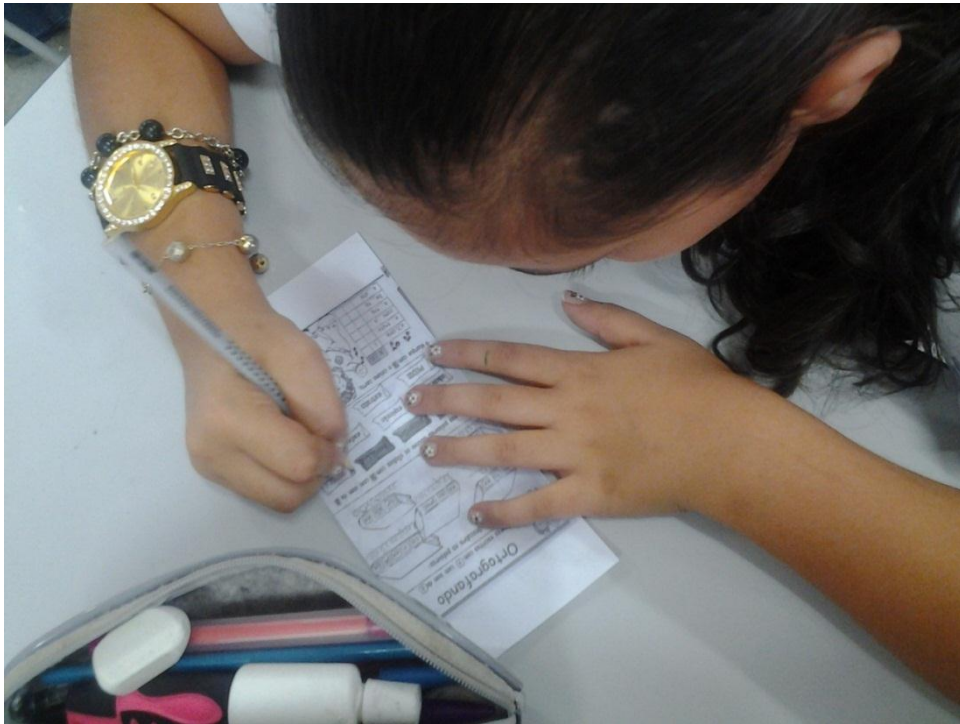
Anexo 02 – Fotografias da Escola



Momento de correção coletiva de um conto produzido



Cartazes feitos pelas professoras para serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa



