

Práticas de escrita em sala de aula virtual: observações de um curso na modalidade a distância¹.

Ana Cláudia Pereira de Almeida; Sabrina Hax Duro Rosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS *Câmpus Rio Grande*, 96201-460, Rio Grande-RS, Brasil

ana.almeida@riogrande.ifrs.edu.br

(Recebido em 15 de dezembro de 2013; aceito em 16 de março de 2014)

O grupo de pesquisa em Linguística Aplicada (GPLA) do IFRS Câmpus Rio Grande desenvolveu nos anos de 2011 e 2012 projetos de pesquisa com o objetivo principal de colaborar para que os estudantes não apenas exercitassem as habilidades de ler e escrever visando às provas do ENEM – que, atualmente, é principal meio para ingresso Instituições de Ensino Superior – mas também se apropriassem do gênero dissertação, requerido também em outras provas de vestibulares. Tais atividades aconteceram na modalidade a distância: na primeira edição, o curso foi oferecido apenas a estudantes do Câmpus; na segunda, também foram aceitos membros da comunidade, o que trouxe resultados diferentes à pesquisa. Assim, a partir dos dados coletados nessas duas edições, foi possível ao GPLA estudar os hábitos de leitura dos participantes, bem como suas principais dificuldades nas práticas de escrita. Da mesma forma, pôde-se perceber as características da aprendizagem colaborativa, essenciais para que um curso a distância seja bem sucedido. Como suporte teórico, foram usadas as Teorias da Atividade e dos Multiletramentos.

Palavras-chave: Redação Online, ENEM, Cidadania.

WRITING PRACTICE IN VIRTUAL CLASSROOM: observations of a course in distance mode

The group of research on Applied Linguistics (GPLA) of IFRS Rio Grande Campus developed research projects in 2011 and 2012 aiming, mainly, at cooperating with students to exercise the abilities of reading and writing focusing on the ENEM exams – which are, nowadays, the main way to enter into Higher Education Institutions – and also aiming at practicing the dissertation genre, required in other entrance tests. Such activities happened in distance mode: in the first edition, the course was offered just for the Campus students; in the second edition, members of the community were also accepted, which brought different results to the research. Then, with the data collected on both editions, it was possible to the GPLA to study the reading habits of the participants, as well as their main difficulties on the practice of writing. On the same way, we could observe the collaborative learning characteristics, essential for a course like this – online – to succeed. As theoretical bases, the Activity Theories and the Multiliteracy were used.

Keywords: Online Composing, ENEM, Citizenship.

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da maneira mais adequada de propor o fazer escolar têm sido uma constante nos estudos pedagógicos cujos desafios, tal qual ocorre em toda atividade que envolve pessoas, renovam-se e se redesenham. Os estudos de linguagem não são uma exceção: pelo menos nos últimos cinquenta anos, muitas teorias já foram consideradas adequadas na mesma medida em que se tornaram obsoletas e deram lugar a novos pensares. Essa quebra dos paradigmas vigentes costuma acompanhar o processo de evolução científica, já que nas ciências humanas as mudanças intrínsecas ao desenvolvimento das sociedades desencadeiam novas

¹ Trabalho premiado com o 1º lugar na modalidade Pesquisa na 3ª Mostra de Produção Científica Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Rio Grande, em outubro de 2013.

hipóteses, as quais serão testadas, aplicadas e cujos resultados indicarão caminhos a (não) seguir – a diferença dela para as outras áreas de conhecimento está no fato de que o “laboratório” das ciências humanas são as interações sociais diversas, como as que acontecem na sala de aula, por exemplo. Longe de reduzir os estudantes à condição de “cobaias”, a aceitação dos métodos de ensino, o sucesso dos estudantes no processo de apropriação de conhecimentos e a adaptação de uma determinada metodologia à realidade do grupo validam conjuntos de procedimentos como metodologia (in)adequada e, simultaneamente, norteiam o trabalho de pesquisas nesse ramo.

