



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE  
DARCY RIBEIRO – UENF  
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO E  
LINGUAGEM – PPGCL**

**ESCRITA E AUTORIA ESCOLAR:  
criação e produção de narrativas digitais na formação de professores**

**KARINE LOBO CASTELANO**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
OUTUBRO – 2017**

**ESCRITA E AUTORIA ESCOLAR:  
criação e produção de narrativas digitais na formação de professores**

**KARINE LOBO CASTELANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Cognição e Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo  
Coorientador: Prof. Dr. Pedro Wladimir do Vale Lira

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
OUTUBRO – 2017**

Castelano, Karine Lobo.  
Escrita e autoria escolar: criação e produção de narrativas digitais na  
formação de professores / Karine Lobo Castelano  
- Campos dos Goytacazes, RJ, 2017.  
128 f. : il.

Orientador: Gerson Tavares do Carmo.  
Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem ) - Universidade Estadual do  
Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem. Laboratório de  
Estudos de Educação e Linguagem, 2017.  
Bibliografia: f. 107-112

1. Formação inicial. 2. Ensino da escrita. 3. Autoria. 4. Tecnologias  
educacionais. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.  
Centro de Ciências do Homem. II. Título.

CDD - 370

**ESCRITA E AUTORIA ESCOLAR:  
criação e produção de narrativas digitais na formação de professores**

**KARINE LOBO CASTELANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Cognição e Linguagem.

APROVADA: 19/ 10 / 2017

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. André Fernando Uébe Mansur (Informática na Educação – UFRGS)  
Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro – IF Fluminense

---

Prof. Dr. Auner Pereira Carneiro (Ciências – USP)  
Centro Universitário Fluminense – UNIFLU

---

Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura (Letras – UFRJ)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Crispim França Luquetti (Linguística – UFRJ)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

---

Prof. Dr. Pedro Wladimir do Vale Lira (Letras – UFRJ)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF  
Coorientador

---

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo (Sociologia Política – UENF)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF  
Orientador

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo, meu querido orientador, pela orientação precisa, confiança, apoio e amizade. É sempre um privilégio trabalhar com você! Obrigada por todos os ensinamentos!

Ao Prof. Dr. Pedro Wladimir do Vale Lira (*in memoriam*), meu coorientador, pela orientação atenciosa durante a fase final desta tese. Foi um prazer conviver e aprender com este gênio da literatura!

Aos professores Dr. André Fernando Uébe Mansur e Dr.<sup>a</sup> Eliana Crispim França Luquetti, por contribuírem com o aprimoramento deste trabalho, tanto na qualificação quanto na defesa, por meio de suas sugestões e reflexões.

Aos professores Dr. Auner Pereira Carneiro e Dr. Sérgio Arruda de Moura, pelas preciosas contribuições a esta pesquisa.

Aos bolsistas do Pibid Pedagogia/UENF, por acreditarem neste trabalho e por me permitirem aprender tanto. Muito obrigada!

Aos alunos e professores das escolas municipais onde o trabalho foi realizado, pelo respeito e carinho que tiveram comigo e com os bolsistas.

Aos amigos do projeto de pesquisa Obeduc/UENF, que compartilharam comigo vários momentos importantes durante essa caminhada. Vocês estarão para sempre no meu coração!

Às queridas amigas Fernanda Castro e Larissa Brum, pela amizade e constante ajuda.

Aos professores, funcionários e colegas do PGCL, pela troca de experiências, informações e orientações. Em especial ao coordenador, Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza, pela confiança, apoio e orientações desde o início do Mestrado até o término do Doutorado.

A UENF, pela oportunidade de realizar o Doutorado.

À agência de fomento CAPES, pelo apoio financeiro a este trabalho.

"Para ajudar alguém a desenvolver um saber, o primeiro passo é dirigir-se a essa pessoa como se ela já fosse detentora desse saber. Quando o meio ajusta suas demandas ao estado de ignorância de alguém, torna impossível, porque inútil, qualquer desenvolvimento de novos saberes".

(Jean Foucambert)

## RESUMO

CASTELANO, Karine Lobo. **Escrita e autoria escolar:** criação e produção de narrativas digitais na formação de professores. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2017.

Este estudo insere-se no âmbito do grupo de pesquisa intitulado “Escrita: poder e subjetividades” (UENF) e tem a autoria escolar como conceito fundamental de reflexão e ação. Nesse sentido, apresenta os resultados de uma intervenção realizada com a técnica da narrativa digital (ND), cujo objetivo geral foi investigar se o estímulo de licenciandos a uma relação autoral com a escrita, por meio da produção de NDs, pode influenciar no desempenho da escrita deles e de seus alunos. Para tanto, utilizamos as metodologias de pesquisa-intervenção e de desenvolvimento ecossistêmico a fim de compreender a dinâmica do processo de construção da oficina oferecida pela pesquisadora, bem como a criação das NDs. Os resultados dessa experiência demonstram que a construção de NDs facilita a relação que os licenciandos e seus alunos têm com a escrita, uma vez que os sujeitos, ao reconhecerem sua autoria nos diversos usos e combinações expressivas de linguagens, apresentam crescente coesão, coerência e criatividade. Nessa perspectiva, as dificuldades deixam de ser objeto subjetivo de culpa para serem assumidas como desafio natural na direção do domínio da escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial. Ensino da escrita. Autoria. Tecnologias educacionais.

## ABSTRACT

CASTELANO, Karine Lobo. **Writing and school authorship:** creation and production of digital storytelling in teacher education. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2017.

This study is part of the research group entitled "Writing: power and subjectivity" (UENF) and has the school authorship as a fundamental concept of reflection and action. It shows the results of an experiment carried out using the digital storytelling technique, whose general objective was to investigate whether the stimulus of pedagogy students to an authorial relationship with the writing, through the production of digital storytelling, can influence both theirs and their students' writing performance. Therefore, we used both intervention research and ecosystemic development methodologies to understand the dynamics of the workshop process offered by the researcher, as well as the development of digital storytelling. The results of this experiment demonstrate that the development of digital storytelling facilitates the relationship that the undergraduates and their students have with writing, since the subjects when recognizing their authorship in the diverse uses and expressive combinations of languages, present increasing cohesion, coherence and creativity. From this perspective, difficulties cease to be a subjective guilt object to be assumed as a natural challenge in the writing domain.

**KEYWORDS:** Initial Training. Teaching writing. Authorship. Educational Technologies.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Técnica da narrativa digital .....	57
Figura 2 – Ciborga, mãe de Charles (00' 29").....	89
Figura 3 – Colegas de Charles (01' 27") .....	90
Figura 4 – Espaço em que acontece a história (00' 15") .....	92
Figura 5 – Título da ND (00' 04") .....	93
Figura 6 – Título da ND (00' 54").....	93

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Opinião dos bolsistas sobre o grau de importância dos critérios de correção em relação às produções textuais dos alunos.....	73
Gráfico 2 – Qual opção você considera mais importante para a aquisição do código escrito?.....	74
Gráfico 3 – Classificação da experiência vivenciada com os alunos.....	99

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das etapas da oficina.....	65
Quadro 2 – Perfil das supervisoras do Pibid/Pedagogia.....	67
Quadro 3 – Perfil dos licenciandos participantes do Pibid/Pedagogia.....	68
Quadro 4 – Produção textual da ND "Todos nós temos superpoderes", produzida pelo grupo da Escola D.....	87
Quadro 5 – Produção textual da ND "Princesa Youtuber", produzida pelo Grupo A.....	91
Quadro 6 – Opinião dos licenciandos em relação à oficina.....	97

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Qual(is) estratégia(s) você utiliza com mais frequência durante o processo de composição de escrita de seus textos acadêmicos.....	71
Tabela 2 – Recursos aos quais você tem acesso disponível na escola onde atua como bolsista.....	76
Tabela 3 – Recursos que você já utilizou na escola em que atua.....	76
Tabela 4 – Etapas e recursos usados na produção dos vídeos.....	99

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	12
1 Ensino da escrita no contexto do Ensino Fundamental: o que dizem os PCNs e os pesquisadores? .....	17
1.1 Os critérios de textualização para o ensino da produção escrita .....	23
1.2 O lugar da gramática nos anos iniciais do ensino fundamental .....	25
1.3 Conhecendo os gêneros textuais e suas contribuições para o ensino da escrita.....	30
2 FORMAÇÃO INICIAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: A AUTORIA EM QUESTÃO.....	36
2.1 Autoria escolar e suas relações com a autoestima e o processo criativo.....	41
3 HISTÓRIA CONCISA DO GÊNERO NARRATIVO E SUA NATUREZA AUTORAL..	47
3.1 Qualidades discursivas e elementos estruturantes da narrativa escolar .....	53
3.1.1 Narrativas digitais no ensino de Língua Portuguesa: uma adequação aos novos tempos de interação social e escolar? .....	56
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
4.1 Contextualização e universo da pesquisa .....	61
4.2 As etapas da pesquisa: instrumentos e procedimentos de coleta de dados .....	62
4.3 Sujeitos da pesquisa .....	66
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	70
5.1 Etapa 1 - Avaliação da escrita dos sujeitos .....	70
5.1.1 Análise do questionário inicial .....	70
5.1.2 Análise das produções textuais .....	77
5.2 Etapa 2 - A experiência com a Oficina “A produção de narrativas digitais como estímulo a uma relação autoral com a escrita” .....	79
5.2.1 O processo de escrita e criação das narrativas digitais dos bolsistas .....	80
5.2.2 O processo de escrita das narrativas digitais: a descoberta de um gênero catalisador da autoria e autoestima nos anos iniciais do ensino fundamental .....	84
5.3 Etapa 3 - Análise das narrativas .....	87
5.3.1 Análise da narrativa digital das bolsistas.....	87
5.3.2 Análise da narrativa digital de alunos do ensino fundamental .....	90
5.4 Etapa 4 - Análise do questionário pós-oficina .....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES.....	113
ANEXO.....	128

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde a infância a pesquisadora sempre teve uma boa relação com a escrita. Quando estava na alfabetização, sua mãe a presenteou com um diário – foi algo presente em sua vida até a adolescência. No primeiro ciclo do ensino fundamental, teve duas professoras que se preocupavam em ser exemplos para que seus alunos tivessem interesse pela leitura e escrita, assim como elas. A pesquisadora se lembra que, nessa época, venceu alguns medos a partir da escrita: quando não tinha coragem de falar o que sentia, colocava tudo no papel; mesmo introvertida, participava de concursos de redação da escola e, por isso, enfrentava sua timidez para ler o texto em público; nos trabalhos escolares, se destacava quando precisava escrever poesias, cartas, narrativas, entre outros, principalmente para datas comemorativas.

No quinto ano do ensino fundamental, mudou-se de escola. Lá, utilizavam como material didático para as aulas de língua portuguesa o "Curso Básico de Redação", de Hermínio Sargentim. A partir das instruções do material e de seu professor, percebeu que poderia ser redatora, parecerista, autora. Encantou-se com este mundo e conseguiu desenvolver ainda mais sua oratória e escrita, foi perdendo a timidez aos poucos. Ela lembra que pensou em ser jornalista naquela época, mas depois pensou que, sendo professora, poderia ajudar muitas pessoas a se desenvolverem, assim como ela se desenvolveu a partir do trabalho com os vários gêneros textuais que compõem o jornal e as atividades propostas a partir dele. Portanto, prevaleceu seu sonho de criança: ser professora.

Sete anos se passaram e era a hora de a pesquisadora decidir qual licenciatura faria. No vestibular, optou pelo curso de Letras e, desde então, em sua prática em sala de aula, seja como estagiária ou docente, sempre buscou por metodologias que colaborassem para a melhoria da autoestima, oratória, da aprendizagem da escrita e que sempre priorizassem a criatividade e os conhecimentos prévios dos alunos. Tudo isso, aliado às tecnologias e aos recursos digitais, dentro das possibilidades das escolas em que trabalhava.

Tais vivências surgiram como fatores motivacionais para a escolha do objeto de estudo desta pesquisa, com a intenção de tentar responder a alguns questionamentos e indicar alternativas para o trabalho com a escrita no contexto escolar com o auxílio de recursos digitais, mais especificamente no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Nos últimos 20 anos, a relação entre o papel da escrita e a formação dos alunos tem sido um tema de preocupação no Brasil. Isso porque as avaliações educacionais aplicadas

pelo Governo a fim de evidenciar os resultados ou diagnósticos da educação no Brasil<sup>1</sup> mostram o baixo desempenho de nossos alunos. Tais realidades são propaladas como se essas dificuldades fossem irreversíveis, parecendo existir certa acomodação e conformismo por parte dos professores de língua materna (LM). Trata-se de uma “leitura negativa” da nossa realidade. Porém, nesta pesquisa, baseados nas ideias de Charlot (2000), foi feita uma “leitura positiva” da relação dos nossos alunos com a escrita, valorizando sua criatividade e experiência de mundo e considerando seus acertos e não somente suas falhas e carências.

A maioria dos pesquisadores critica a prática no ensino e a escrita dos alunos, mas há pouca investigação na sala de aula sobre a escrita dos professores, que se oriente por uma metodologia de caráter participativo e que contribua para uma mudança efetiva. Pensando nisso, a ideia desta pesquisa emergiu durante as atividades do Projeto “Escrita Solidária: sistema de suporte à escrita docente e discente sob a perspectiva da Linguagem e das Ciências Naturais”, quando a pesquisadora percebeu a insegurança de licenciandos de Pedagogia em relação à escrita. Tal realidade compromete sua formação inicial, que precisa ser de qualidade, sobretudo no que diz respeito a uma das finalidades principais do professor de língua materna: ensinar a escrever.

Considerando esse cenário, surgiu a seguinte **questão-problema**: de que maneira o estímulo de licenciandos a uma relação autoral com a escrita, por meio da produção de narrativas digitais (NDs), pode influenciar no desempenho da escrita deles e de seus alunos? Problematicando esta questão, surgem as seguintes indagações: se o professor não tem uma boa relação com a escrita, isso não compromete o resultado da produção textual dos alunos? Ao contrário, se esse futuro professor adquire uma boa relação com a escrita, haverá influência positiva em sua atuação com os seus alunos no ensino da leitura e da escrita? Tal proposta, com intencionalidade formativa, problematiza tanto o medo, receio ou bloqueio de escrever presente entre esses licenciandos – provavelmente, originado em sua formação na educação básica e por serem, em sua maioria, estudantes vindos de meios menos favorecidos – quanto o direito de aprender a escrever de nossos alunos.