Aluna realizando uma atividade diretamente ligada à ortografia e gramática

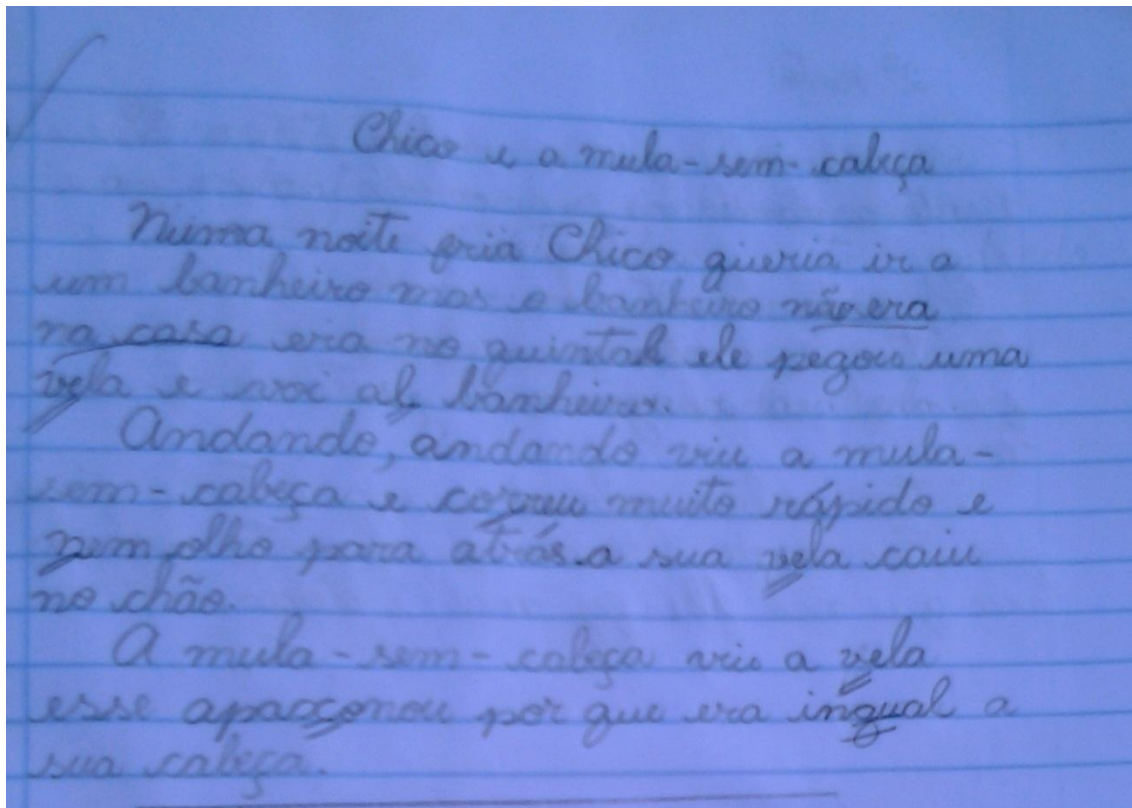


Laboratório de Informática – fotografia 1

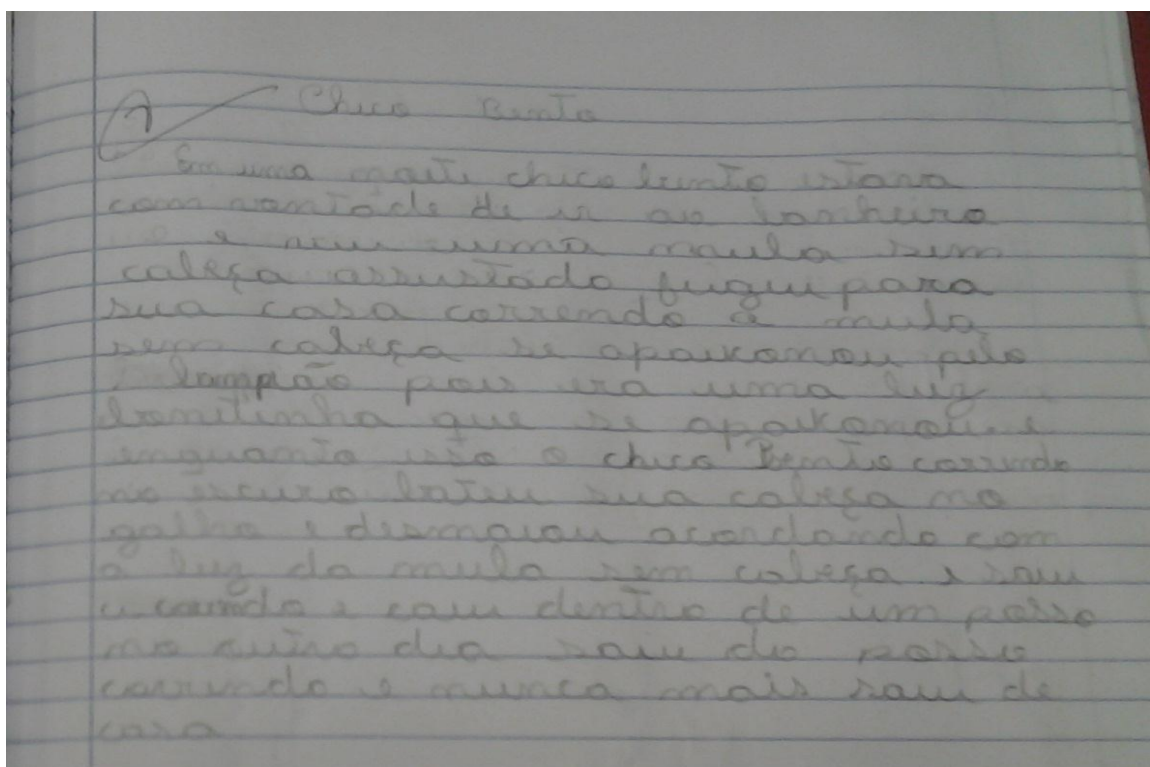


Laboratório de Informática – fotografia 2

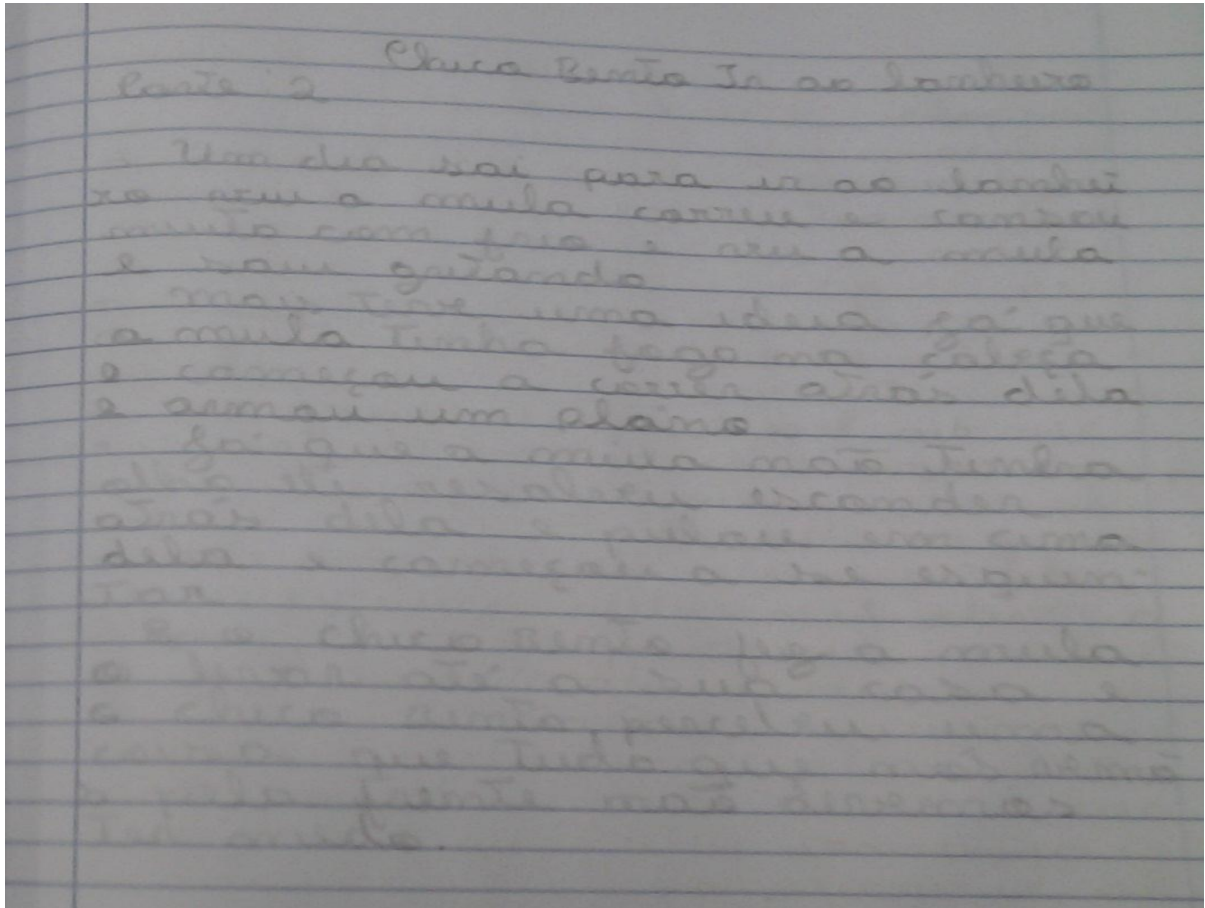
Anexo 03 – Textos produzidos pelos alunos