No âmbito da ciência Linguística, muitos paradigmas vêm sendo quebrados à medida que os objetivos que se traçam para as aulas de Língua se diversificam desde abordagens mais tradicionais a outras, que enfatizam a comunicação. Nas aulas de português como língua materna, ainda há gramáticas que preconizam a nomenclatura e as classificações, da mesma forma como existem as que usam textos específicos e outras que diversificam os gêneros textuais através dos quais expõem, paulatinamente, as sequências de aprendizagem [1, 2, 3]. No que se refere ao aprimoramento das habilidades de leitura e escrita não tem sido diferente: há retrógrados manuais do tipo “o que o autor quis dizer” e os conhecidos esquemas para “montar” uma redação escolar, do mesmo modo como há práticas de construção não apenas da modalidade escrita de prestígio social vigente, mas de “aceitação” de outras realidades específicas de escrita, centradas em objetivos próprios. Nesse sentido, o uso de gêneros textuais tem favorecido o ensino dinâmico não apenas da habilidade da escrita, mas as problematizações de questões de linguagem como um todo, uma vez que tornam palpável o objeto abstrato do conhecimento – a Língua – quando apresentam maneiras diferentes de manuseá-la, moldá-la, (dis)torcê-la.

Com base nessas ideias, este artigo mostra o trabalho com sequências didáticas [4, 5, 6, 7, 8] adotado como metodologia em um curso de redação online, o qual visou ao aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita de estudantes concluintes do Ensino Médio. Para a construção das sequências didáticas em tese, foram usados gêneros textuais diversos, selecionados com vistas às provas de redação de processos seletivos de ingresso em universidades, objetivo dos participantes da pesquisa. Além do interesse específico a motivar a aprendizagem, a ideia de apropriar-se do conhecimento aos pares e por meio dos andaimes de Vygostky também permeiam este estudo.

1. MATERIAIS E MÉTODOS

Nas seções a seguir, estão descritas as etapas teórico-práticas que nortearam o desenvolvimento do trabalho.

2.1 CONECTAR SENTIDOS E ARTICULAR IDEIAS VIA EAD

O projeto de pesquisa homônimo ao título desta seção – aliado a um projeto anterior, Ler e escrever: uma questão de conectar sentidos, foram propostos via Moodle aos estudantes concluintes do Ensino Médio integrado ao técnico do IFRS Câmpus Rio Grande em um primeiro momento e, no ano seguinte, abriu vagas também a membros da comunidade, com o objetivo de proporcionar-lhes práticas que favorecessem o bom desempenho desses sujeitos não apenas nas provas de redação dos processos seletivos de ingressos a universidades a que se submeteriam no final do semestre, mas também nos testes de leitura. Destaque-se o fato² de que, no ENEM de 2011, a “escola obteve o melhor resultado do município, foi a primeira entre os campi de Institutos Federais do Rio Grande do Sul e ocupou a quarta posição entre as escolas públicas do Estado”; apesar do desempenho notório, historicamente as notas da redação e das provas de disciplinas da área humana costumam ser as mais baixas obtidas pelos egressos da instituição, o que motiva iniciativas nesse sentido, já que atividades de leitura e de escrita com a

² Disponível em: <http://www.riogrande.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=5&sub=574>. Acesso em 25/06/2012.

finalidade específica da redação escolar pouco são incentivadas ao longo do curso. Nesse contexto, a proposta se deu em oito semanas de atividades baseadas em textos de gêneros textuais diversos os quais visaram à construção do texto dissertativo, e pode ser considerado um trabalho com sequências didáticas em função de características que serão apresentadas nas próximas seções deste artigo.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM

Schneuwly e Dolz (p. 5 [8]) desenvolvem a ideia de que “o gênero é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e objetos escolares – mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”, ou seja, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” (p. 6) e, por isso é tão importante que as aulas de Língua Materna lancem mão desse recurso para desenvolver habilidades: porque esses instrumentos – os gêneros – *linkam* os sujeitos e os conteúdos escolares para, a partir dessa interação, construir o que é necessário/conveniente.

Marcuschi (p. 212 [1]) amplia essa ideia, ao lembrar que, como os gêneros se acham sempre ancorados em alguma situação concreta, no ensino é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a ser desenvolvida para que se inicie uma comunicação. Isso porque Schneuwly e Dolz (p. 7 [8]), com base no conceito de gênero de Bakhtin, sustentam que “trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”. Antunes (p. 212 [9]) também explica a significação dos gêneros, ao destacar que eles “põem em evidência a complexidade da constituição dos textos, pois são multiformes e, simultaneamente, prototípicos, em atenção mesmo à natureza convencional das instituições sociais em que acontecem”.