Na tentativa de responder aos questionamentos apresentados, parte-se da **hipótese** de que o estímulo a uma relação autoral com a escrita, por meio de uma formação complementar

---

<sup>1</sup> Ver Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – Ideb (2014). Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 26 jan. 2017; Prova Brasil (2014). Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/edicao-2011>. Acesso em: 14 out. 2016; PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos (2015). Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf). Acesso em: 16 maio 2017.

junto a licenciandos de Pedagogia/Pibid, influencia positivamente no desempenho da escrita de alunos dos anos iniciais.

Entende-se que as dificuldades de escrita dos professores e alunos são concebidas como um obstáculo estrutural para desempenhos pedagógicos e acadêmicos, pois elas são históricas e socialmente construídas, podendo interferir na relação que esses sujeitos têm com a escrita. Na tentativa de tornar essa relação mais amigável e considerando o fenômeno da mobilização, que implica mobilizar-se de dentro, reunindo forças para “fazer uso de si próprio como recurso” (CHARLOT, 2000, p. 55), esta pesquisa, inserida nos campos da Linguagem, Educação e Novas Tecnologias, teve como **objetivo geral** investigar se o estímulo de licenciandos a uma relação autoral com a escrita, por meio da produção de NDs, pode influenciar no desempenho da escrita deles e de seus alunos.

Especificamente, pretendeu-se:

- a) Analisar as abordagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das pesquisas referentes ao ensino da escrita no contexto do primeiro ciclo do ensino fundamental;
- b) Explicar a situação da formação inicial de professores para o ensino da língua materna e as potencialidades dos processos de autoria escolar para sua atuação docente;
- c) Descrever a natureza autoral do gênero narrativo, bem como as qualidades discursivas e elementos estruturantes da narrativa escolar e as contribuições das NDs para o ensino da língua materna;
- d) Aplicar um questionário inicial e uma produção textual aos participantes do Projeto "Escrita Solidária" (Pibid), a fim caracterizar a sua relação com a escrita, bem como a escrita dos alunos do ensino fundamental;
- e) Realizar, a partir do material coletado, uma oficina de criação de NDs com alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), participantes do Projeto;
- f) Produzir narrativas digitais com alunos de ensino fundamental de quatro escolas públicas de Campos dos Goytacazes/RJ, participantes do Projeto, a partir dos planejamentos realizados pelos bolsistas; e
- g) Aplicar um questionário final, a fim de compreender os significados e sentidos atribuídos pelos licenciandos em relação ao trabalho de escrita e autoria a partir da criação de NDs.



A ideia de inserir as narrativas digitais no ensino da escrita surgiu diante das inquietações encontradas pela pesquisadora como docente de língua portuguesa e, especificamente, após sua participação no “6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação/ 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias” (2015), na Comunicação Coordenada pelo Prof. Dr. Celso Henrique Soufen Tumolo, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujo tema foi “Recursos digitais no ensino e aprendizagem de inglês”. O trabalho apresentado pelo pesquisador foi "Histórias digitais como recurso para ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira" (2015). A partir dessa experiência, a pesquisadora percebeu que a utilização das NDs poderia funcionar como uma estratégia para que os alunos do ensino fundamental sentissem uma satisfação em relação ao ato de escrever a partir do momento em que seus professores de língua materna também a teriam.

Com o avanço das tecnologias e o advento da internet, computadores, *tablets*, aparelhos celulares, entre outros recursos, mudaram tanto a nossa maneira de ler como a de escrever. Entretanto, muitos professores não sabem lidar com essa situação por não terem conhecimento de como utilizar tais recursos em sala de aula. O Projeto "Escrita Solidária" é composto por um público jovem que tem alunos nativos digitais, assim, esta pesquisa se insere no contexto das Novas Tecnologias no sentido de fazer com que estes sujeitos visualizem o currículo de língua portuguesa de forma dinâmica, para que apliquem os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial durante a prática pedagógica, especificamente no que diz respeito ao trabalho com o tipo textual narrativo.

Para fundamentar o trabalho aqui proposto, no primeiro capítulo, recorre-se aos PCNs (BRASIL, 1997) a fim de entender que escrita cabe à escola ensinar. Além disso, tomamos especialmente de Possenti (1996; 2011), Cassany (1999), Bagno (1999; 2002), Gagné (2002), Marcuschi (2008) e Bajard (2014) algumas definições básicas dos elementos necessários para a aprendizagem da escrita e para compreender como ela é trabalhada na maioria das escolas brasileiras.

No segundo capítulo, baseados em autores como Nóvoa (1997; 1999), Kramer (2001), Bohn (2003), Guedes (2006) e Nogueira (2013), fizemos uma revisão de literatura sobre a formação inicial de professores de língua materna no que diz respeito à própria escrita. Ao final são apresentados alguns apontamentos sob a perspectiva da autoria escolar<sup>2</sup> (ORLANDI,

---

<sup>2</sup> A autoria escolar é central nesta pesquisa, como fio condutor conceitual que perpassa toda ela, orientando a pesquisa-intervenção.

1988; BENJAMIN, 1996; POSSENTI, 2002; BOHN; SOUZA, 2003; CALIL, 2007) e suas possíveis relações com a autoestima e o processo criativo.

No terceiro capítulo, inicialmente, são descritas as variedades da literatura narrativa por meio da apresentação de elementos contínuos ou recorrentes durante o percurso do gênero (SCHOLES; KELLOGG, 1977; MOTTA, 2006). Na sequência, apresentamos sucintamente as qualidades discursivas (GUEDES, 2009) e os elementos estruturantes da narrativa (GANCHO, 2006). A fim de aliar o ensino das narrativas às tecnologias que temos à disposição, as NDs surgem como uma possibilidade para o fortalecimento da expressão escrita de professores em formação e alunos dos anos iniciais a partir de práticas de interação social e escolar.

Os procedimentos metodológicos são percorridos com base na pesquisa-intervenção (ROCHA, 2006), a fim de compreender a dinâmica do processo de construção da oficina oferecida pela pesquisadora, bem como as impressões, reflexões, percepções e sentimentos durante a criação das NDs dos licenciandos e dos alunos do ensino fundamental. A análise dos textos narrativos é feita com base em Gancho (2006) e Guedes (2009).

O capítulo cinco, com os resultados, está dividido em quatro subseções. Para a *avaliação da escrita dos sujeitos*, analisamos um questionário inicial e uma atividade de produção textual. Na sequência, é descrita a *experiência com a Oficina*, realizada com todos os participantes do Projeto "Escrita Solidária", bem como o processo de criação das NDs dos bolsistas e dos alunos do ensino fundamental, apresentando uma análise de cada grupo. Em seguida, foi feita a *Análise das produções textuais* escritas para a criação das NDs. Na *análise do questionário pós-oficina*, foi possível identificar as dificuldades e potencialidades de todo o grupo em relação ao ensino da escrita por meio de NDs. Por fim, apresentamos as considerações finais.

## 1 ENSINO DA ESCRITA NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS PCNS E OS PESQUISADORES?

A finalidade do ensino de língua portuguesa (LP) baseia-se no desenvolvimento dos usos da linguagem a partir das quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997) de LP para o ensino fundamental, no subitem “Que escrita cabe à escola ensinar”, falam a respeito da alfabetização e do ensino da língua escrita que, inicialmente, eram baseados em dois estágios: i) ensino do sistema alfabético de escrita e algumas convenções ortográficas; e ii) exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais.

Ao longo dos últimos 20 anos, sentiu-se a necessidade de repensar esta metodologia. Tendo em vista o surgimento de inúmeras pesquisas e práticas bem-sucedidas, concluiu-se que o uso do sistema de escrita alfabética não garantiria ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos. Isso porque ele é considerado autor<sup>3</sup> de um texto mesmo que o crie no discurso e peça para outra pessoa grafá-lo. Tal fundamento torna possível uma pedagogia voltada para o ensino da linguagem escrita a partir da transmissão oral quando são lidas histórias para crianças que não dominam a leitura e o código escrito, por exemplo (BRASIL, 1997).

Bajard (2014), em seu livro "Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito", defende que o aprendizado da língua escrita deva passar pela prática oral do texto; ao contrário, teríamos um ensino silencioso, em que a oralidade seria considerada uma prática "parasita" que atrapalha a aprendizagem, e não como um resgate de ordem social. Tanto o autor quanto Almeida (2015) concordam que nas didáticas encontradas no ensino da língua materna ainda há poucas estratégias que auxiliam a criança na apropriação e uso das linguagens presentes na sociedade e que podem contribuir para o ensino da escrita.

Nesse momento, faz-se necessário diferenciar o ensino centrado no código e o ensino centrado no *uso* do código. No primeiro caso, a escola considera todo desvio na escrita do aluno como uma falha ou erro. Os desvios no discurso oral dos alunos da alfabetização decorrem-se da “[...] apropriação da língua falada pelos adultos do meio ambiente ou o aprendizado em curso das regras do sistema linguístico” (GAGNÉ, 2002, p. 202). Esse preconceito e depreciação da linguagem que o aluno leva para a sala de aula diz respeito a

---

<sup>3</sup> O termo “autor” é utilizado nesta pesquisa para referir-se não a escritores profissionais e sim a pessoas capazes de redigir textos coerentes, coesos e compreensíveis.

uma perspectiva negativa de uma pedagogia centrada no código, que desconsidera o fato de uma criança entre quatro e cinco anos ter desenvolvido

[...] uma competência linguística<sup>4</sup> impressionante, como demonstram suas realizações de concordância oral em gênero do adjetivo. No entanto, no final de seis anos de escolarização, diversas crianças não dominam em seus textos escritos as regras de concordância simples e a morfologia escrita dos adjetivos correntes. [...] Num caso, o aprendizado se fez pela utilização da linguagem em situação de comunicação. No outro, a escola quer que ele se faça a partir de um aprendizado explícito de regras de gramática e de um raciocínio hipotético-dedutivo, cuja inutilidade aparece claramente para a criança do primário (GAGNÉ, 2002, p. 203).

Em decorrência desses problemas encontrados na sala de aula, Gagné (2002), baseado nos trabalhos de Paulo Freire, propôs, na França, a pedagogia centrada no *uso* do código, admitindo que as variedades de uso levadas pelos alunos para a sala de aula são aceitáveis. Afinal, há circunstâncias geográficas, culturais, sociais e comunicativas diversas. Diferente disso, teríamos um “[...] empobrecimento do patrimônio comunitário e uma discriminação inaceitável” (GAGNÉ, 2002, p. 214). Como assegura Freire (2006), trata-se de um direito do cidadão como forma de reinventar e ressignificar seu mundo, e não para ser julgado como “certo” e “errado”, tampouco para humilhar os falantes que estão aprendendo a língua e a escrita.

Ferrarezi Jr. (2014, p. 82) considera, portanto, que “[...] a escola precisa dar conta de ensinar os alunos a escrever minimamente bem, com eficiência e, se possível, com prazer”. A exclusão dessa vivência em sala de aula tanto pode reduzir e tornar artificial esse objeto de aprendizagem quanto pode deixar de explorar a relação que os alunos têm fora da sala de aula com ela. É por esse motivo que a diversidade de textos existentes fora da sala de aula deve fazer parte do ensino da escrita para que os alunos se familiarizem com as características discursivas dos vários gêneros que circulam socialmente. Além disso, os alunos têm a oportunidade de conviver com textos e escritores verdadeiros, dirigidos a diferentes interlocutores (BRASIL, 1997), e não só o professor, como acontece na escola. Nesse contexto, o ensino da escrita não deixa de ser importante. Afinal, o domínio do código escrito é condição para a leitura autônoma, além de ter uma função social, já que “[...] mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo” (FREIRE, 2011, p. 94).

Cabe a Cassany (1999) distinguir o código escrito e o processo de composição do texto. Para o autor, o primeiro é o conjunto de conhecimentos abstratos sobre uma língua

---

<sup>4</sup> Experiência que se tem com os usos da língua.

escrita e, em geral, não temos consciência deles. Sua aprendizagem acontece por meio da leitura (tanto por obrigação quanto por prazer), da memorização de textos escritos, como lendas e contos, do estudo das regras gramaticais, bem como da cópia de trechos de citações ou poemas. O segundo, ao contrário, forma-se a partir do conjunto de estratégias utilizadas desde o momento em que decidimos escrever o texto até a sua última versão.

A respeito da aquisição do código escrito, Cassany (1999) estabelece quatro fatores da personalidade e estados emocionais dos alunos:

- i) Confiança e segurança em si mesmo: o aluno inibido vê problemas em cometer erros usuais, enquanto o desinibido os considera necessários ao processo de aprendizagem;
- ii) Angústia: o aluno que apresenta instabilidade emocional não alcança o código com tanta eficiência quanto o aluno considerado mais tranquilo;
- iii) Empatia: o sujeito empático se identifica melhor com o usuário do código a ser aprendido; e
- iv) Atitude a respeito da classe e ao professor: o aluno que está satisfeito com seu professor, tira boas notas e é aceito pelos seus colegas tem mais chances de alcançar o código com eficiência.

Em resumo, para adquirir o código é preciso ler com interesse, prazer, confiança e sem angústia. Trata-se de uma leitura compreensiva e que desenvolve a aquisição do código escrito. Quando isso não acontece, podemos até ter bons leitores, mas isso não significa que eles irão adquirir o código (CASSANY, 1999).

Piket e Laster (1984 apud CASSANY, 1999, p. 107) garantem que o processo de composição da escrita “[...] é muito parecido ao que utiliza uma criança para desenvolver um jogo de construção. Como sabe o que quer construir, acrescenta e retoca as peças até que consegue exatamente a forma que tem no pensamento”. Portanto, não basta conhecer o código escrito. É necessário saber utilizá-lo e desenvolvê-lo numa situação concreta e aperfeiçoá-lo durante o processo.