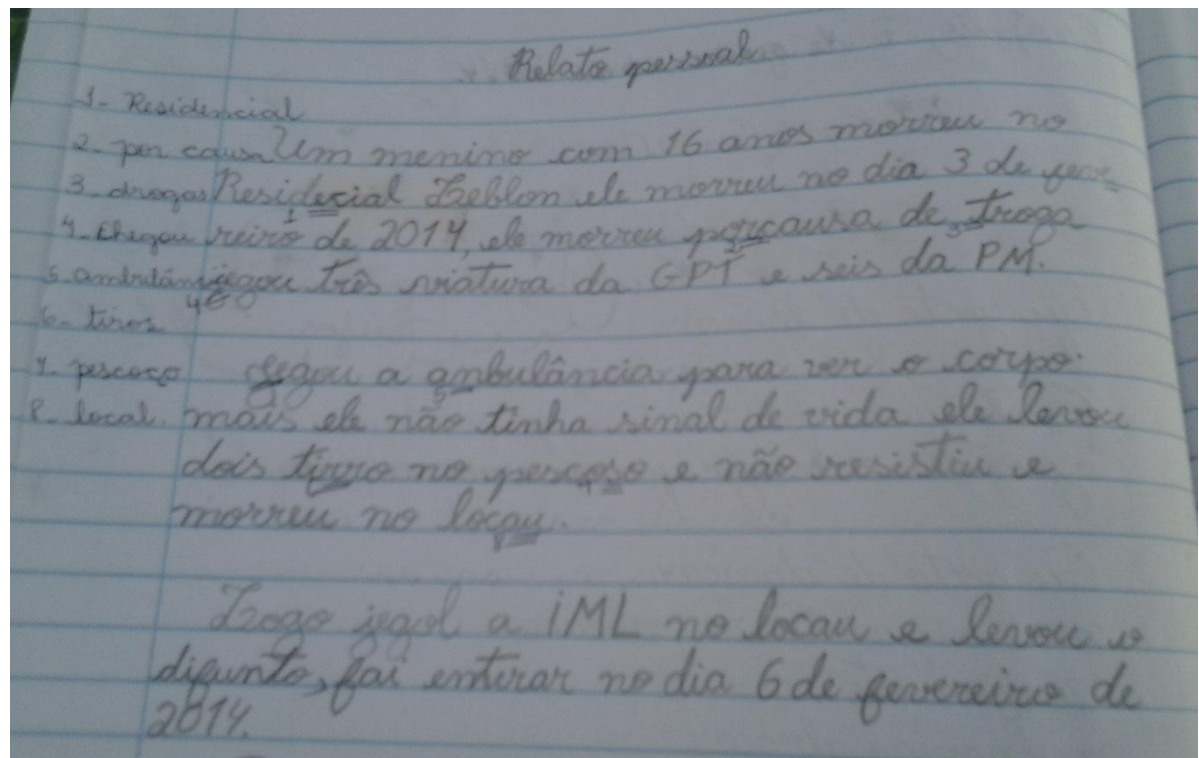
Conto Produzido pelo Aluno 1



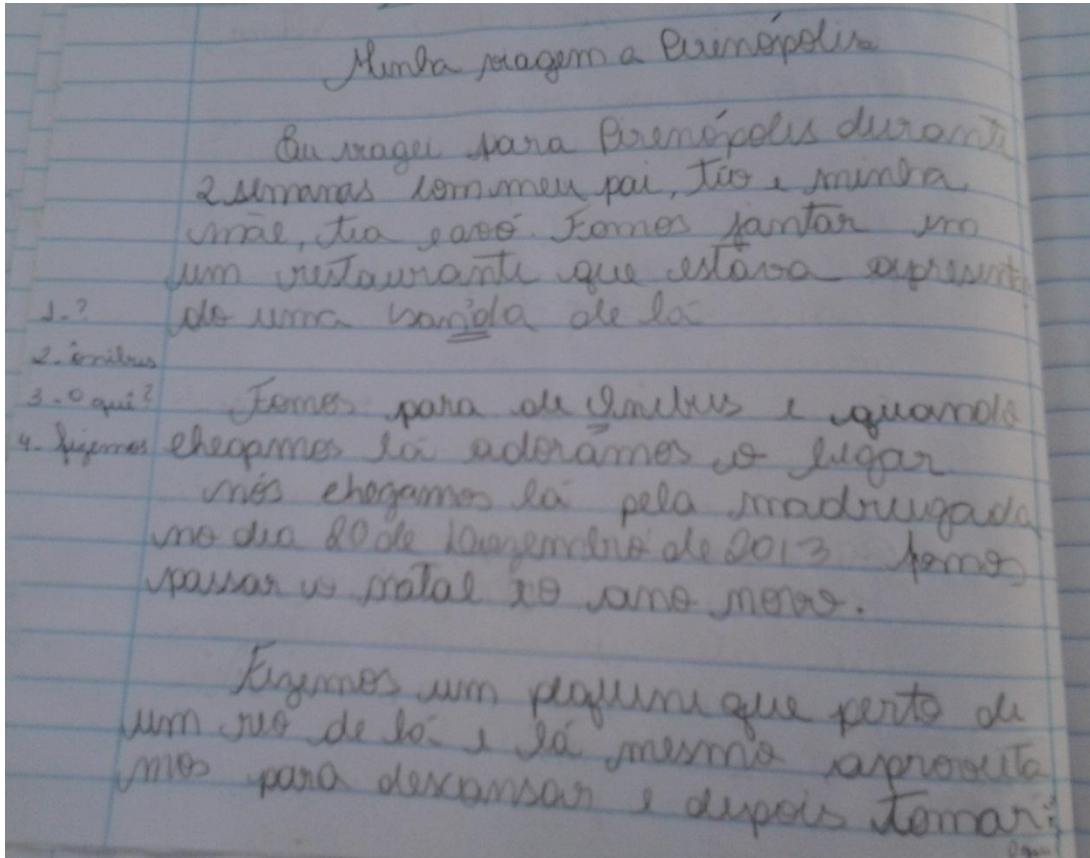
Conto produzido pelo Aluno 2



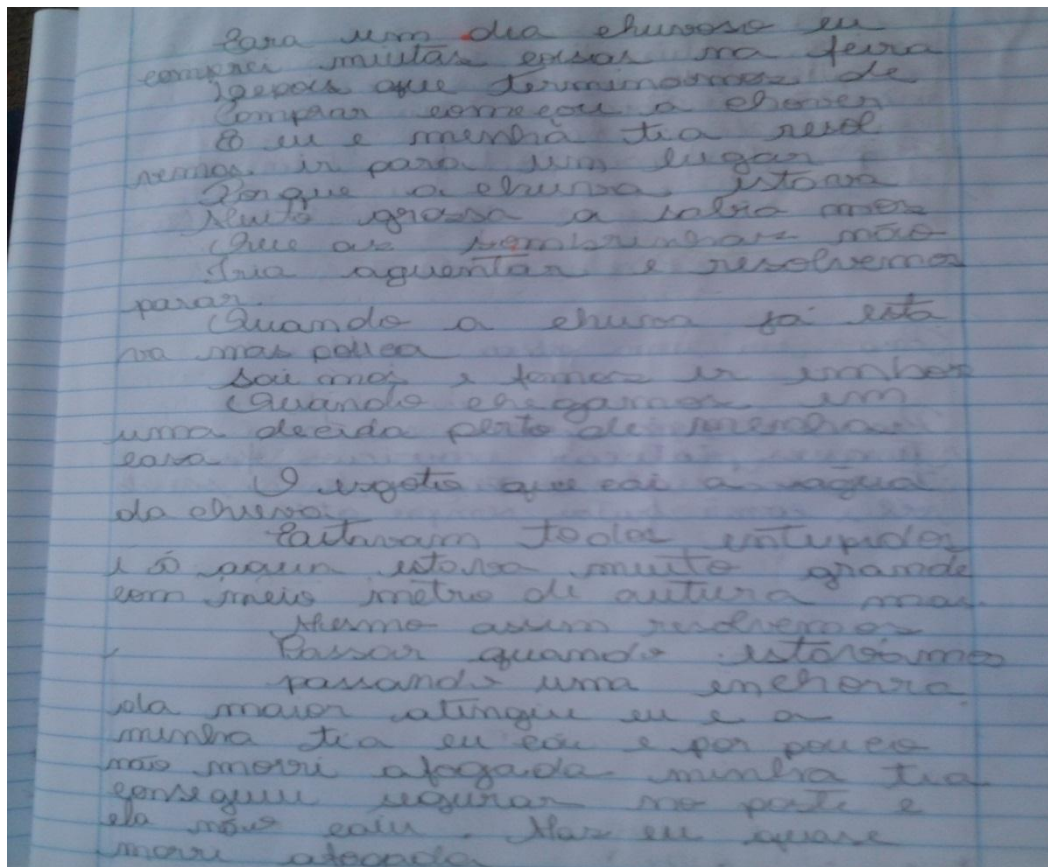
Conto produzido pelo Aluno 3



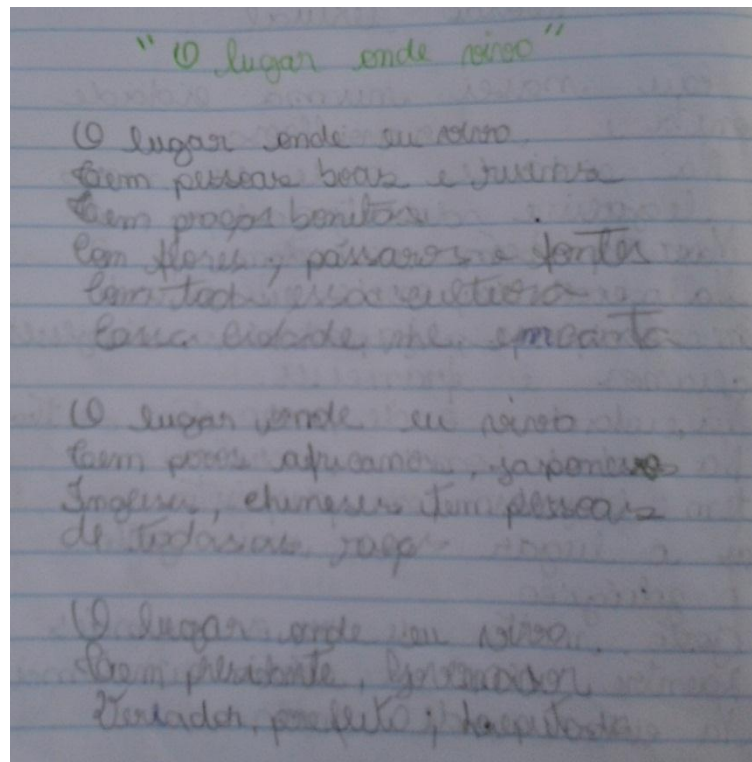
Relato Pessoal – Aluno 1



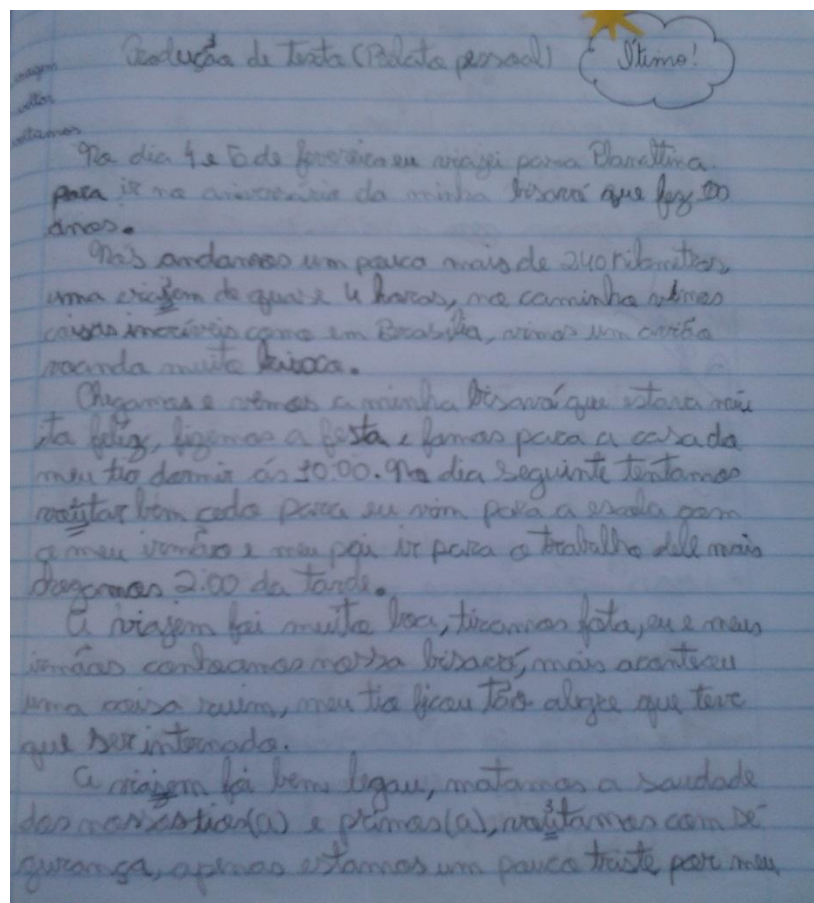
Relato pessoal – Aluno 2



Relato Pessoal – Aluno 3



Relato Pessoal – Aluno 4



Relato Pessoal – Aluno 5

Anexo 04 – Matriz curricular Agosto/Setembro (2014)



SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ASSESSORIA PEDAGÓGICA – ANOS INICIAIS

ENSINO FUNDAMENTAL – 5º ANO

TEMA: Folclore

MÊS: Agosto

ANO: 2014

EIXOS/HABILIDADES / EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p style="text-align: center;">Língua portuguesa</p> <p>Prática de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler em voz alta, com fluência e autonomia, diferentes tipos de textos, especialmente narrativos. • Identificar o tema de um texto. • Localizar informações implícitas e deduzir as explícitas para compreensão de textos. • Identificar efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação. • Estabelecer relação causa e consequência entre partes do texto. • Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. • Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. • Identificar gênero textual e sua função. <p>Produção de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atender à modalidade de texto narrativo proposta na produção, observando suas características e estrutura: apresentação ou situação inicial, complicação ou desenvolvimento, clímax, desfecho ou situação final. 	<p style="text-align: center;">Língua Portuguesa</p> <p>Prática de leitura e produção de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de gêneros textuais diversos (verbais ou não verbais). • Leitura, produção e revisão textual: CONTOS DE TERROR. <p>Observar na produção textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Finalidade e características do gênero. ✓ Iniciais maiúsculas, pontuação, concordância verbo-nominal, coerência e coesão. ✓ Os elementos que constroem a narrativa: apresentação ou situação inicial, complicação ou desenvolvimento, clímax, desfecho ou situação final.

- Escrever textos considerando o leitor.
- Escrever textos observando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (pronomes, advérbios, preposições, conjunções).
- Revisar os próprios textos e de outros, mesmo que com ajuda do professor.
- Escrever ortograficamente mesmo que utilizando o dicionário.