Acerca da atividade prática tomada como exemplo neste trabalho, é possível considerar a afirmação de Pilar (p. 171 [3]), a qual defende que “a partir da perspectiva de gênero, podemos apontar fatores através dos quais a redação de vestibular pode ser considerada um texto que desempenha uma função em um contexto específico”. Com características semelhantes às dos antigos – para a maioria dos IES brasileiras – vestibulares, as provas de leitura e de redação do ENEM exigem do candidato não apenas o domínio do gênero dissertativo, mas também conhecimento de outras áreas do saber os quais possam ser articulados com o tema-alvo do texto que ora é produzido – conforme a Competência II³ dos critérios de correção utilizados pelos avaliadores. Parte daí a preocupação de Lanferdini (p. 131 [5]), quando afirma que “para o desenvolvimento das capacidades de linguagem faz-se necessária a transposição de gêneros textuais em instrumentos de ensino”. Diante disso, pode-se considerar o que Schneuwly e Dolz (p. 7 [8]) ainda postulam a esse respeito:

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.

Por fim, tem-se que cada vez mais se evidencia a necessidade de novos estudos sobre diferentes gêneros textuais que desenvolvam instrumentos teóricos e práticos para demonstrar que “através de textos orais e escritos, criamos representações que refletem, constroem e/ou desafiam nossos conhecimentos e crenças, e cooperam para o desenvolvimento de relações sociais e identitárias” [2].

³ Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/33/arquivos/Criterios_para_a_correcao_das_redacoes.pdf. Acesso em 28/06/2012.

2.3 SOBRE AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Schneuwly & Dolz (p. 43 [8]) consideram que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente, pois “essa habilidade se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada sequência didática, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma prática de linguagem”. Ainda, sobre o tema, os autores dispõem que “uma sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” [10]. Para Denardi (p. 157 [11]), trata-se de “uma sequência de módulos de ensino com o objetivo de mediar a apropriação e/ou o aperfeiçoamento de práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais”. Em outras palavras, uma SD pode ser entendida como “um conjunto de atividades planejadas mediadas por gêneros textuais específicos cujo objetivo é a construção de conhecimento sobre o agir da linguagem, ou seja, a construção de conhecimento sobre a recepção e a produção de textos orais e escritos” (p. 157).

A respeito desse tema, Cristóvão & Stutz (p. 19 [12]) afirmam que “a SD é concebida como um conjunto de atividades organizadas para realizar a transposição didática de conhecimentos que envolvem o uso de gêneros textuais, suas esperas e produção e circulação. Ela é construída em torno de um objetivo geral voltado ao agir linguageiro”. Vê-se, a partir disso, que os gêneros textuais estão implicados nas SDs, em função dos usos sociais da linguagem e nas regularidades, comuns tanto às situações comunicativas quanto ao “acesso que proporcionam aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” [10]. Cristóvão & Stutz (p. 19 [12]), propõem, de acordo com o desenho das SDs, que

essa unidade de ensino pode ser dividida em módulos ou seções compostos por atividades contendo objetivos específicos voltados ao desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para compreensão e/ou produção de textos pertencentes a um determinado gênero textual. As atividades são delineadas de forma progressiva e voltadas para o domínio de conteúdos temáticos.

Ou seja, graficamente, o design da estrutura da SD adquire a forma que expõe a Figura 1, em que a apresentação da situação “é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” [10]; é, ainda, a parte em que é apresentado um problema bem definido e são eleitos os gêneros que farão parte da composição da SD, ou seja, “a sequência começa com uma definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (p. 86-87). Ainda, Schneuwly & Dolz (p. 43 [8]) postulam que “as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação”.

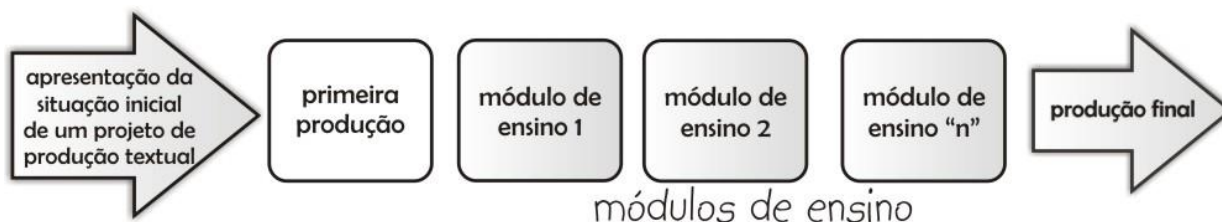


Figura 1 – Esquema da sequência didática (Denardi, p. 158 [11]; Marcuschi, p. 214 [1]; Dolz, Noverraz & Schneuwly, p. 83 [10]).