Cassany (1999), com base em pesquisas feitas desde a década de 1970, descreve em seu trabalho um conjunto de estratégias básicas e experiências desse processo de composição, realizadas tanto por bons escritores<sup>5</sup> quanto por escritores incompetentes. Em síntese, estes acreditam que o texto escrito é espontâneo, assim como o texto oral, portanto, não precisa de

---

<sup>5</sup> O termo “escritor”, assim como “autor”, é utilizado nesta pesquisa para referir-se não a escritores profissionais e sim a pessoas capazes de redigir textos coerentes, coesos e eficazes.

revisão. Aqueles, de acordo com as experiências realizadas pelo pesquisador, apresentaram estratégias como: fazer esquemas; escrever rascunhos prévios; reler seu texto; entre outros. Dessa forma, os bons escritores não se contentam com a primeira versão do texto; eles o enriquecem e o reorganizam, mostrando preocupação com o leitor. Cassany (1999, p. 124) resume o bom processo de composição pelos seguintes aspectos: i) tomar consciência da audiência (leitores); ii) planejar o texto; iii) reler os fragmentos escritos; iv) revisar o texto; e v) durante a composição, o autor pode consultar uma gramática ou dicionário para extrair alguma informação que não tem.

Cassany (1999), citando as teorias de Smith (1978; 1983) e Krashen (1981; 1984), afirma que ambas permitem compreender que o código escrito não pode ser aprendido apenas com exercícios de gramática, pois a língua é um sistema complexo, sendo impossível aprender todas as suas regras. Os dois autores, em suas pesquisas, também garantem que o código oral e escrito se desenvolvem de maneiras semelhantes e acontecem de forma natural e espontânea. Por isso, este aprendizado deve acontecer a partir do uso da língua em situações reais, focando principalmente no conteúdo.

Em relação ao papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, os PCNs (BRASIL, 1997, p. 28) consideram que ele “[...] permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz” (BRASIL, 1997, p. 28). Nesse processo, cabe ao professor dos anos iniciais o papel de professor de LP.

Entretanto, o docente de LP ainda tem se baseado a ensinar “[...] a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos” (BRASIL, 1997, p. 28). Essa abordagem levou os professores a trabalharem com “textos” que não existem fora da escola, como os encontrados em cartilhas. Possenti (2002) critica o ensino da escrita praticado na maioria das escolas brasileiras, onde consideram que o conhecimento das regras gramaticais é que caracteriza um texto. São “textos” sem nenhum problema de ortografia, sintaxe ou pontuação. Os alunos são avaliados com base nesses “textos corretos”, mas que não fazem sentido na vida deles, como no clássico exemplo: “A casa é bonita. A casa é do menino. A casa é do pai. A casa tem uma sala. A casa é amarela” (GERALDI, 2001, p. 122). Apesar de ser coeso e de não apresentar erros gramaticais, falta ao texto densidade, falta vida aos personagens e relação com outros discursos. Embora a coesão satisfaça as exigências da textualidade, a sequência é banal (POSSENTI, 2002).

Como mencionado, para ser considerado texto, não basta satisfazer às regras gramaticais. Contudo, “É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais” (BRASIL, 1997, p. 60). Conhecer a definição das classes gramaticais não significa ser capaz de construir bons textos. Por isso, trata-se de uma oportunidade para ensinar a gramática aplicada aos textos<sup>6</sup> dos próprios alunos. O princípio básico é ensinar a partir do conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula, focando o trabalho didático nas dificuldades deles para que possam melhorar sua capacidade em relação aos diversos usos da linguagem (BRASIL, 1997).

Deve-se ponderar que algumas construções e desvios são considerados errados apenas na escola. Já para a parcela considerada mais “cultura” da sociedade, outras construções não têm um controle tão rigoroso, como: “Esta administração, o interesse dela é a educação”, “Essa é a gestão que eu mais gosto”, “Acho que Maria anda namorando com Pedro” ou “Foi aberto duas novas vagas”, consideradas gramaticalmente incorretas<sup>7</sup>, mas, se usadas com determinada frequência por escritores ou falantes de prestígio, tornam-se exceções nas gramáticas. Entretanto, construções como “Nóis vai ficá” e “A gente temos pobremas demais”, como são populares, são consideradas problemáticas e duramente criticadas no dia a dia (POSSENTI, 2011, pp. 111-112).

A respeito dos “erros cometidos pelo aluno”, especificamente no ensino de língua materna, Bagno (1999) afirma que, na verdade, trata-se de um “[...] mero desvio da ortografia oficial” (p. 122). Há uma lei que obriga a escrever “química” e “física”, que já considerou “certo”, no início do século XX, escrever “chimica” e “phisica”.

Em 1999, Marcos Bagno criticava o fato de muitos livros didáticos (LDs) insistirem em enunciados do tipo “Procure localizar erros de português em cartazes, placas, ou até mesmo na fala de pessoas que você conhece” (p. 123). Quase dez anos depois, Marcuschi (2008) volta a tratar desse tema polêmico, portanto, mostrando um avanço: os LDs estão muito mais abertos à visão da variação linguística, social, de costumes, crenças, etc. Sugerem como atividades extraclasse, por exemplo, que os alunos visitem instituições, parques, museus, feiras, mercados, a fim de conhecerem a cultura local e regional, já que o LD não

---

<sup>6</sup> Antunes (2010, p. 16) faz uma observação em relação a essa proposta: “As atividades realizadas sob o rótulo de gramática contextualizada têm consistido, quase sempre, na prática de retirar do texto um fragmento para indicar as classes ou categorias morfosintáticas desses fragmentos ou de parte deles”. Em seu livro “Análise de textos: fundamentos e práticas”, a autora sugere atividades práticas com diversos tipos e gêneros textuais, a serem trabalhados com foco nos aspectos globais, de sua construção e da adequação vocabular.

<sup>7</sup> Em vez de “O interesse desta administração é a educação” ou “Essa é a gestão de que eu mais gosto” ou “Acho que Maria anda namorando o Pedro”, consideradas corretas pela gramática.

consegue contemplar toda a heterogeneidade cultural do nosso país. Cada vez mais surgem novas fontes de informações disponíveis aos professores e, por isso, como recomendam os PCNs (BRASIL, 1997), cabe ao professor utilizar materiais diversificados, como jornais, revistas, filmes, entre outros, como fonte de informação, com o intuito de inserir o aluno no mundo à sua volta.

Possenti (2011, p. 33) sugere que os falantes que “[...] ‘erram’ apenas seguem outras regras”. É comum, por exemplo, que crianças digam “fazeu”, “iu” e “cabo”. Elas estão apenas tratando verbos irregulares como se fossem regulares. Portanto, há uma lógica. O que defendemos, assim como Bagno (1999; 2002), Antunes (2010) e Possenti (1996; 2011), é o fato de que acertar ou errar conteúdos da gramática, como concordância e ortografia, é bem diferente de acertar ou errar a organização geral do texto, as regras de determinado gênero e se se trata de uma boa narrativa, de um texto adequado para seu público, com clareza e certa originalidade. Assim como afirmam sociolinguistas como Labov (1972), Preti (2003) e Tarallo (2006), não se pode dizer que há formas “certas” e “erradas”, mas sim adequadas e inadequadas, dependendo do contexto a serem utilizadas. Da mesma forma que precisamos escolher a roupa adequada para cada ocasião, devemos escolher a linguagem adequada diante de nossa diversidade linguística e dos diferentes contextos.

No livro “Preconceito linguístico”, Bagno (1999, p. 62), a respeito do mito “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”, considera que, se tal afirmação fosse verdadeira, “[...] todos os gramáticos seriam grandes escritores (o que está longe de ser verdade), e os bons escritores seriam especialistas em gramática”. Na verdade, segundo o pesquisador, é preciso saber falar, ler e escrever para estudar a gramática. Ou seja, em muitas salas de aula, há uma inversão nesse ensino. Outro exemplo, agora citado por Possenti (1996), é o fato de que, em muitos lugares do mundo, os povos utilizam a fala mesmo sem que haja gramáticas codificadas, ou seja, sem haver aulas de gramática. Um último ponto precisa ser lembrado: são os gramáticos que consultam os textos dos escritores para verificar quais são as regras a serem seguidas, e não o contrário.

Os argumentos dos gramáticos são de autoridade e não convincentes. Além disso, “As gramáticas têm pouco a ver com as línguas” (POSSENTI, 2011, p. 22). Diferente do ensino de outras disciplinas – como história ou biologia, baseadas em fatos –, a gramática, ao contrário, é imposta e talvez seja por isso que a maioria dos nossos alunos não gostam e não conseguem aprender as suas numerosas exceções e terminologias (POSSENTI, 2011).

Para Bagno (1999, p. 119), “Os métodos tradicionais de ensino da língua no Brasil visam, por incrível que pareça, a formação de *professores de português!*”. O autor compara o



ensino de língua portuguesa a uma possível aula de autoescola, em que o instrutor passa onze anos abrindo a tampa do motor e explicando o nome de cada peça, parafuso; o modo como cada parte se encaixa na outra e assim por diante. O aluno se matricula numa autoescola com o intuito de ser um bom motorista, e não para se tornar um mecânico. Assim deveria ser na escola: formar bons usuários da língua em sua modalidade culta.

Bagno (2002) chama de “paranoia ortográfica” as atitudes dos professores de língua materna ao receberem os textos produzidos por seus alunos. A primeira preocupação está em procurar por “erros de português”, relacionados à acentuação e à troca do J por G, por exemplo. Assim, preocupam-se quase exclusivamente com a forma, dando pouca atenção ao conteúdo e se o aluno demonstrou criatividade, coerência e coesão no texto. Segundo Possenti (1996), os acertos são sempre em maior número em relação aos erros. Por isso, o pesquisador sugere um desafio aos professores: ao avaliarem um texto, tirem um ponto para cada erro e deem um ponto para cada acerto. Assim, teríamos uma avaliação mais justa.

### **1.1 Os critérios de textualização para o ensino da produção escrita**

As gramáticas de LP, apostilas e manuais de redação são compostas, em sua maioria, por três partes: fonética e ortografia; morfologia e sintaxe; e semântica-léxico. Trata-se da concepção e das regras mais difundidas para o ensino do código escrito, imprescindíveis para assegurar o sucesso da comunicação. Além das regras mencionadas, que permitem formar orações aceitáveis, ainda existem as regras para elaboração dos textos, a saber: adequação; coerência; e coesão (CASSANY, 1999).

A adequação está associada à variação linguística presente em uma comunidade. Nela, há diferenças tanto na fala quanto na escrita de seus membros, que utilizam a língua nas diferentes situações comunicativas, cada um à sua maneira. Cada pessoa tem a opção de escolher entre usar sua variedade dialetal ou o padrão instituído pela gramática tradicional. Além disso, cada situação de uso requer um registro particular, de acordo com o tema falado ou escrito, o canal, o propósito da comunicação e a relação entre os interlocutores. Tais escolhas são importantes para que todos os interlocutores se entendam e não haja constrangimentos durante o processo de interação. “Os escritores competentes valem-se da adequação e conhecem os recursos linguísticos próprios de cada situação” (CASSANY, 1999, p. 30). Eles sabem utilizar o modelo padrão da gramática, mas também dominam os mais usuais registros da língua (CASSANY, 1999). Portanto, precisa haver um equilíbrio entre as duas orientações, já que a escola é responsável tanto pelo registro formal quanto pelo

registro informal da língua. Complementando esta ideia, Bagno (2002, p. 131) identifica que: “[...] tudo vai depender de *quem diz* o quê, a *quem*, *como*, *quando*, *onde*, *por quê* e *visando que efeito...*”.

A coerência e a coesão fazem parte dos conceitos mais antigos da Linguística Textual. Alguns autores – como Marcuschi (1986), por exemplo – utilizam sempre a mesma nomenclatura para os variados fenômenos. Entretanto, outros autores criaram novos termos para tratarem desses conceitos, entre eles, a coesão gramatical e coesão lexical para distinguirem a coesão.

Fávero (1991, p. 20) aponta que uma sentença como: “Os pais de Pedro morreram. Ele os amava muito” seria aceita como textualmente correta, no entanto: “Pedro é órfão. Ele os amava muito” poderia não ser aceita. A autora faz a seguinte avaliação a respeito dessa questão: “Parece-me que isto não é possível do ponto de vista sintático, mas *cognitivamente sim*, porque há uma estrutura inferencial processada que permite tal construção. [...] onde não há um antecedente expresso, porém nossa cultura permite inferir” (FÁVERO, 1991, p. 20).

Contribuindo com as ideias de Fávero (1991), Fávero, Andrade e Aquino (2005) definem coerência como uma abertura para que o texto seja interpretado sob fatores de ordem cognitiva, linguística e interacional, já que se relaciona à boa formação do texto como um todo para a compreensão de sentido. Segundo as autoras, a coerência “[...] pode ser caracterizada como um fenômeno complexo e de pouca evidência empírica; sua instauração no texto se dá a partir de perspectivas de produção da atividade conversacional em funcionamento” (p. 34).

Para Cassany (1999), a coerência é a responsável por selecionar a informação (relevante ou irrelevante) e organizar a estrutura comunicativa (introdução, desenvolvimento e conclusão). Portanto, “[...] escritores competentes dominam este tipo de estruturas e as utilizam para construir e organizar o significado do texto” (p. 31). Já a coesão constitui-se de “[...] frases que compõem um texto [...], formando uma rede de relações” (p. 31). Sem coesão o texto seria formado por frases desconexas e “[...] a comunicação teria grandes possibilidades de fracassar” (p. 32). Resumindo, a coerência é de natureza semântica e a coesão tem caráter sintático, interligando as sentenças a partir de anáforas, ligações ou conectores, entre outros.

Marcuschi (2008, pp. 126-132), além da coesão e coerência, enumera mais cinco critérios de textualização, a saber:

- i) intencionalidade: considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização;

- ii) aceitabilidade: diz respeito à atitude do receptor do texto, que o recebe como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, estende-se ao plano do sentido;
- iii) situacionalidade: refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural ou ambiente) em que ele ocorre. Pode ser vista como um critério de adequação textual;
- iv) intertextualidade: relação entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação. Afinal, nenhum texto se acha isolado e solitário; e
- v) informatividade: diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido.