Oralidade:

- Saber comunicar-se com clareza.
- Participar de situações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.
- Escutar com atenção textos de diferentes gêneros.
- Planejar e realizar intervenções orais em situações públicas: exposições orais, debates, contação de histórias.
- Relatar histórias, fatos e acontecimentos com sequência lógica.

Análise linguística: discursividade, textualidade, normatividade

- Entender conceitos e funções e utilizar em contextos reais de escrita as classes gramaticais já estudadas e numerais.
- Entender que homônimos são palavras com a mesma pronúncia e grafia parecidas, mas com significados diferentes.
- Usar corretamente em situações reais de escrita alguns homônimos.
- Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (regras de ortografia).
- Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências irregulares, de uso frequente ou não (irregularidades da ortografia).

Oralidade:

- Situações orais em sala de aula: leituras, questionamentos, sugestões, argumentações, exposições orais, debates, contação de histórias.

Análise linguística: discursividade, textualidade, normatividade

- Gramática:
 - ✓ Revisão das classes gramaticais estudadas no 1º semestre.
 - ✓ Numeral: ordinal e cardinal,

	<p>multiplicativo e fracionário.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografia: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Homônimos (cesta/sexta, sessão/seção). ✓ Onde e aonde. ✓ Uso de têm/tem e vêm/vem.
<p style="text-align: center;">Matemática</p> <p>1. Números e operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados. • Ler, escrever, comparar e representar números racionais na forma fracionária e decimal na reta numérica. • Resolver situações-problema que envolva as ideias de adição, subtração, multiplicação e divisão. • Calcular o resultado de uma adição, subtração, multiplicação ou divisão de números naturais de modo convencional (algoritmo). • Utilizar instrumentos de cálculo: ábacos, material dourado, calculadora. • Desenvolver estratégias de cálculo mental e outras estratégias para resolução de problemas. • Compreender e memorizar os fatos fundamentais organizados através da tabuada. <p>2. Grandezas e medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e usar unidades de medida convencionais. • Estabelecer relações entre unidades de medidas de capacidade. • Resolver situações-problema envolvendo medidas de capacidade. <p>3. Tratamento da informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler e localizar informações contidas em um gráfico de barras e/ou colunas. • Ler e localizar informações contidas em tabelas de dupla entrada. 	<p style="text-align: center;">Matemática</p> <p>1. Números e operações:</p> <p>1.1. Frações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ideia de fração. • Fração como parte do todo e fração como divisão. • Leitura de frações. • Fração de uma quantidade. • Fração própria e imprópria. • Localização de números fracionários na reta numérica (forma decimal). <p>1.2. Operações fundamentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. • Sinais. • Algoritmos. • Nomes dos termos. • Situações-problema. • Tabuada. <p>2. Grandezas e medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medidas de capacidade: l e ml. <p>3. Tratamento da informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gráficos de barra e colunas e tabelas de dupla entrada.
Ciências	Ciências

<p>Vida e Ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer características do bioma Cerrado. • Desenvolver atitudes de preservação desse bioma. • Adotar atitude de respeito ao meio ambiente. <p>Ser humano e saúde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender que o corpo humano é um sistema integrado e que cada sistema tem sua particularidade e relação com os demais sistemas. • Identificar os órgãos do sistema respiratório e relacioná-los às suas funções. • Entender que a respiração é o processo de absorção do oxigênio e a eliminação do gás carbônico. 	<p>Vida e ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bioma: cerrado ✓ Localização do bioma; ✓ Fauna, flora, curiosidades. ✓ Preservação. <p>Ser humano e saúde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema respiratório: ✓ Órgãos e funções.
<p style="text-align: center;">História</p> <p>Identidade e diversidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender a importância dos imigrantes como mão-de-obra na economia do país. • Identificar as diferenças entre os diversos grupos e culturas que constituem o povo brasileiro e a riqueza dessa diversidade, bem como suas contribuições para a cultura brasileira. <p>Fontes históricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer, ler, interpretar diversas fontes históricas: mapas, documentos, pinturas, imagens. 	<p style="text-align: center;">História</p> <p>Identidade e diversidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os imigrantes na história do Brasil: ✓ Italianos, alemães, japoneses, sírio-libaneses. ✓ Contribuições para a cultura brasileira. <p>Fontes históricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração de fontes históricas: mapas, documentos, pinturas, imagens.
<p style="text-align: center;">Geografia</p> <p>Relações sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender que o espaço geográfico é historicamente produzido pelo homem. • Conhecer a organização do espaço geográfico brasileiro: divisão do país em regiões. • Conhecer as relações homem x meio ambiente e a interferência dessa relação na qualidade de vida da população: atividades econômicas e culturais. • Compreender que o Estado de Goiás faz parte da Região Centro-Oeste. 	<p style="text-align: center;">Geografia</p> <p>Relações sociais e Natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Região Centro-Oeste: ✓ Características da região: <ul style="list-style-type: none"> - estados e capitais; - fauna, flora; - hidrografia, relevo e clima; - atividades econômicas; - cultura.