Cristóvão & Stutz (p. 18 [12]) nesse sentido, atentam sobre a necessidade do professor de superar a mera utilização de materiais, incentivando as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um determinado gênero numa situação de interação determinada; isso, de acordo com a teoria das SDs, se dá pelo desenvolvimento de “capacidades de criação e adaptação de

dispositivos didáticos”, as quais as autoras nomeiam como 1) capacidade de ação; 2) capacidades discursivas; 3) capacidades linguístico-discursivas; e 4) capacidades de significação – as duas primeiras constituem uma análise pré-textual, movendo-se do nível da atividade para o nível da ação de linguagem ao passo que as duas seguintes privilegiam as análises textuais (p. 23). Em outras palavras, para a elaboração de uma SD é preciso ter em mente que toda ação de linguagem é imbuída de suas especificidades e, portanto, é permeada pelas capacidades de linguagem que os aprendizes possuem e aquelas que precisam apreender para realizar operações de linguagem na língua-alvo [12]. Dias et. al. (p. 79 [13]) destacam que

embora os textos orais, escritos ou multimodais, produzidos pelos sujeitos em processo de interação em determinada situação de comunicação sejam sempre diferentes uns dos outros, eles possuem características semelhantes que podemos considerar como determinadas pelos gêneros de discurso. Uma sequência didática, com objetivos bem delimitados, pode auxiliar os alunos a conhecer, a interagir e a produzir o gênero que estiver sendo estudado, percebendo analiticamente os elementos recorrentes e os que divergem do padrão recorrente.

Ao aplicar tais postulados ao ensino do gênero dissertativo, poder-se-ia afirmar que a Figura 2 representa uma proposta de ensino de redação, em que à produção inicial cabe, de acordo com Cristóvão (p. 309 [4]), o papel de “instrumento de diagnóstico e primeira ocasião de aprendizagem, construindo-se as representações da situação de comunicação”. É, ainda, por meio dessa produção inicial, que “conhecem-se as capacidades de linguagem já existentes e as potencialidades dos alunos, definindo-se o conteúdo a ser explorado pela sequência didática e motivando-se os alunos”.



Figura 2 – Atividades propostas no curso de redação.

Na parte intermediária das SDs – os módulos – trabalham-se os problemas que aparecem na parte anterior e se proporcionam aos alunos instrumentos necessários para superá-los, isto é, “o movimento geral da SD vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero; no fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final” [10]. Os mesmos autores (p. 93-94) chamam a atenção para o fato de que a modularidade deve ser associada à diferenciação pedagógica, o que significa dizer que, para contemplar os diferentes tipos de aprendizes, as SDs, além de apresentarem uma grande variedade de atividades, devem selecioná-las, adaptá-las e transformá-las de acordo com as necessidades dos aprendizes, individual ou coletivamente. Por isso, as proposições de SDs costumam vir acompanhadas de exemplos de produção e sugestões de percurso, os quais orientam a (re)aplicação de uma sequência de atividades – tal qual ocorre com alguns bons livros didáticos.

Nessa perspectiva, aos módulos da sequência de atividades cabe a proposição de tarefas que encaminhem os estudantes à construção ativa da aprendizagem. Nesse constructo, também é possível identificar o uso de gêneros textuais diversificados com o objetivo de usar como ponto de partida o material das interações cotidianas do aprendiz para, assim, favorecer o diálogo deste com os conteúdos desenvolvidos. Cristóvão (p. 316 [4]) defende que

a pluralidade de gêneros textuais é fundamental para a formação de um sujeito que possa dominar o funcionamento da linguagem como um instrumento de mediação nas diferentes interações em que se envolvem. Esse domínio pode contribuir para a conscientização do sujeito sobre as escolhas

que venha a fazer, seja para a manutenção, seja para a transformação da situação. Cada gênero de texto exigirá procedimentos de compreensão diferenciados e específicos ao gênero em questão.

Comprometida com essa realidade, Lanferdini (p. 127 [5]) observa o fato de que “o trabalho com sequências didáticas (SDs) na escola ainda é uma proposta desafiadora, uma vez que se orienta por um conceito de ensino e aprendizagem de línguas fundamentado em gêneros textuais e se diferencia das abordagens clássicas de trabalho com a linguagem”. Schneuwly e Dolz (p. 9 [8]) apontam, então, para o fato de que “o que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado”.