Beaugrande e Dressler (1981 apud MARCUSCHI, 2008, p. 133) assim observam os critérios mencionados: a) coesão e coerência: orientados pelo texto; b) intencionalidade e aceitabilidade: aspecto psicológico; c) informatividade: aspecto computacional; e d) situacionalidade e intertextualidade: aspecto sociodiscursivo. Os autores, assim, reiteram a ideia de considerar o texto como um evento comunicativo em que estão presentes tanto ações linguísticas quanto cognitivas e sociais.

## **1.2 O lugar da gramática nos anos iniciais do ensino fundamental**

Em muitas salas de aulas brasileiras, o ensino das regras da gramática tradicional ainda acontece por meio de exercícios mecânicos e de resposta única. Na pesquisa realizada por Azevedo e Tardelli (2004), as autoras encontraram práticas escolares como cópias e ditados, supostamente, segundo elas, utilizadas para preencher o tempo da aula, por falta de planejamento, ou manter o aluno ocupado enquanto precisa se ausentar da sala, por exemplo. A questão é: qual tratamento estamos dando aos nossos alunos em relação à gramática, quando esta é ensinada de forma descontextualizada e sem considerar o indivíduo e suas experiências?

É fato que grande parte das regras da gramática – principalmente as que usamos com mais frequência quando escrevemos – são muito úteis; outras, porém, por não serem lembradas nem utilizadas, não são aprendidas (CASSANY, 1999). Mas, afinal, qual o papel do ensino gramatical para a aprendizagem da expressão escrita? Cassany (1999, p. 89) tenta responder a essa pergunta, inicialmente, definindo os conceitos de uso e de gramática:

Uso: o conjunto completo de conhecimento que, conscientemente ou não, o usuário tem sobre a sua língua e sobre outras disciplinas que o permitem utilizar satisfatoriamente o código numa situação determinada. O escritor competente é aquele que tem alcançado, em geral, os usos escritos da língua: cartas, postais, dedicatórias, pequenos poemas, etc.

Gramática: uma disciplina teórica que dá conta das regularidades mais importantes dos usos da língua. O indivíduo que domina a gramática, além de ter conhecimentos teóricos sobre a língua, domina alguns de seus usos, os mais gerais, mas não todos.

Desse modo, os usos da língua e a teoria contida na gramática são conhecimentos distintos. O aluno que domina os usos da língua e tem alguns conhecimentos das regras da gramática acaba aprendendo o que não está na gramática, mas que é tão importante quanto, como saber usar a linguagem de acordo com o ambiente onde se encontra e com seus interlocutores (quando está com o colega de sala, com o professor ou com a família). Já o aluno que aprende apenas a gramática conhece regras gerais de ortografia e estrutura da frase (sujeito – verbo – complemento) (CASSANY, 1999), o que não garante o aprendizado da língua em situação de uso. Segundo o pesquisador, conhecer os diferentes usos da língua é o componente principal do processo (natural) de aquisição do código escrito. A gramática, por sua vez, ocuparia um papel secundário. Sua importância está relacionada à bagagem linguística e teórica, bem como ao processo de correção e revisão do texto escrito, por exemplo.

Possenti (1996) sugere que as aulas de gramática sejam abolidas nos anos iniciais, ou pelo menos que não sejam o foco. Para ele, trata-se de alterar prioridades, privilegiando as discussões sobre preconceito linguístico e deixando a análise sintática em segundo plano. A esse respeito, Antunes (2010) já não é tão radical. Para a autora, é necessário que se trabalhe gramática e léxico juntamente com a coerência e os sentidos do texto. Nesse sentido, sugere algumas questões, que envolvem: i) aspectos globais do texto; ii) aspectos de sua construção; e iii) aspectos de sua adequação vocabular. A pesquisadora pondera que, "Em um texto, tudo se interdepende e tudo concorre para a expressão coerente e relevante de seu sentido e de seus propósitos comunicativos", pois "[...] o texto é *um tecido único*" (p. 17). Por essa razão, opta por trabalhar os itens da gramática (ou fatos, fenômenos gramaticais, como ela mesma sugere) dentro de uma perspectiva de linguagem baseada em contextos reais de uso, já que se trata de um componente fundamental do texto.

Quanto à exploração dos fatos gramaticais nos textos estudantis, "O destaque que a gramática ganhou na história dos estudos escolares – a ponto de atropelar outras áreas do saber linguístico – decorre das concepções reducionistas e simplistas com que as línguas (e,

consequentemente, a gramática) foram vistas" (ANTUNES, 2010, p. 217). Para a autora, a gramática não é elemento menos importante que os outros, só precisa ser trabalhada após o estudo das especificidades de cada gênero. Para ela, os fenômenos da gramática se articulam com os saberes acumulados e com as normas sociais presentes nas interações verbais. Assim, "[...] tudo é parte constitutiva das ações da linguagem" (p. 217) e o estudo da gramática perderá o critério do certo e errado. O estudo da gramática tem seu lugar desde que: i) se aceite o caráter inevitavelmente provisório de muitas de suas determinações; ii) se tenha como referência de sua validação os usos sociais (literários ou não) efetivados agora e não, simplesmente, o que prescrevem as gramáticas; iii) ela represente possibilidades de uso e não a única alternativa de um dizer aceitável; e iv) ela não esgote todas as prioridades de estudo da língua (pp. 217-218). O impasse aqui não está relacionado à pergunta que o professor se faz em sala de aula: "Devo ou não ensinar gramática?", mas de definir prioridades e procedimentos que conduzam os alunos a uma efetiva *competência comunicativa*. Nessa perspectiva, a análise dos itens gramaticais ocorre após a análise dos textos no que diz respeito à compreensão, que se trata, segundo a autora, da questão maior. Trata-se de ensinar o aluno, além de ler e escrever, a entender e a ter prazer no processo de alfabetização e aprendizagem da LP.

Quando se trata de produção e compreensão de textos, a unidade básica de ensino precisa ser o texto – juntamente com as palavras e frases específicas para o seu entendimento –, adequado às situações enunciativas realizadas em gêneros que circulam na sociedade (BRASIL, 1997). Importa ressaltar que listas de compras, contos, bilhetes e palavras em placas de trânsito, como “Pare”, são textos, mesmo tendo a extensão de uma palavra. Já a mesma palavra descontextualizada, em uma lista de palavras que começam com a letra “p”, não é considerada um texto por não se inserir em uma situação comunicativa (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), os conteúdos de LP no Ensino Fundamental, no que diz respeito à produção e compreensão dos textos, devem ser organizados a partir dos seguintes eixos: o uso da língua oral e escrita, e a análise e reflexão sobre a língua.

A maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece. Esses conteúdos também são propostos neste documento, mas estão organizados em função do eixo USO - REFLEXÃO - USO (BRASIL, 1997, p. 35).

A leitura e a escrita são práticas complementares que se modificam mutuamente: a escrita modifica a fala (“fala letrada”) e a fala modifica a escrita (“traços de oralidade” nos textos escritos). Tais práticas levam o “[...] aluno a construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros” (BRASIL, 1997, p. 40). Para esta pesquisa é essencial compreender o trabalho com a produção textual a partir da seguinte finalidade: “[...] formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (p. 47).

Um escritor competente, conhecendo as características dos gêneros que circulam socialmente, ao produzir seu texto, saberá escolher o gênero mais “[...] apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão” (BRASIL, 1997, p. 47), além do leitor a que se destina. Portanto, “Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento”. Além disso, “[...] é preciso aprender a escrever, escrevendo” (p. 48).

Segundo Cassany (1999), para ser considerado um escritor competente, antes precisa ser um bom leitor e planejar seus textos. Afinal, “Os bons escritores [...] fazem mais planos que os medíocres e dedicam mais tempo a esta atividade antes de redigir um texto” (p. 109). No contexto escolar, essas estratégias de composição de texto muitas vezes não são colocadas em práticas na sala de aula. Primeiro porque os professores dizem não haver tempo hábil diante das exigências do currículo mínimo e depois porque o aluno sempre escreve para o mesmo professor e não tem interesse em impressioná-lo.

Possenti (2011) dedica um capítulo do seu trabalho para abordar especificamente a importância da reescrita, por se tratar, segundo ele, de uma das atividades mais produtivas de aprendizado da escrita. Pode ser feita a partir de textos autorais, de outros alunos ou dos diversos gêneros e suportes<sup>8</sup> encontrados na sociedade. Além de, num primeiro momento, ser possível corrigir problemas gramaticais, num segundo momento é possível aperfeiçoar um texto e dar sugestões. Tal prática já é feita por vários autores fora da escola, a partir de releituras de clássicos como *Chapeuzinho Vermelho* e pode ser perfeitamente inserida nas práticas escolares (POSSENTI, 2011). O autor reitera:

---

<sup>8</sup> Suportes são portadores de gêneros. O outdoor, por exemplo, é um suporte para gêneros relacionados ao discurso comercial e político. Já a internet é um suporte que hospeda e contém gêneros dos mais diversos formatos.

[...] se a atividade de escrita/reescrita for uma constante na escola, além de efeito positivo sobre a aprendizagem, a prática torna-se semelhante às práticas de escrita e edição como ocorrem na história. O que ajuda a deixar claro que escrever não é uma questão de “inspiração” (dos alunos/escritores/escreventes), mas de um trabalho que se torna mais rentável se for realizado como complemento de leituras e de debates. Constantemente (p. 121).

Após feitas as correções básicas, é essencial que o professor trabalhe na direção de “uma progressiva sofisticação dos textos” (p. 122), que tenha como característica principal o domínio dos diversos gêneros existentes na sociedade.

Na escola, portanto, é preciso oportunizar aos alunos experiências com uma variedade de expressões e construções valorizadas socialmente. Na correção dos textos orais e escritos, uma atitude bastante produtiva seria sugerir que o aluno substituísse sozinho construções como “Nóis vai fica”, por exemplo. Caso ele não consiga, cabe ao professor lhe oferecer alternativas como “Nós vamos ficar”, “Vamos ficar”, “Nós ficaremos”, “Ficaremos” e “A gente vai ficar”. Assim, é possível corrigir o aluno que está aprendendo a língua materna sem explicitar as regras da gramática, deixando claro que as mudanças ocorrem devido aos diferentes contextos e situações comunicativas existentes (POSSENTI, 2011).

Os estudos da Linguística Textual<sup>9</sup> e da Análise do Discurso<sup>10</sup> mostram que, a todo momento, enquanto falamos, escrevemos, escutamos ou lemos, estamos construindo textos. Marcuschi (2012, p. 33) acrescenta: “[...] a LT [linguística textual] trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”. Traz, também, a seguinte colaboração no que diz respeito ao objetivo da Linguística Textual: “Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumental que o capacita para a compreensão de textos” (p. 33). Em suma, trata-se de incluir a Linguística Textual no ensino de língua e na construção de atividades que têm como objetivo o estudo do texto. Para isso, é necessário que os professores organizem seu trabalho a fim de que seus alunos experimentem e aprendam os diversos gêneros, com suas especificidades, a partir de uma prática continuada de produção textual na sala de aula.

---

<sup>9</sup> A Linguística Textual é parte dos estudos linguísticos contemporâneos e entende o texto como “[...] uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. E uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto” (MARCUSCHI, 2012, p. 16).

<sup>10</sup> Campo da Linguística e da Comunicação que consiste em analisar a estrutura de um texto e, a partir disso, compreender as construções de sentido e compreensão do texto.

### 1.3 Conhecendo os gêneros textuais e suas contribuições para o ensino da escrita

Há uma vasta literatura acerca dos gêneros textuais. Iniciada por Platão (poética) e Aristóteles (retórica), sua observação sistemática ocorre, em média, há 350 anos. A expressão gênero, inicialmente, tinha relação apenas com os gêneros literários. Desde a década de 1960, com os estudos da Linguística Textual e a Análise da Conversa<sup>11</sup>, os gêneros textuais têm recebido uma atenção especial. A partir da década de 2000, refere-se a qualquer discurso, falado ou escrito, com ou sem características literárias. E por isso é um estudo cada vez mais multidisciplinar, pois abrange, além da análise do discurso e do texto, “[...] uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral”, como salienta Marcuschi (2008, p. 149).

Antes de conceituar os gêneros textuais faz-se necessário diferenciar tipo e gênero textual que, como enunciou Almeida (2014), gera certa confusão conceitual entre licenciandos, professores e inclusive em livros e manuais da área. Tomamos por base os conceitos de Marcuschi (2008, pp. 154-155):

- a) Tipos textuais: abrangem as categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção; e
- b) Gêneros textuais: referem-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes, como o bilhete, a reportagem, o telefonema, o sermão, a conversação espontânea, a notícia jornalística, a carta eletrônica, as aulas virtuais e assim por diante.

Portanto, os tipos textuais fazem parte de uma categoria limitada, fixa e sem tendência a aumentar, além disso possuem critérios linguísticos estruturais; diferente dos gêneros, que são formas textuais dinâmicas, tanto orais quanto escritas, utilizadas em situações sociais diversas, por isso, predominantemente funcionais.

Nesta pesquisa, é interessante enunciar a relação do estudo dos gêneros com o funcionamento da sociedade, mais especificamente por meio da escrita – apesar de leitura, fala e escrita serem elementos que se complementam. Cada gênero textual tem uma forma e uma função comunicativa, além do seu estilo e conteúdo. A sua função é a que determina e lhe dá espaço para circulação. A receita culinária, por exemplo, orienta na preparação de uma

---

<sup>11</sup> Parte do pressuposto de que a língua é um sistema que fabrica significados bem estruturados durante a comunicação entre os indivíduos.



comida, uma redação é produzida para obter uma nota, e assim por diante (MARCUSCHI, 2008).

No século XXI, os pesquisadores não se preocupam mais em fazer tipologias. Isso porque, a aula de língua materna é um tipo de ação que vai além da atividade comunicativa e informacional. O aluno é muito mais do que aquele ambiente físico; ele está envolvido com sua história, sua sociedade, enfim, com seus discursos. “Isso é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana” (MARCUSCHI, 2008, p. 173).