<p>Natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer características naturais da Região Centro-Oeste: fauna, flora, hidrografia, relevo e clima. <p>Cartografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos: • Ler, interpretar e localizar diferentes informações em mapas diversos, maquetes, croquis. • Interpretar legendas, símbolos e escalas. • Localizar/identificar a Região Centro-Oeste com seus estados e capitais e suas características naturais e culturais. 	<p>Cartografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de informações em mapas, maquetes, croquis. • Construção de mapas, maquetes, croquis para representar os espaços. • Localização/representação da Região Centro-Oeste (estados, capitais, características naturais e culturais).
<p style="text-align: center;">Artes</p> <p>Apreciação das diferentes manifestações das linguagens da Arte (música, dança, teatro, artes visuais).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer vida e obra de Ricardo Azevedo. • Expressar oralmente os conhecimentos sobre o escritor. • Criar tendo como inspiração as obras de Ricardo Azevedo. • Fazer releituras e recontos das obras de Ricardo Azevedo. 	<p style="text-align: center;">Artes</p> <p>Apreciação das diferentes manifestações das linguagens da Arte (música, dança, teatro, artes visuais).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vida e obra do escritor, compositor, ilustrador Ricardo Azevedo.
<p style="text-align: center;">Educação Religiosa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e valorizar a cultura popular brasileira. 	<p style="text-align: center;">Educação Religiosa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultura popular.
<p style="text-align: center;">Educação Física</p> <p>OBS.: OS CONTEÚDOS E HABILIDADES JÁ ESTÃO DIVIDIDOS POR SEMANA.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resgatar lendas e compreender a importância e sentido das lendas e mitos. 	<p style="text-align: center;">Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo sobre “Lendas e mitos do folclore brasileiro”.
<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar o jogo enquanto elemento cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos tradicionais: três cortes, controle de voleibol, golzinho e outros.
<ul style="list-style-type: none"> • Resgatar jogos/brincadeiras populares 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras/ jogos tradicionais: • O rabo do jacaré, qual é o número e outros.
<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer a cultura de jogos/ brincadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Queimada/bandeirinha.



SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ASSESSORIA PEDAGÓGICA – ANOS INICIAIS

ENSINO FUNDAMENTAL – 5º ANO

TEMA: Civismo/Eleições

MÊS: Setembro

ANO: 2014

EIXOS/HABILIDADES / EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Língua Portuguesa

Língua Portuguesa

Prática de leitura:

- Ler em voz alta, com fluência, diferentes tipos de textos, especialmente textos de opinião.
- Identificar os gêneros textuais em estudo (características) e suas funções.
- Identificar informações implícitas e explícitas para a compreensão de textos de opinião.
- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- Conhecer e discutir o papel da argumentação em textos de opinião.
- Identificar elementos que constituem um texto de opinião: organização do texto - introdução, desenvolvimento, conclusão, ou justificativa, argumentação, conclusão.

Produção de texto:

- Produzir textos conforme o gênero solicitado.
- Identificar o tema de um texto.
- Reconhecer, elaborar e usar bons argumentos na produção de um texto de opinião.
- Conhecer e usar expressões que tornam um texto de opinião articulado (na minha opinião, do meu ponto de vista, com certeza, pois, porque, me parece que, logo, concluindo, por fim, assim, finalmente ...).

Prática de leitura e produção de texto:

- Leitura e interpretação de gêneros textuais diversos (verbais ou não verbais).
- Leitura, produção e revisão de texto: TEXTOS DE OPINIÃO.

Observar na produção textual:

- ✓ Finalidade e características do gênero.
- ✓ Iniciais maiúsculas, pontuação e concordância, coerência e coesão.
- ✓ Construção de argumentação;
- ✓ Uso de expressões articuladoras num texto de opinião.

<ul style="list-style-type: none"> • Analisar textos de opinião escritos por outros. • Revisar os próprios textos e de outros, mesmo que com a ajuda do professor. <p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber comunicar-se com clareza. • Participar de situações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala. • Escutar com atenção textos de diferentes gêneros. • Planejar e realizar intervenções orais em situações públicas: exposições orais, debates, contação de histórias. • Argumentar sobre assuntos polêmicos, mantendo ponto de vista coerente ao longo de um debate ou argumentação. • Relatar histórias, fatos e acontecimentos com sequência lógica. <p>Análise linguística: discursividade, textualidade, normatividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (regras de ortografia). • Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências irregulares, de uso frequente ou não (irregularidades da ortografia). • Conhecer conceitos e funções e utilizar adequadamente nas produções textuais as classes gramaticais: advérbio e locução adverbial e interjeição. • Compreender e utilizar em situações reais de escrita os conectivos porque, por que e por quê. • Escrever ortograficamente, utilizando recursos como o dicionário. 	<p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situações orais em sala de aula: leituras, questionamentos, sugestões, argumentações, exposições orais, debates. <p>Análise linguística: discursividade, textualidade, normatividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gramática: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Advérbio e locução adverbial. ✓ Interjeição.
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografia: ✓ Porque, por que e por quê. ✓ Sons do X (s, ch, z, cs).
<p style="text-align: center;">Matemática</p> <p>1. Números e operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar números decimais como representação de números racionais. • Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica. • Resolver situações-problema com números fracionários envolvendo adição e subtração. • Utilizar instrumentos de cálculo: ábacos, material dourado, calculadora. • Desenvolver estratégias de cálculo mental e outras estratégias para resolução de problemas. • Compreender e memorizar os fatos fundamentais organizados através da tabuada. <p>2. Geometria (espaço e forma):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender perímetro como o contorno de uma figura plana. • Entender a área como a medida de superfície de uma figura plana. • Resolver situações-problema envolvendo o cálculo ou estimativa de perímetro e área de figuras planas, desenhadas ou não em malhas quadriculadas. <p>3. Grandezas e medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolver situações-problema que envolvam sistemas de medidas: tempo, capacidade, massa, comprimento. <p>4. Tratamento da informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar e utilizar dados contidos em tabelas e gráficos na resolução de situações-problema. • Construir tabelas e gráficos para apresentar dados coletados. 	<p style="text-align: center;">Matemática</p> <p>1. Números e operações:</p> <p>1.1. Frações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frações equivalentes. • Simplificação de frações. • Adição e subtração de frações com denominadores iguais. <p>1.2. Operações fundamentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tabuada. <p>2. Geometria (espaço e forma):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perímetro e área: cálculo e unidade de medida padrão. • Uso da malha quadriculada. <p>3. Grandezas e medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão dos sistemas de medidas: (tempo, massa, comprimento e capacidade). <p>4. Tratamento da informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gráficos de colunas e barras e tabelas de