Também é possível pensar as SDs na forma como Pasquier & Dolz (p. 10 [6]) sugerem, ou seja, “um conjunto de oficinas destinadas a aprender a escrever um gênero textual que respondem a uma série de critérios”. Além da ideia de progressão contida no termo *sequência* e de ensino-aprendizagem expressa por *didática*, “o trabalho com SDs permite ao aluno saber, desde o começo, porque e para que está trabalhando” (p. 10). Essa clareza acerca dos objetivos de se estudar determinados conteúdos escolares aparece como justificativa e, não raro, motivação, uma vez que põe o estudante em posição mais ativa do que aquela em que tradicionalmente está. Essa postura faz referência ao que Schneuwly e Dolz (p. 11 [8]) nomeiam como três princípios do trabalho didático, quais sejam, a legitimidade, a pertinência e a solidarização, os quais têm relação com o uso de materiais extraídos do contexto dos estudantes, com o vínculo entre o que é proposto e a utilização prática e com a coerência entre os instrumentos e os objetivos da sala de aula. Cabe, no fim desta seção, a reflexão proposta por Neves (p. 162 [14]):

É absolutamente evidente que renovações no ensino se devem à circulação da teoria linguística, assim como é evidente que claudicações na condução escolar da reflexão sobre a linguagem hão de emperrar um desenvolvimento da ciência linguística que aproveite maximamente à prática escolar da linguagem, à desejável atuação da escola no bom desempenho linguístico dos alunos.

2.4 VYGOTSKY E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

De acordo com Minick (p. 35 [15]):

Vygotsky identificou a linguagem e a interação social que ela medeia como a chave para o desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo, afirmando que a linguagem é o mecanismo comum tanto ao comportamento social quanto aos processos psicológicos que são exclusivos aos seres humanos.

Mais que isso, o mesmo autor enuncia que, ao adaptar os meios de mediação e os modos de organização implicados no desempenho de certas ações e aos usá-los para mediar a atividade, “o indivíduo desenvolve não somente novos meios de desempenhar ações específicas, como também tipos qualitativamente novos de funções mentais” (p. 39). Pode-se associar tais afirmações à ideia de que o trabalho com gêneros favorece que conhecimentos construídos quando da apropriação de determinado gênero textual podem ser realocados na formatação de novas tarefas, que envolvam gêneros diferentes.

Nessa perspectiva, é possível pensar no que afirma Saxe (p. 173 [16]), sobre o fato de que são as necessidades – ou *objetivos emergentes* – que desencadeiam os processos de aprendizagem, pois vem delas a motivação para que os indivíduos confrontem suas compreensões prévias e busquem nas interações sociais conhecimentos, instrumentos e métodos para suprir o que se lhe apresenta. No caso deste estudo, é legítimo considerar as sequências didáticas como estruturas de atividades e os gêneros textuais como artefatos, da mesma forma como as atividades ou mesmo módulos anteriores de uma mesma sequência de atividades podem funcionar como compreensões prévias atuando em torno de um objetivo emergente que,

no caso do projeto de pesquisa, trata-se do bom desempenho na redação do ENEM pelos estudantes do IFRS Câmpus Rio Grande, conforme ilustra pela Figura 3.



FIGURA 3 – Releitura do Modelo de Saxe, sobre os quatro parâmetros de objetivos emergentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda, ao pensar a teoria dos gêneros e das sequências didáticas sob a perspectiva vygotskyana, deparamo-nos com a necessidade de organizar os diferentes gêneros textuais em função de sequências didáticas diversificadas, visto o argumento vygotskyano – endossado por Daniels (p. 26 [17]) – de que “o conhecimento é social e criado na interação” e, diante disso, “o professor tem a responsabilidade de organizar formas adequadas de atividades educacionais, nas quais o conhecimento social será criado e, subsequentemente, assimilado pelo indivíduo”. Sobre o gênero como instrumento de aprendizagem, Bakhurst (p. 252 [18]) destaca outro conceito importante de Vygotsky, ao explicar que “um amontoado inanimado de matéria é elevado a ferramenta por meio da significação com que é investido pela atividade”. Por isso, de acordo com o mesmo autor, “a ferramenta se ergue como uma corporificação do propósito humano em virtude do modo como é moldada e empregada pelos agentes humanos”, o que a configura como meio potencial através do qual um objetivo é veiculado, externalizado. Em outras palavras, o contexto sócio-histórico em que se dão as atividades humanas é a base da formação do indivíduo [5] pois,

para Vygotsky a compreensão ocorre por meio de um processo ativo vinculado ao conhecimento pré-construído com base em experiências sócio-históricas. Assim, o desenvolvimento do ser humano ocorre por meio de conhecimentos adquiridos de forma espontânea – sem uma tomada de consciência especial – e formal – a apreensão de forma consciente dos conceitos/conhecimentos científicos. Os conhecimentos espontâneos seguem uma ordem ascendente partindo de objetos de menor para os de maior complexidade. Na concepção vygotskyana, esses conhecimentos são provenientes e concernentes a situações concretas. Os conhecimentos científicos são descendentes e demandam mediação do objeto a ser assimilado [12].