As atividades comunicativas organizam e influenciam boa parte das ações praticadas em nosso cotidiano e são estes conhecimentos comuns diários, repletos de valores e significados, que estão presentes nos gêneros. Os gêneros textuais fornecem, portanto, uma primeira pista para que o ouvinte ou leitor recebam uma adequada atribuição de sentido, dando legitimidade a quem fala ou escreve (AZEREDO, 2007).

Azeredo (2007, p. 109) usa a expressão "contrato sociocomunicativo" para definir o conjunto de regras presentes nas interações cotidianas. O autor garante que o sucesso dos interlocutores nas práticas sociais depende de que estes observem as regras e convenções vigentes em gêneros textuais como atas, requerimentos, declarações. "Por essa razão, a aprendizagem da língua implica a percepção da funcionalidade dos textos, que está intimamente associada aos diferentes gêneros a que eles pertencem" (p. 110). Nessa perspectiva, a tarefa da escola é fornecer as orientações relacionadas aos mecanismos coesivos, gramaticais, à escolha vocabular por meio desses gêneros que compõem as situações comunicativas.

Diante da evolução dos gêneros a partir do surgimento das novas tecnologias digitais, Marcuschi (2008) questiona se é interessante que a escola continue ensinando seus alunos a produzirem cartas ou a produzirem um e-mail, a produzirem apenas debates face a face ou a incluírem bate-papos on-line. Seria uma tarefa relativamente simples, já que não se muda a estrutura, o que muda é o gênero e a comunicação, que passa a ser virtual e *hiperpersonal* – ou seja, são construídas identidades sociais muito mais diversas.

Crystal (2001), em seu livro “A linguagem e a internet”, afirma que “[...] do ponto de vista dos gêneros realizados, a *internet* transmuta de maneira bastante radical gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos.” Portanto, mesmo na *internet*, a escrita continua sendo essencial, pois o que temos são eventos textuais (MARCUSCHI, 2008, p. 199). A comunicação mediada pelo computador, por meio dos gêneros textuais, ocupa um espaço que deve ser explorado em sala de aula, tendo em vista os seguintes aspectos:

- i) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- ii) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- iii) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade; e
- iv) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la (MARCUSCHI, 2008, p. 200).

A partir da pesquisa de Marcuschi (2008) é possível perceber que há um número muito maior de gêneros escritos do que falados. O autor explica tal fato pela diversidade de ações linguísticas praticadas diariamente na modalidade escrita, diante das tarefas realizadas no comércio, na indústria, na escola.

Numa visão sociointeracionista da linguagem (BAKHTIN, 2009), compreende-se que “[...] a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 208). Portanto, por meio do estudo dos gêneros textuais é possível estudar o próprio funcionamento social da língua.

Koch (2004 apud KOCH; ELIAS, 2009), baseada nas ideias de Bakhtin (1992), desenvolveu o conceito de *competência metagenérica*. Para a autora, os indivíduos interagem de forma conveniente porque se envolvem nas diversas práticas sociais, e não porque há um domínio da parte teórica. Também é essa competência a responsável por orientar nossa compreensão de sentido em relação aos gêneros que produzimos. Todo gênero textual possui sua forma, seu conteúdo, objetivo e surgem em determinadas práticas sociais. Tal fato nos possibilita reconhecê-los e reproduzi-los sempre que necessário, colaborando para o processo de leitura e compreensão, tornando a comunicação verbal possível (KOCH; ELIAS, 2009).

Koch e Elias (2009, p. 113), a partir de seus estudos relacionados ao estilo, conteúdo e composição dos gêneros textuais, ressaltam que eles: i) podem sofrer variações em sua unidade temática, forma composicional e estilo; ii) possuem condições para a manifestação do estilo individual; iii) não são instrumentos rígidos e estanques; e iv) não se definem por sua forma, mas por sua função (um artigo de opinião por exemplo, pode ter o formato de uma receita, mas, por sua função, continuará sendo um artigo de opinião).

Os gêneros textuais também são citados pelos PCNs de LP para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). As diretrizes, entretanto, deixam claro que o professor é responsável por decidir quais textos e em quais situações eles poderão ser abordados.

Um ponto a ser considerado, tendo em vista as listagens específicas para se trabalhar a fala e a escrita em sala de aula, está no fato de haver uma confusão, na prática pedagógica, em tentar “[...] tratar a escrita como mera transposição da fala para o papel” (MARCUSCHI, 2008). Aqui, voltáremos às críticas feitas por Bagno (1999; 2002; 2007) e Gagné (2002) em relação ao preconceito linguístico presente na sociedade, onde se considera que o brasileiro fala mal e que é responsabilidade do professor de LP “consertar” a fala do aluno para que ele melhore sua escrita.

Os PCNs não dão pistas sobre como deve ser a ação do professor ao se deparar com construções como a citada por Possenti (2011): “Nóis vai ficá”. Por isso as pesquisas em torno da linguagem e, especificamente dos gêneros textuais, têm crescido tanto nos últimos anos, com o intuito de buscar preencher tais lacunas.

Outra questão amplamente debatida em relação aos PCNs é que eles não fazem distinção entre tipos e gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; ALMEIDA, 2014). Dos gêneros textuais<sup>12</sup> adequados para o trabalho com a linguagem escrita abordados pelos parâmetros, tem-se:

- receitas, instruções de uso, listas;
- textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
- anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais; e
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc) (BRASIL, 1997, pp. 72-73).

Ainda não há uma conformidade entre os pesquisadores se existe um gênero ideal ou mais importante para se trabalhar em sala de aula. Os próprios PCNs sugerem gêneros mais

---

<sup>12</sup> O documento utiliza a expressão “gênero discursivo” para tratar tanto da linguagem oral quanto da escrita.

adequados para a leitura e outros para a escrita, e pouco revelam como deverão ser inseridos e trabalhados em sala de aula. Nos LDs de hoje vimos uma diversidade de gêneros textuais que não encontrávamos há 20 anos, quando foi publicada a primeira versão dos parâmetros curriculares. Contudo, tal variedade não recebe o tratamento e análise devida, de maneira sistemática e com certo rigor. Por isso, como avalia Marcuschi (2008), é bem provável que não existam gêneros textuais mais ideais ou mais importantes para o ensino da língua, mas é certo que eles precisam ser trabalhados sistematicamente, de acordo com o contexto em que o aluno está inserido.

Marcuschi (2008) cita a metodologia proposta pelos franceses Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly para o ensino fundamental. São as sequências didáticas. Por meio delas, torna-se possível ensinar gêneros textuais presentes na oralidade e na escrita cotidiana. De maneira sistemática e tendo como base um gênero oral ou escrito, leva-se em conta a situação real de uso. Os alunos reconhecem, por exemplo, a diferença entre produzir um texto apenas direcionado para sua professora ou escrever um texto que será lido pela comunidade. Assim, aprendem as diferenças e semelhanças entre os gêneros textuais, de acordo com a modalidade de uso da língua.

A proposta das sequências didáticas é que os alunos produzam seu texto em etapas, visando a construção dele em várias versões, até que esteja pronta a produção final. Nessa fase, “sabe o que fez, por que fez e como fez” (MARCUSCHI, 2008, p. 216), ou seja, constrói sua própria aprendizagem. Outro aspecto a ser considerado é que o aluno produz seu texto para alguém e com um objetivo. Assim, o leitor deixa de ser apenas o professor de língua materna e a redação escolar deixa de ser a única forma de avaliação e aprendizado da escrita. A partir dessa proposta, tem-se o gênero como ator principal, não deixando de ensinar a oralidade e a escrita de forma clara, a partir das dificuldades específicas dos alunos, que têm sua produção valorizada. As sequências didáticas, portanto, “[...] visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 218).

Com base nos princípios da LT, as sequências didáticas com gêneros dão conta dos problemas ligados à gramática e à ortografia, apesar de não serem questões ligadas diretamente ao gênero textual. Contudo, é preciso que tais problemas sejam trabalhados pelo professor de língua materna de forma secundária para que todo o processo de produção textual não seja prejudicado. Deve ser trabalhado com atenção e sabendo que a sintaxe

contribui para a construção do gênero, mas não podem ser o foco do processo de ensino-aprendizagem, assim como se percebe em muitas salas de aula.

Os PCNs (BRASIL, 1997) sugerem que a abordagem às falhas relacionadas às questões gramaticais e ortográficas sejam feitas a partir de atividades de reflexão sobre a língua, de caráter epilinguístico, a fim de levar o aluno a pensar a língua em situação real de uso. O professor pode fazer perguntas do tipo “O que você quis dizer ao usar esta palavra?” ou “Você não acha que seria melhor usar outra palavra aqui? Qual?”

O fato é que, para realizar o planejamento das aulas, os professores têm um número inesgotável de gêneros disponíveis. Além disso, é importante sempre levar em consideração os interesses dos alunos, inclusive os textos de sua autoria, a fim de se perceber os acertos e tentativas malsucedidas (ANTUNES, 2010), como feito nos trabalhos de Bohn (2003), Signorini (2006), Calil (2007) e Castelano e Carmo (2016), por exemplo.

No próximo capítulo, far-se-á uma reflexão sobre a formação inicial de professores de língua materna no que diz respeito à própria escrita. Além disso, são apresentados alguns apontamentos sob a perspectiva da autoria escolar e suas possíveis relações com a autoestima e o processo criativo.

## **2 FORMAÇÃO INICIAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: A AUTORIA EM QUESTÃO**

O ensino da língua materna tem sido alvo de indagações, debates e críticas nos últimos anos, principalmente quando são apresentados os diagnósticos da educação brasileira, além das evidências das dificuldades dos alunos do Ensino Superior (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010) em se expressarem em seminários e em provas escritas.

Na prática, assim como Kramer (2001) e Bohn (2003), acreditamos que as dificuldades na escrita se estendem também aos professores. Cabe, aqui, apropriar-se de um questionamento de Kramer (2001, p. 103): “É possível tornarmos nossos alunos pessoas que leem e escrevem se nós mesmos, professores, não temos sido leitores e temos medo de escrever?”. Parte-se do pressuposto de que a questão da escrita autoral, aquela que expressa subjetividades e autonomia de pensamento, corresponda a um dos aspectos mais importantes na formação do professor (OLSON, 1997; KRAMER, 2001; BOHN, 2003), pois ela interfere nas relações em sala de aula e na qualidade de assimilação do conhecimento que nela ocorre. É na escola que se dá e se amplia a competência comunicativa dos indivíduos, como meio de ascensão social e da necessidade de se apropriar da linguagem padrão, sem perder de vista as perspectivas político-ideológicas envolvidas (NÓVOA, 1997).

Especialistas como Pécora (1992) e Geraldi (2008) debruçaram-se sobre questões acerca da produção de textos. O primeiro identificou que as dificuldades na produção de textos também são frequentes entre estudantes do ensino superior, o que o fez distanciar-se um pouco e ver, como possível causa, um rebaixamento da qualidade de todos os níveis (PÉCORA, 1992). Já o segundo, ao pensar soluções para essas dificuldades, lembra que a produção de textos, ainda no ensino fundamental, foge totalmente ao uso da língua, ou se dá em uma situação de emprego da língua artificial, uma vez que os estudantes escrevem exclusivamente para um único leitor: o professor, que corrigirá esta produção para dar nota (GERALDI, 2008). Tanto esse aspecto artificial do uso da língua, quanto o sensível rebaixamento da qualidade de ensino contribuem para que estudantes apresentem dificuldades, mesmo os que têm alto nível de escolaridade.

O professor “[...] não se considera escritor e entende que não forma alunos escritores” (BOHN, 2003, p. 83). No entanto, sente-se angustiado com essa situação, incapaz de solucioná-la em sua estreita relação com a escrita, pois, como seus alunos, também partilha o medo de escrever. Também não foi e não está sendo resolvido em sua formação acadêmica, uma vez que “[...] alunos universitários, profissionais liberais, pós-graduandos, quando

confrontados com a produção textual, entram em pânico” (BOHN, 2003, p. 81). Pânico este provavelmente oriundo dos modelos conservadores de ensino da escrita, nos quais não se permite errar, com uma didática que gera inibição, inferiorização, e não incentivam nem autoria, nem criatividade (CALIL, 2007).

Kramer (2001, p. 31), ao mencionar sua pesquisa “Cultura, modernidade e linguagem”, na qual investigou o que leem e escrevem os professores, a autora afirma que conheceu “[...] histórias de desprazer, indisposição, obrigatoriedade e vontade de não ler”, depoimentos de professoras com “[...] pavor e vergonha de escrever seus relatórios escolares”. Mais uma vez, nota-se a restrita relação do professor com a escrita, provavelmente adquirida no contexto escolar de sua infância e adolescência.

No curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)/ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), situação semelhante foi constatada (CARMO; CORRÊA; FERREIRA, 2012). Dentre as 26 professoras-alunas matriculadas em uma de suas turmas, 22 (84,6%) explicitaram algum sentimento negativo em sua relação com a escrita. O medo de escrever “errado”, “besteira” ou de “passar ideias para o papel” foram recorrentes na sondagem realizada. A ortografia e a gramática igualmente foram citadas como fonte de insegurança, do “branco” na hora em que são solicitadas a escrever algo que será lido por alguém.

Realidade semelhante acontece, inclusive, com estudantes de Letras. Sampaio e Muzzeti (2011, p. 2) constataram que eles possuem “[...] dificuldades na compreensão de textos teóricos, na expressão oral e especialmente na produção escrita”. Uma possível causa dessas dificuldades observadas seria o fato de que, na maioria das escolas brasileiras, a prática pedagógica dos docentes ainda mantém a perspectiva de um ensino marcado por uma abordagem que desconsidera o desenvolvimento do estilo de escrita do aluno da educação básica.

Para Guedes (2006), estamos vivendo uma crise no ensino de português. Destaca que a única certeza que resta aos professores de língua portuguesa (LP) é a de que não dominam as normas prescritas nas gramáticas e que “[...] não aprenderam português na escola” (p. 49). Para o autor, temos uma nova tarefa: abrir mão do livro didático e observar as manifestações da língua em sala de aula; trabalhar a fala dos alunos, as relações que eles têm com a escrita desde sua alfabetização. Trata-se de um esforço em fazê-los falar e escrever sua própria palavra, partindo do que os alunos carregam no que diz respeito à apropriação de sua língua padrão. Afinal, é na escola “[...] que as pessoas sentem-se livres para grafar as próprias histórias, conservar suas memórias, desabafar, conhecer mais a respeito de si próprias, resistir

às dificuldades, pensar e fascinar-se com a transformação das palavras em conteúdo vital" (FERREIRA; CARMO, 2013, p. 72).