	dupla entrada.
<p style="text-align: center;">Ciências</p> <p>Vida e ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as formas de vida do bioma Mata Atlântica. • Reconhecer a importância da preservação desse bioma. • Adotar uma postura de respeito ao meio ambiente. <p>Ser humano e saúde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os órgãos do aparelho digestivo e suas funções. • Entender o processo de digestão. 	<p style="text-align: center;">Ciências</p> <p>Vida e ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bioma: Mata Atlântica: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Localização; ✓ Fauna, flora, curiosidades. ✓ Preservação. <p>Ser humano e saúde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema digestivo: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Órgãos e funções.
<p style="text-align: center;">História</p> <p>Identidade e diversidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o processo histórico de organização política do Brasil, relacionando passado e presente. • Compreender as características principais de cada forma de governo nos períodos da história do Brasil. • Entender a evolução das formas de governo do Brasil ao longo da história usando a linha do tempo como instrumento norteador. <p>Fontes históricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer, ler, interpretar diversas fontes históricas: mapas, documentos, pinturas, imagens. 	<p style="text-align: center;">História</p> <p>Identidade e diversidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização política do Brasil da colônia aos dias atuais: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Período colonial; ✓ Período monárquico; ✓ Período republicano; - linha do tempo; - características principais de cada tipo de governo. <p>Fontes históricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração de fontes históricas: mapas, documentos, pinturas, imagens.
<p style="text-align: center;">Geografia</p> <p>Relações sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender que o espaço geográfico é historicamente produzido pelo homem. • Conhecer a organização do espaço geográfico brasileiro: divisão do país em regiões. • Conhecer as relações homem x meio ambiente e a interferência dessa relação na qualidade de vida da população: atividades econômicas e culturais. <p>Natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer características naturais da Região Sudeste: fauna, flora, hidrografia, relevo e clima. 	<p style="text-align: center;">Geografia</p> <p>Relações sociais e Natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Região Sudeste: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Características da região: <ul style="list-style-type: none"> - estados e capitais; - fauna, flora; - hidrografia, relevo e clima; - atividades econômicas; - cultura.

<p>Cartografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos: • Ler, interpretar e localizar diferentes informações em mapas diversos, maquetes, croquis. • Interpretar legendas, símbolos e escalas. • Localizar/identificar a Região Sudeste com seus estados e capitais e suas características naturais e culturais. 	<p>Cartografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de informações em mapas, maquetes, croquis. • Construção de mapas, maquetes, croquis para representar os espaços. • Localização/representação da Região Sudeste (estados, capitais, características naturais e culturais).
<p style="text-align: center;">Artes</p> <p>Apreciação das diferentes manifestações das linguagens da Arte (música, dança, teatro, artes visuais).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o hino como símbolo de uma nação ou território. • Reconhecer as representações sociais, culturais e históricas pertencentes ao hino. • Relacionar os hinos à história e à cultura da nação ou do lugar onde vive. • Analisar e interpretar as letras dos hinos: nacional e municipal. 	<p style="text-align: center;">Artes</p> <p>Apreciação das diferentes manifestações das linguagens da Arte (música, dança, teatro, artes visuais).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hino de Anápolis. ✓ Letra: Hermogênia Eleutério de Oliveira ✓ Música: Orestes Farinello • Hino Nacional. ✓ Letra: Joaquim Ozório Duque Estrada. ✓ Música: Francisco Manuel da Silva.
<p style="text-align: center;">Educação Religiosa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender que democracia é uma forma de governar com a participação direta do povo e está relacionada ao exercício da cidadania onde sujeitos têm direitos e deveres. • Reconhecer a necessidade de combater injustiças, trabalho infantil e escravo, fome, desigualdades sociais, discriminações. • Reconhecer no voto a forma mais legítima de exercer a democracia e a cidadania. 	<p style="text-align: center;">Educação Religiosa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Democracia e cidadania.
<p style="text-align: center;">Educação Física</p> <p>OBS.: OS CONTEÚDOS E HABILIDADES JÁ ESTÃO DIVIDIDOS POR SEMANA.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar fundamentos do futsal, permitindo despertar para o trabalho em equipe e cooperação. 	<p style="text-align: center;">Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> • Futsal de duplas
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar o trabalho em equipe, promovendo consciência ambiental e estimulando a resolução de conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentar em grupo. • Limpar o lago. • Golzinho. • Nó de barbante

<ul style="list-style-type: none">• Experimentar as diversas modalidades esportivas.	<ul style="list-style-type: none">• Circuito de esporte: voleibol e futsal.
<ul style="list-style-type: none">• Participar das diversas modalidades esportivas.	<ul style="list-style-type: none">• Circuito de esporte: handebol e basquete.