Rosenblat (p. 201 [19]), também baseada nas ideias de Vygotsky, acredita “que a aprendizagem só é possível quando o que se pretende ensinar materializa-se na interação social entre sujeitos, mediada pela linguagem”. Nesse sentido, as sequências didáticas vêm ao encontro desse construto teórico, tanto no que se refere à questão da proposição de tarefas de forma ascendente, ou seja, de objetos de menor para os de maior complexidade – a chamada aprendizagem em *andaimes* – quando pelo uso do gênero como materialidade da Língua que ora

se aprende. Some-se, ainda, a essa reflexão, a proposta por Rojo (p. 21 [7]), quando considera que “para Vygotsky, o vetor fundamental é a *internalização* dos instrumentos e dos signos” que consiste na “conversão dos meios de regulação externa e social em meios de controle interno (individual e subjetivo) ou de autorregulação; com a internalização, modifica-se dialeticamente não só a estrutura interna do indivíduo, mas também a estrutura externa de suas atividades”.

Vê-se, dessa forma, que produzir textos passa por vários processos, os quais vão desde conhecer as características dos gêneros de circulação social até a consciência do que se pretende por meio da escrita, da articulação do jogo de convencimento que vai muito além da mera exposição de ideias e sequenciação de palavras e regras. Ou seja, além de internalizar a forma, é necessário conhecer meios de manipular informações, no sentido de saber dispô-las de maneira conveniente – não no sentido pejorativo, tal qual também fazem os que ludibriam e são desonestos, mas como também podem fazer os usuários competentes e bem-intencionados dos instrumentos da Língua.

A sequência didática que se apresentou pode ser descrita na forma que a Figura 4 apresenta e o Quadro 1 explica:

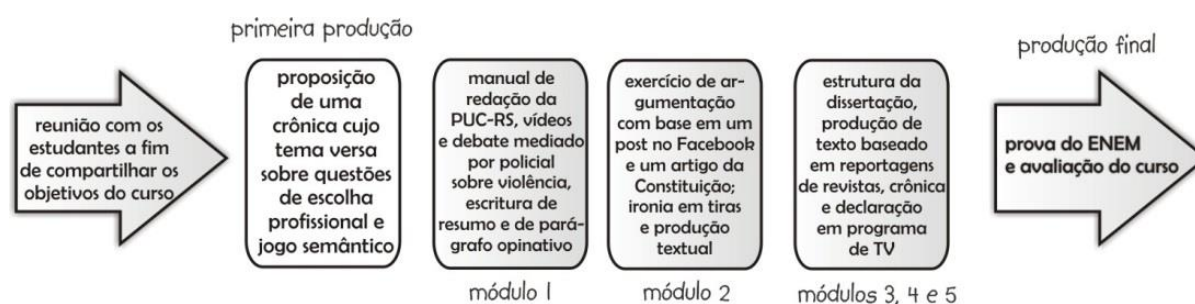


FIGURA 4 – Atividades do curso de redação organizadas no modelo da sequência didática.