Outro caminho para buscar solucionar essa questão seria, para Bagno (2002), saber diferenciar aquilo que os futuros professores de língua materna aprendem na universidade de como eles irão transmitir os conteúdos em sala de aula. O foco da prática pedagógica e da pesquisa do professor de língua deveria ser, para o autor, o conhecimento cada vez mais detalhado da variação linguística e das consequências sociais dessa variação – especificamente sobre o prestígio a determinadas formas linguísticas.

A fim de se criar uma nova identidade para as nossas escolas, Guedes (2006) propõe que cabe ao professor de língua materna recuperar a autoestima de seus alunos. Mas, antes disso, precisa também trabalhar a sua própria autoestima. Inicialmente, resistindo à desqualificação de seu trabalho e ao discurso negativo presente nas instituições. Depois, precisa "[...] dominar a língua escrita, adestrando-se no artesanato de ler e escrever e desenvolvendo uma visão teórica a respeito da língua e da literatura" (GUEDES, 2006, p. 41). Quando o professor se apropria desse conhecimento e observa, na própria prática, seus erros e acertos, é capaz de levar seu aluno a construir seu aprendizado de forma mais eficaz.

Experiências de sucesso e que contribuem para elevar a autoestima dos alunos encontram-se no livro organizado por Signorini (2006), que reúne estudos sobre o ensino de leitura e produção textual, além da descrição das reflexões e práticas de professores da educação fundamental, possibilitadas por cursos de formação continuada. As pesquisas têm como enfoque o trabalho com gêneros catalisadores que, para Signorini (2006, p. 8), favorecem “[...] o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor como de seus aprendizes”. Dessa forma, tem-se uma escrita capaz de criar uma interlocução entre professor e aluno, transformando as ações em sala de aula.

Carmo e Ferreira (2015), fundamentados na Teoria das Representações Sociais, demonstram a percepção sobre a escrita de doze alunas de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos. Os autores concluíram que, da mesma forma que há discursos preocupados com uma escrita sem "erros", há práticas que mostram "[...] um escrever que encanta; que abre espaço para a autonomia do pensar, para o desabafo, para a realização, para o reconhecimento autoral dessas alunas e especialmente, para que possam existir também por meio das palavras" (p. 185). A autoria ganha espaço e, com isso, a autoestima se eleva.



Antunes (2010) explica que o que falta aos professores de língua materna é uma prática contínua de análise de textos, a fim que eles enxerguem elementos além dos gramaticais. Para a autora, a visão da maioria das escolas – tanto dos professores quanto aos gestores – e dos alunos é a de que as questões gramaticais e ortográficas são centrais para o entendimento do texto. Partindo desse ponto, a pesquisadora propõe análises focadas em elementos determinantes para a construção de sua textualidade e sua função interacional, a saber: coesão, coerência, relevância informativa, intertextualidade, dentre outros, todos trabalhados a partir de exemplos reais de textos orais e escritos.

Luquetti, Castelano e Crisóstomo (2013) acreditam que um dos aspectos mais importantes na formação do professor de língua materna seja a questão linguística, pois é ela que interfere "[...] nas relações interativas e comunicativas em sala de aula e na qualidade de assimilação do conhecimento que nela ocorre, e, por extensão, nas diversas outras disciplinas (p. 122). A realidade é que muitos professores não têm a oportunidade de, durante sua formação superior, ter contato com os princípios da linguística de texto e com questões sobre a construção, bem como com a circulação das ações de linguagem. Pelo contrário: muitos dos alunos de Letras e Pedagogia sempre foram submetidos a uma prática de análise de textos baseada em identificar categorias gramaticais e sintáticas. Tendo isso em vista, é simples entender o ensino de língua que se tem na escola em pleno século XXI.

Na prática, "O aluno espera que seu professor lhe ensine o que precisa aprender, e o professor [...] é soberano em sala de aula para tomar decisões sobre o que é oportuno e pertinente no âmbito dessa mesma atividade" (AZEREDO, 2007, p. 111). Por essa razão, é fundamental que esse professor receba uma formação adequada. Porém, só isso não basta.

Nóvoa (1999), em texto intitulado "Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas", aponta uma nova perspectiva em relação à formação de professores para a Educação Básica. Para o pesquisador,

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (p. 18).

Trata-se de valorizar o conhecimento de todos os sujeitos, desde aqueles que estão se formando, os que estão em início de carreira, até os que têm dez ou trinta anos de profissão. Todos esses professores e futuros professores devem ter voz na escola, na universidade, devem compartilhar suas angústias e estratégias em sala de aula a fim de colaborar para os avanços na educação. “Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores – desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos – certamente fracassará” (POSSENTI, 1998, p. 56).

Nóvoa (1999) sinaliza que devemos tirar o foco dos professores e de sua formação por um momento, no discurso de que depende essencialmente deles para que tenhamos qualidade no ensino e que precisamos é de mais cursos de formação, para voltarmos o nosso olhar para as políticas educativas. Ele acredita que precisa haver “[...] um resgate social da profissão docente e a definição de políticas educativas coerentes” (p. 17). Para isso, é necessário que os professores reconheçam sua identidade e tenham espaço nas mudanças que estão acontecendo no país, e completa: “O que faz falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a” (p. 18).

Nogueira (2013) cita em sua pesquisa o documento final da 45ª sessão da Conferência Internacional da Educação, ocorrida em 1996, cujo tema foi “O papel dos professores no mundo em mudança”. Seus dois princípios fundamentais eram: i) a urgência de reformas educacionais alcançarem a escola e a sala de aula, considerando o professor como elemento chave no processo de transformação da educação; e ii) a necessidade de formulação de políticas integradas para os professores (TEDESCO, 1997 apud NOGUEIRA, 2013). Durante a década de 1990, a preocupação era, portanto, em relação à qualidade da formação dos professores diante de um mundo em transformação. Quase duas décadas depois, os pesquisadores ainda se questionam sobre quais alternativas devem ser consideradas diante da complexidade em que se encontra o processo de formação de professores, tendo em vista os sistemas político, econômico e social. A realidade que temos hoje é o desinteresse dos nossos

jovens pela profissão docente e um crescente índice de evasão nos cursos de licenciatura, os quais reforçam as discussões no que diz respeito à reforma no nosso sistema de ensino e a urgência de novos modelos de formação de professores.

Apesar de a temática sobre formação de professores ser recorrente nas pesquisas acadêmicas brasileiras, acreditamos que novas reflexões teórico-metodológicas precisam ser pensadas a fim de que nossos (futuros) professores da educação básica tenham uma formação inicial e continuada de qualidade. No que diz respeito ao ensino da escrita, é importante que o aluno – tanto das licenciaturas quanto da educação básica – construa seu próprio conhecimento e observe criticamente os textos produzidos por ele mesmo. A autoria escolar pode ser o primeiro passo para que se construa uma autoestima positiva em relação à escrita.

## **2.1 Autoria escolar e suas relações com a autoestima e o processo criativo**

Esta subseção objetiva tratar de alguns aspectos sobre a relação do sujeito e suas práticas de escrita em sala de aula a fim de que ele exerça a posição de sujeito-autor, construindo sua autoria a partir de uma relação com o mundo e sua história. Nessa perspectiva, adotaremos aspectos da concepção de autoria de Orlandi (1988), Benjamin (1996), Possenti (2002), Bohn e Souza (2003) e Calil (2007) como referências para um diálogo interdisciplinar.

A noção de autoria, centrada na conferência “O Autor como Produtor” (1934), foi proferida pelo pesquisador diante de um público operário, quando se encontrava exilado na capital francesa. Foram dois seus objetivos: criticar o pseudo-autor que, militando nas filas da revolução contra o fascismo alemão, servia em sua atividade à lógica do capital; e, em consequência, identificar o que seria a marca de autenticidade de um autor, propondo uma série de categorias para se pensar a relação entre escritor e sociedade.

No capítulo “Nem escritor, nem sujeito: apenas autor”, Orlandi (1988, p. 75) declara que este foi escrito com interesse “[...] na reflexão sobre atividade discursiva e a vida escolar”, e por isso após esclarecer a sua forma de conceber a função-autor diz: “É, entre outras coisas, nesse ‘jogo’ que o aluno entra quando começa a escrever”. De acordo com a pesquisadora, do autor é exigido: “[...] coerência, respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, unidade, não contradição, progressão, e duração do seu discurso”. Entretanto, para Orlandi, essas exigências: “[...] procuram tornar o sujeito visível (enquanto autor, com suas intenções, objetivos, direção

argumentativa). Um sujeito visível é calculável, controlável, em uma palavra, identificável” (p. 78). Orlandi pergunta em seguida: “O que é preciso, então, para ser autor?” (p. 79). Para ela,

[...] o que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos procurando mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se colocar – aqui: representar – como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor. Aí está uma tarefa importante da atividade pedagógica, na escola, em relação ao universo da escrita: responder a essa questão – o que é ser autor – é atuar no que define a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor (p. 79).

Ao chegar à escola, os alunos já têm suas próprias hipóteses sobre a escrita e a leitura, pois convivem com elas há algum tempo, ainda que de forma assistemática (VYGOTSKY, 1988). Orlandi (1988, p. 82) declara que “A escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem”.

Avançando nessa questão, Possenti (2002) busca trazer novos indícios para a noção de autor, a partir dos dados de Foucault (1969). Este distingue a noção de autor da de escritor ao afirmar que o escritor indica o indivíduo que escreve, já o autor tem em seu texto traços históricos variáveis e seu discurso na sociedade deve ser considerado. Entretanto, quando falamos de textos escolares, podemos tratar apenas como indícios de autoria. Outra questão fundamental para o linguista é considerar *como* os textos dos alunos se constroem, e não seu conteúdo em si.

Por décadas os professores tiveram como base para as correções das produções textuais apenas a gramática, portanto não tinham como avaliar os problemas relacionados a questões de textualidade. Nos últimos anos, há professores que têm avaliado o texto bom com base nessas questões e ainda a partir de categorias gramaticais. Contudo, Possenti (2002) considera um bom texto aquele avaliado em *termos discursivos* e que passe pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico que lhe dê sentido. Para o linguista, alguém se torna autor quando assume – sabendo disso ou não – algumas atitudes: dar voz a outros enunciadores; manter distância em relação ao próprio texto; e evitar a mesmice. Portanto, há indícios de autoria “[...] quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente” (p. 121). Para isso, o aluno precisa ser incentivado a ousar, precisa

mostrar o que só ele pode fazer, assim como um atleta faz no esporte. Entretanto, as atividades desvinculadas de práticas sociais ainda estão presentes em muitos contextos escolares e o lugar da escrita torna-se um

Momento em geral ansiogênico para sujeitos de qualquer idade, pois implica avaliação, isto é, julgamento, por parte de alguém que detém as insígnias socialmente legitimadas para emitir um conceito. Tal conceito terá consequências para o aluno: será elogiado ou desprezado pelos pares, agrado ou criticado por seus familiares, passará ou não de ano, com todas as repercussões que este fato acarreta para a autoestima e autoconceito de uma criança ou de quem quer que seja (CALIL, 2007, p. 183).

Moysés (2012, p. 18) entende autoestima como “[...] a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os desafios básicos da vida”. A partir dessa definição, nota-se o valor de sobrevivência da autoestima. No âmbito escolar, mais especificamente em relação à escrita, o aluno se perguntaria: sei escrever ou não? Sou um autor ou não?

Seguindo esse raciocínio, Bohn e Souza (2003, p. 81) ressaltam que “O processo de liberação das palavras aprisionadas, escondidas no inconsciente, é lento, penoso porque está cheio de interdições de vozes autoritárias legitimadas pelos aparelhos ideológicos dos poderes constituídos, atuantes no discurso de sala de aula”. Nas páginas seguintes, os autores explanam sobre a prática docente no que diz respeito à escrita:

A falta de motivação em relação à atividade de produção escrita, às vezes, é causa de um trabalho desarticulado das diferentes esferas de utilização da língua, nas quais os alunos estão inseridos. Em consequência, eles se veem obrigados a produzir textos que não têm sentido na prática usual da linguagem. Ou também porque os temas não condizem com os próprios interesses ou porque a atividade de leitura não é realizada de forma paralela e construtiva à produção de textos, provocando insegurança e medo nesses sujeitos (BOHN; SOUZA, 2003, p. 120).

A partir da afirmação de Bohn e Souza (2003), acreditamos que os processos de leitura e produção de textos precisam ser associados à participação do sujeito na vida social, à transformação da sociedade e às práticas de cidadania. Afinal, uma das principais tarefas do sujeito consiste em "Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador [...] Assumir-se como sujeito porque [é] capaz de reconhecer-se como objeto" (FREIRE, 1996, p. 23).

Cabe ao professor a iniciativa de fazer o aluno falar, não para reproduzir o discurso que a escola lhe apresenta como o discurso a ser repetido na escola, mas para falar dele mesmo e de suas realidades sociais mais próximas. Invertendo a direção em que se costuma dar esse diálogo, cabe ao professor o esforço para entender o sentido e o valor dos recursos expressivos que compõem o vernáculo do aluno, balizar as diferenças que o distinguem do dialeto em que se expressa o professor e da língua em que se escreve. O primeiro movimento é do professor na direção do aluno enquanto um ser capaz de um discurso que o professor quer escutar e dar a escutar, inclusive ao próprio aluno (GUEDES, 2006).

Ao analisar o discurso pedagógico a partir do diálogo com professoras sobre sua condição e as práticas que protagonizam, Fiss (2007) identificou sentidos de permanência e de mal-estar. Sentidos estes que potencializaram a abertura de espaços de produção de autoria, por remeterem à formação de um lugar no qual se constitui o sujeito-professor. Como educadores, precisamos lembrar que trabalhamos com “Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir” (FREIRE, 1996, p. 91). A constituição da autoria aparece, assim, como forma de diálogo consigo mesmo e com outros sujeitos, no processo permanente de busca do ser humano. Para Calil (2007, p. 166),

[...] seja qual for a concepção de autor (de autoria), ou de leitura, ou de escrita, defendida em textos que se propõem a teorizar sobre a questão, convém indagar o que se produz hoje na Universidade e em que medida tais concepções, ao serem incorporadas no discurso, confundem-se com as práticas que nomeiam.