QUADRO 1 – Organização das aulas do projeto de pesquisa

aula	gênero(s) adotado(s)	objetivos / observações
aula 1 – presencial	Orais	✓ conhecer o grupo, compartilhar objetivos e interesses, apresentar o ambiente virtual de aprendizagem e delimitar as regras do curso.
aula 2 – ambiente virtual	✓ crônica ✓ parágrafo-resposta ✓ participação em fórum de discussões	✓ além dos esperados exercícios de leitura e interpretação, pretendeu-se iniciar o exercício de argumentação e contra-argumentação, através do fórum; além das práticas de escrita com feedbacks individualizados.
aula 3 – ambiente virtual	✓ manual de redação ✓ programa de TV ✓ fórum de discussões mediado	✓ nesta aula, além da instrução explícita acerca de regras do gênero dissertativo, procurou-se instigar o grupo ao posicionamento diante de um tema polêmico, tanto por meio dos depoimentos de segmentos sociais diversificados (programa de TV) quando pela discussão mediada por um profissional, a qual visou à contraposição entre senso comum x opinião especializada.
aula 4 – ambiente virtual	✓ post no facebook ✓ instrução formal sobre produção textual ✓ tema de redação ✓ tirinhas	✓ o texto extraído de uma prática social recorrente entre o público-alvo a que o projeto se dirige visa a ampliar o conceito de texto que, aliado a práticas formais – como a instrução explícita e proposta de redação de uma prova de vestibular – tem como propostas colaterais o convite ao reconhecimento de gêneros menos estigmatizados como texto, bem como a discussão das temáticas propostas; uma vantagem que o fórum de discussões do ambiente virtual de aprendizagem proporciona é a horizontalização das discussões, uma vez que os estudantes discutem entre si e com o professor de maneira equânime. ✓ as tirinhas, nesse constructo, têm função não apenas de proporcionar práticas de leitura crítica, mas também de acrescentar mais um tópico para a reflexão tão necessária à argumentação.
aula 5 – ambiente virtual	✓ revista online ✓ parágrafo argumentativo ✓ parágrafo	✓ o natural processo de “adivinhação” do tema de redação provável dos processos seletivos que se aproximam podem ser usados como material de produções de textos, quer tenham elas caráter menos formal – como costuma ocorrer nos fóruns de

	dissertativo	discussões – quanto quando são usadas como “teste” de simulação do domínio de características do texto dissertativo na construção de um argumento; destaque-se que todas as produções recebem feedback individualizado.
aula 6 – ambiente virtual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ entrevista em programa de TV ✓ crônica ✓ instrução formal sobre dissertação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ comparar texto para, a partir disso, encontrar pontos comuns/divergentes é um exercício que traz muitos resultados, entre eles a prática, na dissertação, de diferentes modalidades de escritura do desenvolvimento do trabalho, como prós / contras e causa / efeito, por exemplo. ✓ além disso, destaque-se que a problematização ampla – ou seja, não restrita a um único gênero textual – de temas diversificados estimula o posicionamento e a articulação de opiniões e argumentos; isso é importante porque, ao contrário da prática de sequências didáticas lineares, o objetivo aqui não é dar a saber como se produz um gênero textual específico, mas ajudar na criação dos parâmetros necessários para ser bem-sucedido em uma prática social, como a prova de redação do ENEM.
aula 7 – ambiente virtual	✓ reportagem de revista	✓ em função da maior proximidade da prova do ENEM, o objetivo nesta aula é o de reforçar o que ora se problematizou, tanto pela “progressão em espiral” quanto pela percepção dos progressos obtidos.
aula 8 – ambiente virtual	✓ parágrafo opinativo	✓ a ideia de “olhar para trás” e comparar o que ainda precisa ser feito e o que se pôde fazer – frente à produção inicial – estimula o estudante a perceber-se como usuário consciente da língua escrita, apto a usá-la – talvez – de maneira diferente do que achava que poderia; da mesma forma, mostra ao estudante e aos professores que práticas formais de escrita aliadas a outras dimensões determinantes da escrita podem ressignificar práticas de ensino-aprendizagem.

4. CONCLUSÃO

Muitas são as proposições teóricas que visam a refinar as interações de sala de aula pois hoje encaramos o par teoria-prática como essencial para um trabalho escolar bem-sucedido porque efetivo. Simultaneamente, convivemos com estudantes que aprendem sozinhos, tendo como suporte seu maquinário cada vez menor e mais tecnológico a lhes auxiliar e a diminuir os espaços entre si e o que querem. Nesse contexto, a prática já vem acontecendo – independente do professor que, em muitas circunstâncias, apenas formaliza e dá legitimidade acadêmica o que ocorre espontaneamente.

Em função disso, são necessárias teorias – e professores – que disponham de pressupostos que colaborem para que se insiram com naturalidade nesse ambiente de auto-aprendizagem e, mais que isso, estejam aptos a agregar valor a esses sistemas. Talvez por isso os pressupostos vygotskyanos se mostrem apropriados como constructo teórico que ajudam a compreender e a descrever os processos de apropriação e de habilidosa manipulação de ideias e de conhecimentos pelos estudantes. Da mesma forma, está nesse comportamento a justificativa para o uso de gêneros textuais nos contextos de ensino: porque também emergem do uso, da prática e, por isso, proporcionam reflexão sobre o que já se faz automaticamente.