Para isso, na última década alguns pesquisadores têm realizado práticas onde priorizam a autoria escolar e o processo criativo<sup>13</sup> dos alunos. Calil (2007) apresenta as práticas de textualização na escola e a natureza da relação entre o aluno e seus manuscritos, bem como as formas de interferência do professor de Ensino Fundamental nos processos de escritura efetivados em sala de aula. O grupo de pesquisa Escritura, Texto & Criação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), tem como foco de análise os processos de criação e escritura a dois, em três gêneros distintos (narrativa ficcional, poesia e história em quadrinhos), registrados em tempo real por meio de gravações em vídeo.

---

<sup>13</sup> Para Bakhtin (2009, p. 132, grifos do autor), "A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se 'uma necessidade de funcionamento livre', uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada".

Como destaque do projeto, apresenta a coenunciação que faz o manuscrito e seus pontos de tensão (movimentos de autoria, rasuras orais, relações associativas) reconhecidos durante sua invenção. O levantamento destes pontos visa a descrever e tipificar as formas metalinguísticas e metaenunciativas que caracterizam o processo coenunciativo. Além disso, as aprendizagens na criação e escritura de um mesmo gênero (poesia) por uma mesma dupla são valorizadas. Tendo isso em vista, é possível observar, por meio das filmagens dos processos de escritura em tempo real, os modos de apropriação de diferentes propriedades textuais (tópicos, onomatopeias, discursos reportados e dêiticos), desde o início do projeto didático proposto até a filmagem do último processo de escritura.

Pereira e Freitas (2010) declaram, a partir do pensamento de Bakhtin (2009), que, para afirmarmos que a produção textual contribuiu para a formação de alunos-autores, é preciso considerar dois pressupostos: i) o texto não pode ficar restrito apenas ao professor, tendo em vista que a interação com o outro nasce do diálogo; e ii) o autor precisa se afastar do texto e olhá-lo como autor, e não como produtor, a fim de reescrever sua obra quantas vezes forem necessárias. Nesse sentido, propõem discutir a autoria a partir do desenvolvimento de um trabalho de produção textual com blogs literários. As autoras perceberam que tal ferramenta permite a participação e exploração do leitor que, convidado a interagir com o autor, produz um texto escrito e novas formas de diálogo, por meio de opiniões, comentários e discordâncias.

Nornberg e Silva (2014) encontraram, a partir do uso da correspondência eletrônica entre pesquisadores da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e professores do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), situado no município de Canoas/RS, uma estratégia de intercâmbio, acompanhamento e orientação da escrita de textos científicos. Os professores do centro constituíram redes de apoio e estímulo à escrita durante o processo de elaboração dos textos, potencializando sua escrita e autoria. Tais experiências levaram esses docentes a se tornarem mais engajados com seus alunos em seu processo de aprendizagem, uma vez que haviam vivenciado as dificuldades próprias do processo de escrita. Portanto, tal atividade constituiu-se, também, como uma estratégia eficaz de formação continuada.

As primeiras ações do Projeto de extensão “Jornal na escola - uma proposta multidisciplinar”, desenvolvido no Instituto Federal Fluminense *campus* Quissamã e descrito por Castelano e Carmo (2016), possibilitaram o empoderamento dos alunos frente aos textos escritos. Quando perceberam, eles já estavam escrevendo – mesmo aqueles que diziam não saber escrever ou achavam as aulas de produção textuais desinteressantes. Os professores do

Instituto, por sua vez, descobriram um gênero catalisador da autoria e autoestima no Ensino Médio a partir da leitura, escrita e reescrita de artigos de opinião. Os alunos participaram de uma experiência de vida significativa a partir da interação social mediada pelo jornal, com o apoio do professor.

A partir do que foi mencionado até aqui, podemos considerar que o domínio do código linguístico e o estímulo à autoria escolar sejam dimensões de um sentimento de pertença em que a escrita possa ser tanto objeto de valorização quanto de discriminação. Para Fiss (2005, p. 8), “Ensinar a língua envolve, pois, negociação, partilha, exercício de autoria manifestado pelos educandos e pelos educadores”.

A fim de apresentar uma possibilidade didática para o fortalecimento da prática da expressão escrita e estimular a autoria de professores em formação, no capítulo seguinte apresentamos sucintamente a história do gênero narrativo e sua natureza autoral, as qualidades discursivas e os elementos estruturantes da narrativa, assim como as potencialidades da técnica das narrativas digitais.



### 3 HISTÓRIA CONCISA DO GÊNERO NARRATIVO E SUA NATUREZA AUTORAL

Buscamos, aqui, demonstrar momentos essenciais do trajeto evolutivo do gênero narrativo<sup>14</sup> à luz dos pressupostos teóricos de Scholes e Kellogg (1977) e Motta (2006), autores consagrados na área. A fim de desvendar a natureza da narrativa e os caminhos dos aspectos formais que a delinearam, os pesquisadores analisam padrões no desenvolvimento histórico das formas narrativas, além de seus elementos contínuos.

Desconhece-se a origem da língua falada. Sabe-se apenas que a partir dela surgiu a literatura escrita e o início da arte da narrativa no ocidente. Entretanto, por séculos, nossos antepassados distinguem a língua falada e a escrita como narrativa primitiva e narrativa civilizada, respectivamente, sendo a primeira ininteligível. Nos dias atuais compreende-se que a narrativa oral se distingue da narrativa escrita quanto a sua forma, mas culturalmente não há uma diferença significativa. A escrita, inicialmente com características da narrativa oral, assume, em seguida, a forma de narrativa heroica ou epopeia (SCHOLES; KELLOGG, 1977).

Para realizar um retorno à genealogia das formas narrativas, Motta (2006), baseado em autores como Northrop Frye (1973) e Robert Scholes e Robert Kellogg (1977), inicia seu texto descrevendo a importância da poesia épica – conhecida também como epopeia – para o estudo das narrativas desenvolvidas em seguida. No processo de invenção da narrativa ocidental, na Grécia, o gênero épico registrava “[...] o sublime dos sentimentos e a agudeza das emoções, os limites do desespero e a fatalidade do destino, o sentido das lutas e as aventuras de suas conquistas” (p. 40) por meio da poesia em verso. A epopeia busca a imitação (*mythos*) de homens superiores, heróis; não tem limite de tempo, já que permite ter episódios e ações contemporâneas diversas a fim de despertar o interesse do ouvinte; caracteriza-se pelo método único e pela extensão, com vocabulário raro e metafórico. O impulso que incita o contador não é histórico, nem criativo, mas recreativo e tradicional.

Milman Parry, um estudioso de poesia épica e fundador da disciplina de tradição oral, é citado por Scholes e Kellogg (1977). Parry demonstrou que a composição das epopeias de Homero ocorreu antes do uso da escrita na Grécia, com fins semelhantes ao uso moderno. As composições orais da *Ilíada* e da *Odisseia*, por exemplo, distinguem-se da escrita mais em relação à forma do que ao conteúdo. O estudioso identificou a presença de *fórmulas* na dicção

---

<sup>14</sup> Inclui a epopeia (ou o épico), a fábula, o romance, o conto, a crônica, a novela e o ensaio.

homérica por meio de situações métricas e semânticas regularmente empregadas para expressar determinada ideia. Trata-se de uma prova concreta, segundo Parry, de que os dois poemas épicos foram improvisados e compostos oralmente.

No que diz respeito à formação dos versos, Parry identificou a presença de fórmulas tradicionais e diferenças entre os textos apresentados pelo mesmo cantador mais de uma vez. Tal fato identificava se tratar de uma composição oral. O cantador depende da sua tradição e não decora um texto fixo, pois são criações isoladas. O canto individual faz parte do repertório dessa tradição e não chega a ser uma narrativa. Apenas quando algo novo é aprendido e afeta essa tradição pode fixar na memória daqueles que o ouviram (SCHOLES; KELLOGG, 1977). A ideia de autoria é natural aos homens letrados, mas incompreensíveis aos poetas orais (SCHOLES; KELLOGG, 1977). Estes, além de precisarem formar versos métricos e inteligíveis, precisavam improvisar suas histórias.

[...] nota-se que a tradição [oral] consiste antes em uma “gramática” do que em um grupo de elementos fixos. É uma gramática sobreposta à gramática normal da linguagem falada; mas, como essa gramática, é aprendida abaixo do nível da consciência e traz consigo profundas restrições quanto à compreensão e à conceitualização do mundo externo. A evolução do pensamento deve ter lugar dentro do duplo grupo de restrições impostas pela estrutura linguística como ela é comumente concebida e pela “gramática” da sabedoria tradicional (SCHOLES; KELLOGG, 1977, p. 17, grifos dos autores).

Scholes e Kellogg (1977) afirmam ainda que “Talvez a maneira mais simples de compreender um pouco melhor a síntese complexa alcançada pela epopeia oral consista em encará-la como a única produção literária de uma cultura indiferenciada” (p. 19). Isso porque a epopeia oral preserva os valores religiosos, políticos e éticos de uma cultura, além de preservar uma “gramática” poética tradicional. Apesar disso, não se sabe como a epopeia de Homero adquiriu sua forma escrita.

Scholes e Kellogg (1977) acreditam que a forma como a escrita era utilizada na Grécia até o século VI era completamente diferente do que é feito nos dias atuais. Não havia um sistema de educação ou uma cultura fundamentados na escrita. Mesmo citando alguns documentos escritos, as epopeias demonstravam que a tradição oral permanecia, entretanto, utilizada com outras intenções. No século seguinte, com a alfabetização e instrução formal dos textos oficiais, a tradição oral foi perdendo sua relevância cultural e novas formas literárias escritas surgiram “[...] de uma combinação da antiga tradição oral e da nova tradição acadêmica” (p. 21).

A cultura cristã escrita também exerceu grande influência sobre as tradições orais europeias. Na Grécia, ocorreu gradativamente. Entretanto, em outras partes do continente, elas foram extinguidas por uma tradição escrita dominante divergente, apresentadas para plateias de iletrados, diferente do que acontecia na tradição grega, onde cantavam para os príncipes. Os textos do Velho Testamento ilustram essa queda na tradição oral e transição gradativa da narrativa oral para a escrita entre os antigos hebreus e os gregos (SCHOLES; KELLOGG, 1977).

Ao se fundirem, tanto a tradição oral quanto a escrita trouxeram cultura e respeito por textos autorizados. Os cantadores orais foram capazes, dessa forma, de aprender suas histórias e seus temas por meio dos livros, refletindo “[...] a existência de uma epopeia oral altamente desenvolvida” (p. 23). Por isso, é preciso desvincular a tradição épica a um povo primitivo, como mencionado no início desta subseção. No caso dos gregos, a epopeia foi o último estágio antes do surgimento das culturas literária e filosófica modernas (SCHOLES; KELLOGG, 1977).

Scholes e Kellogg (1977, p. 34) afirmam que uma das características da narrativa oral é a “[...] consistência no significado temático de motivos e enredos”. Tais significados são possíveis devido aos lugares comuns que as pessoas utilizam para iniciar uma argumentação e aos mitos tradicionais. Esses elementos narrativos ilustram a representação que uma história faz da atualidade. Já em relação aos narradores, são caracterizados como autoritários e de confiança, sendo capazes de “[...] observar uma ação por todos os ângulos e revelar os segredos dos corações humanos” (p. 34). Nos textos de Homero, poeta épico da Grécia Antiga, o autor não fala de si, mas de seus personagens e das ações de suas histórias. Também não cultivava a intimidade de sua plateia para ter mais seguidores. Homero assumia personalidades alheias, não havendo distância entre o personagem e o autor ou entre seus interesses e os contados na história. Ao invocar as musas, por exemplo, o poeta épico mostra um movimento em direção à autoconsciência autoral. Tal fato foge à regra no que diz respeito ao narrador ser objetivo (no sentido de não ser subjetivo) e autoritário (SCHOLES; KELLOGG, 1977).

Há uma ironia ficcional da narrativa tradicional. Tanto o narrador quanto a plateia conhecem os personagens da história melhor como conhecem uns aos outros e a si mesmos. Trata-se de uma constante na ficção. Com o desenvolvimento dos contadores orais autoconscientes em narrativas escritas não-tradicionais as ironias são ainda mais presentes. Em qualquer narrativa escrita haverá pelo menos uma diferença entre o conhecimento e os valores do autor e de seu narrador (SCHOLES; KELLOGG, 1977).

A narrativa oral tradicional consiste em um contador, sua história e uma plateia. Já a narrativa escrita, não-tradicional, consiste, retoricamente, na imitação ou representação de um contador, sua história e uma plateia. Scholes e Kellogg (1977, p. 35, grifo dos autores) acrescentam ainda que

Retoricamente, o uso da escrita permite ao artista narrativo individual, criador, acrescentar um importante nível de complexidade e de potencial ironia a sua estória. O novo nível parece sempre resultar da introdução de um narrador autoconsciente e uma abertura de distância irônica entre ele de um lado e o autor e a plateia do outro. Entretanto, à luz de nossa discussão da narrativa oral, podemos ver que, o que de fato possibilitou a complexidade revolucionária do ponto de vista na narrativa escrita foi a introdução não de narradores, mas de *autores*. De maneira algo curiosa, tivemos de usar a expressão “autor no sentido moderno” durante toda nossa discussão da narrativa oral.

Os autores afirmam que nem as epopeias homéricas nem o Velho testamento foram compostas por “autores no sentido moderno”. A poesia narrativa era cantada pelo “cantor de estórias”. A prosa, por sua vez, composta oralmente, era narrada pelo “contador de estórias”. Em nenhum dos dois casos ele é um autor, mas um narrador, pois faz uma representação da tradição. Havia, àquela época, um impulso moderno de excluir o autor da narrativa (SCHOLES; KELLOGG, 1977, p. 35).