Nas sequências didáticas, os “blocos” de atividades com limites claros ensinam não apenas a ler e a escrever, mas também evidenciam as balizas necessárias à apreensão dos tópicos da sala de aula, em especial, as de Língua Portuguesa. Entender porque e para que se escreve é importante não só como agente motivador, como também instiga a abstração e favorece a materialização dos argumentos, dos pensamentos e das estruturas linguísticas dentro do formato e dos limites estruturais de cada gênero, ou seja, modalizadas a cada situação comunicativa. Por isso parece menos penoso mostrar-se sabedor das regras quando o jogo é proposto dessa forma: pois a participação do estudante é pensada desde o planejamento inicial – ao invés de o aprendiz ficar relegado à posição de plateia. Assim, o aprender da escola se aproxima das práticas espontâneas de apropriação de conhecimentos e a sala de aula, por consequência, torna-se mais coerente.

Ainda no que se refere ao uso das sequências didáticas, este artigo propõe uma experiência que agregue valor ao que já se sabe e ao que já se faz, numa tentativa de “abraçar” de maneira mais ampla os estudantes, fornecendo-lhes oportunidades para que criem e exercitem parâmetros para o que lhes será cobrado nos processos seletivos de ingresso em IES. Talvez a nova proposta do MEC, de reformular o Ensino Médio para que efetivamente prepare os estudantes para a prova do ENEM, seja o reconhecimento de que são necessárias outras ferramentas e práticas para que os estudantes sintam-se contemplados diante da prova e os professores se sintam menos “malabaristas” diante desses desafios, quer seja presencial, quer seja virtualmente. Pois quando a escola – e as aulas de português – entendem que não precisam competir com os equipamentos tecnológicos tampouco com os tipos de atividades linguageiras que as interações não formais exigem, a sala de aula se torna mais interessante e mais verdadeira; a colaboração emerge, as dúvidas “vergonhosas” têm espaço para se transformar em entendimento e o professor assume seu papel de mediador. Em outras palavras, a escola cumpre seu papel de ensinar.

-
- [1] Marcuschi LA. Produção textual, análise e gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola; 2008.
- [2] Meurer J, Motta-Roth D (orgs.). Gêneros textuais e práticas discursivas. São Paulo: EDUSC; 2002.
- [3] Pilar J. A redação de vestibular como gênero. In: Meurer J, Motta-Roth D (orgs.). Gêneros textuais e práticas discursivas. São Paulo: EDUSC; 2002.
- [4] Cristóvão V. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: Dias R, Cristóvão V (orgs.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras; 2009.
- [5] Lanferdini P. Trabalho do professor no ensino de Língua Inglesa como sequência didática. In: Cristóvão, V(org.). Atividade docente e desenvolvimento. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. 16. Campinas: Pontes Editores; 2011.
- [6] Pasquier A, Dolz J. Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*. 1996; 2. Disponível em:http://www.profjaqueline.com.br/nucleo_pedagogico/bel_fabiana/um_decálogo_para_ensinar_escrever.pdf. Acesso em 08/06/2012.
- [7] Rojo R. Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola; 2010.
- [8] Schneuwly B, Dolz J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras; 1997.
- [9] Antunes I. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola; 2009.
- [10] Dolz J, Noverz M, Schneuwly B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: GÊNEROS orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras; 2004.
- [11] Denardi D. Representações de professores de inglês sobre uma experiência de ensino e aprendizagem de escrita mediada pelo procedimento de sequência didática. In: Cristóvão V(org.). Atividade docente e desenvolvimento. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. 16. Campinas: Pontes Editores; 2011.
- [12] Cristóvão V, Stutz L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE1. In: Szundy P, Araújo J; et. al. (orgs.). Linguística aplicada e ensino: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores; 2011.
- [13] Dias A, et. al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: Rojo R, Moura E (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola; 2012.
- [14] Neves MH. Que gramática estudar na escola? norma e uso da Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto; 2008.

- [15] Minick N. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky. *In: Daniels H (org.). Uma introdução a Vygotsky.* São Paulo: Loyola; 2002.
- [16] Saxe G et al. A interação de crianças e o desenvolvimento das compreensões lógico-matemáticas: uma nova estrutura para a pesquisa e a prática educacional. *In: Daniels H (org.). Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.* Campinas, SP: Papirus; 1994.
- [17] Daniels H. Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas, SP: Papirus; 1994.
- [18] Bakhurst D. A memória social no pensamento soviético. *In: Daniels H (org.). Uma introdução a Vygotsky.* São Paulo: Loyola; 2002.
- [19] Rosenblat E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. *In: Rojo R (org.). A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCN's.* Campinas : Mercado das Letras; 2000.