Scholes e Kellogg (1977) apresentam a distinção retórica entre narrativa oral e narrativa escrita, elaborada, em parte, por Northrop Frye. Para ele, a primeira é o “gênero literário no qual o radical da apresentação é o autor” ou recitador oral, que possui uma “plateia atenta à sua frente”. Já a segunda é a “literatura em que o radical da apresentação é a palavra impressa ou escrita, como é o caso de romances e ensaios” (p. 36). Apesar de não ser aplicável na prática – pois muitas narrativas escritas são tão bem colocadas e altamente originais que poderiam ser representadas oralmente diante de uma plateia – tal distinção é relevante para a caracterização desses dois tipos de narrativa.

Numa tradição oral, quando dominada por uma literatura escrita, é possível observar, naturalmente, o reflexo da experiência intelectual, estética e social daqueles que participam dessa tradição. Para caracterizar a história antiga da narrativa, é importante considerar que suas *raízes*, nascidas a partir dos enredos da tradição popular, são: o mito sacro<sup>15</sup> e os rituais de fertilidade<sup>16</sup> (SCHOLES; KELLOGG, 1977).

---

<sup>15</sup> A exemplo do romance “O Guarani”, de José de Alencar. A obra inicia a partir de um quadro histórico, caminha para uma estrutura de base ficcional, finalizando com a reconstituição de sua função religiosa. Portanto, trata-se da sobreposição do texto sagrado sobre o ficcional (MOTTA, Sérgio Vicente. A árvore

Inicialmente torna-se fundamental entender o termo *mythos*, conceituado por Aristóteles (1966) como um princípio estrutural cujo movimento do enredo possui influência de uma simbologia ritualística, primitiva e mais abstrata. Portanto, para o filósofo grego, o *mythos* é a alma da epopeia. Ricoeur (1983 apud MOTTA, 2006, p. 70) acrescenta que “O traço fundamental do *mythos* é o seu caráter de ordem, de organização, de disposição”.

O ritual mais importante nesse processo evolutivo da narrativa foi o da fertilidade, com reflexos cíclicos da ordem natural, como os movimentos do Sol, da Lua, das estações e da vida humana. Tais movimentos estão presentes na estrutura do enredo ficcional quando são apresentadas experiências da natureza e do ser humano.

No gênero narrativo, o mito caminhou de uma “[...] visão primitiva e cíclica para um conceito linear e progressivo de tempo” (SCHOLE; KELLOGG, 1977, p. 155). Surgiram mais duas influências para a evolução da narrativa épica: “o mito na forma narrativa” e o “drama mítico” (p. 155). Enquanto a narrativa apresenta uma história e um contador de histórias, o drama tem como foco a representação do relato e não apresenta um contador. O gênero dramático, por ter mais características próximas ao ritual, foi determinante para a evolução da narrativa, por meio de suas tendências trágica e cômica. A primeira tem interesse no passado, na solidificação do primitivo, no tradicional e no heroico. A segunda opta por personagens da vida cotidiana e possui um enredo mais flexível. Ambas tendências afetaram diretamente o enredo na história da narrativa e no romance. Já o lírico apresenta um único ator que canta ou fala para uma plateia.

Dois grandes ramos da narrativa, que substituem a fidelidade ao *mythos*, são a narrativa empírica e a ficcional. Diferente da narrativa heroica, a empírica é fiel à realidade e possui dois componentes: o histórico e o mimético. O primeiro deve sua fidelidade à verdade do fato e ao verdadeiro passado, com exatidão no tempo e no espaço, além de personagens humanos e naturais, presente em biografias. A segunda deve sua fidelidade à verdade da sensação e do meio ambiente, por meio da observação do presente a partir dos conceitos de comportamento e processos mentais sociológicos e psicológicos. Por essa razão, é a forma de narrativa mais demorada no que diz respeito ao seu desenvolvimento. Como exemplo temos as autobiografias. A narrativa ficcional, por sua vez, é fiel ao ideal, a agradar ou instruir a plateia. Ela também pode ser subdividida em dois componentes principais: o romântico e o

---

genealógica das principais formas narrativas: das origens ao nascimento do romance. **Itinerários** (UNESP. Araraquara), v. 25, p. 265-275, 2007).

<sup>16</sup> Tais rituais são as lendas, como “Iracema”, de Jose de Alencar; e contos ficcionais e folclóricos, como “Primeiras estórias”, de Guimarães Rosa. No caso da primeira obra, trata-se de um romance moderno com estrutura ficcional que usa o lendário para gerar um efeito histórico. A segunda obra traz contos populares da tradição oral (MOTTA, 2007).

didático. Este apresenta a brevidade da narrativa, por meio da fábula, com um impulso intelectual e moral. Aquele almeja a beleza, prevalecendo a justiça poética. Diferente do componente mimético, que almeja uma reprodução psicológica do processo mental, tem seu pensamento em forma de retórica. Sua forma é mais rígida (SCHOLES; KELLOGG, 1977).

Baseado nos estudos de Frye (1973) e Scholes e Kellogg (1977), Motta (2006, p. 49) conclui que “[...] o enredo narrativo recupera o caráter cíclico e mágico do gesto ritualístico do *mito sacro* [...]”. Declara ainda que

Na nossa experiência moderna com a narrativa ficcional, os resíduos ritualísticos de um enredo parecem desaparecidos. Um retorno como esse à genealogia das formas narrativas busca revigorá-los, resgatando para o gênero uma conformação abstrata em seus enredos, com base nos mecanismos primordiais dos estímulos mágicos e cíclicos do mito. Tal conformação, ou mecanismo dos mitos, pode ser vista, ainda, como a permanência de uma unidade, diante da fragmentação e dos descaminhos da narrativa moderna (p. 49).

Essa permanência na unidade do enredo retoma a raiz do mito sacro e sua direção para os ritos da fertilidade, a partir das seguintes características: 1) forma circular; 2) ritmo ritualístico de retorno associado à forma circular; e 3) direção de sentido para cima ou para baixo, conforme o funcionamento dos ciclos sazonais.

Motta (2006), ao retomar a narrativa ficcional, observa a permanência de uma unidade no gênero, diante da fragmentação da narrativa moderna. Seu estudo buscou resgatar, na estruturação de um enredo, o princípio da tragédia (direção de queda ou de morte) e o princípio da comédia (direção de um sentido simbólico de vida ou de ressurreição). Dessa forma, foi possível codificar, como permanência no funcionamento da linguagem narrativa, um percurso ritualístico para o enredo marcada pelo caráter cíclico dos dois princípios citados.

Durante os séculos XVII e XVIII, na Europa, ocorreu o principal progresso na literatura narrativa, a partir de obras do escritor Miguel de Cervantes, como "Dom Quixote". Um clássico da literatura ocidental, a obra foi considerada por muitos críticos como sendo o primeiro romance moderno. Foi nessa tentativa de reconciliar as características empíricas e ficcionais que surgiu o romance.

No século XX, a literatura narrativa ocidental afastou-se dos objetivos do realismo e passou a ser centralizada no romance. Com apenas dois séculos na tradição contínua da narrativa, o romance apresentou grandes avanços para a literatura. O gênero está situado “[...] entre o locutor ou cantador direto do lirismo e a apresentação direta da ação no drama; entre

fidelidade à realidade e ao ideal", sendo "[...] capaz de maiores extremos do que outras formas de arte literária" e "a menos formal das disciplinas", oferecendo amplas possibilidades aos seus escritores. A literatura narrativa possui uma natureza diversa, que "[...] tem sido – da epopeia ao romance – a forma mais popular e influente da literatura, procurando o público mais amplo em sua cultura e sendo mais suscetível a influências extraliterárias do que outros tipos de literatura" (SCHOLLES; KELLOGG, 1977, p. 10).

No final do século XX, as pesquisas relacionadas às narrativas focaram-se na investigação sobre o que as levou a participar de forma tão atuante em nosso dia a dia. Além disso, passou-se a compreender a narrativa como uma figura básica de organização entre os seres humanos, pois, a partir dela, é possível estudar a sociedade como um todo e considerar a atividade de contar histórias como uma prática social. Desde então, a contação de histórias vem deixando de ser apenas entretenimento para ser um recurso pedagógico nas escolas.

### **3.1 Qualidades discursivas e elementos estruturantes da narrativa escolar**

O termo narrar tem sua origem no latim, *narrare*, e significa "fazer conhecer; contar, expor, narrar; dizer, falar" (BOTELHO, 2012, p. 101). Desde pequenos, contamos histórias a todo o momento, seja em casa ou na escola. Contamos sobre como foi o final de semana, quais brinquedos ganhamos, quais pessoas conhecemos, sobre os nossos amigos, as viagens que fizemos, dentre tantas outras coisas que acontecem no nosso dia a dia. Muitas dessas histórias vão se relacionando com outras já escutadas pelos ouvintes, que já conhecem algum personagem e/ou o espaço onde elas ocorrem. Numa roda de conversa, as narrativas orais geralmente têm a função de acrescentar fatos e informações aos assuntos que já foram compartilhados com o grupo. Além disso, o ouvinte tem a possibilidade de fazer alguma pergunta caso não entenda a história.

A história escrita, por sua vez, estabelece uma relação diferente com seus leitores. Desde sua introdução, precisa conquistá-los e deixar claro o objetivo pelo qual está sendo contada. Guedes (2009) apresenta três diferenças entre a narrativa oral e a escrita:

- i) Uma coisa é contar uma história para um grupo que faz parte do nosso convívio; outra é escrever para um grupo de pessoas que vai ficar sabendo apenas aquilo que a história contar a elas;
- ii) Numa conversa o ouvinte é mais receptível à história, por já pertencer ao grupo; diferente de quando se escreve para um leitor que já possui um conhecimento prévio sobre o assunto, fez leituras anteriores e, por isso, pode julgá-los, compará-los; e

iii) A expectativa do leitor e do ouvinte. Este tem a opção de interromper, perguntar, acrescentar informações, e não exige algo novo. Já o leitor espera uma história original, que o envolva, o encante, o instrua e possa até esclarecer sobre um problema apresentado.

No contexto escolar, faz parte da tradição livrar-se do texto escrito o mais rápido possível, sem nenhuma revisão, sem se perguntar se o leitor recebeu todas as informações necessárias para sua compreensão, enfim, sem se preocupar com seu leitor. O aluno escreve só para o professor e sobre aquilo que este mandou. Portanto, não há motivação e o autor não se sente na obrigação de escrever uma história interessante.

Diferente do que acontece na escola, Guedes (2009) sugere que o texto precisa: a) estabelecer o interesse de seu assunto para o leitor; b) relatar algo relevante para o leitor; c) fortalecer os elementos necessários para que o leitor possa entender e avaliar a história que está sendo contada; e d) mostrar claramente quem é o narrador. Num relato pessoal, por exemplo, o autor precisa fornecer "[...] ao leitor dados objetivos, tornando-lhe acessíveis os fatos ocorridos e os sentimentos que experimenta" (p. 129).

Assim como o leitor, o narrador também tem um papel importante no texto. Inicialmente, cabe esclarecer que ele pode não ser o autor. Outro ponto é que ele precisa deixar pistas ao leitor, motivando-o a se interessar pela leitura, levando-o a solucionar um mistério, por exemplo. Assim, o leitor poderá compor, junto aos dados, um retrato do personagem-narrador que viveu a situação narrada.

O narrador pode ser um personagem da história ou o próprio escritor. Além de personagem, é também um ponto de vista. Isso porque, por vezes, quem narra é um escritor com mais idade e mais experiência de vida do que o personagem. Outras vezes, o narrador é apenas um ponto de vista, como no caso do narrador em terceira pessoa, que se trata de uma voz impessoal que conta a história para o leitor (SAVIOLI; FIORIN, 2002; GUEDES, 2009).

Em seu diálogo com o leitor, o narrador precisa apresentar uma história completa, que dê conta de oferecer todas as informações necessárias a respeito do enredo, do cenário, do narrador e dos personagens, da época em que a ação se situa; mostrar o valor que o narrador atribui aos fatos contados; e apresentar dados concretos para que o leitor avalie a história de acordo com suas experiências de vida. O narrador, precisa, portanto, contar tudo o que for necessário, de forma clara, para que o leitor dialogue com a história e acompanhe o que está sendo relatado (GUEDES, 2009).



Com o intuito de determinar a relação que o texto irá estabelecer com seus leitores, Guedes (2009) enumera quatro qualidades discursivas necessárias para que uma narração escolar tenha as características de um texto. São elas: i) objetividade; ii) unidade temática; iii) concretude; e iv) questionamento (ou conflito).

A *objetividade* é a “[...] condição para que uma narrativa escrita se constitua” (GUEDES, 2009, p. 168). Trata-se da qualidade que fornece ao leitor os dados necessários para que ele compreenda o texto. Para isso, segundo o pesquisador, o autor precisa se colocar no lugar do leitor, afastando-se da narrativa. Precisa ver-se de fora ao contar uma história e constituir-se narrador, fazendo a seguinte pergunta: por que motivo devo contar exatamente essa história para exatamente este leitor?

O autor, ao escrever uma história, pensa para quem vai escrever e o que irá escrever. Para isso, escolhe fatos e ideias com uma relação entre si. Nesse sentido, “A *unidade temática* de uma narrativa começa a se constituir na disposição de contar uma história, e uma história envolve um enredo, um conflito, fatos, personagens, narrador” (GUEDES, 2009, p. 152). Trata-se, portanto, da disposição do autor em propor um diálogo a respeito de um assunto específico, contribuindo para o entendimento da ideia central.

A *concretude*, por sua vez, é a qualidade discursiva que o autor dispõe para apresentar as individualidades do personagem, permitindo a circulação do aprendizado do leitor entre a natureza e o seu caminho particular. Guedes (2009, p. 169) garante que “[...] o leitor não vai acreditar em sua palavra de narrador. Só acredita no que pode ver, ouvir, cheirar, apalpar, lambar.” Por essa razão, é importante que, “[...] ao lado do nome que se dá à coisa, ao sentimento, ao valor que a narrativa quer mostrar, apareçam o exemplo concreto, a descrição, a narração miúda, que mostrem o peculiar sentido que se atribui à palavra que os designa” (p. 170). Assim, o leitor terá possibilidades de identificar e avaliar o que foi narrado.

A última qualidade, chamada de questionamento (ou conflito), é a essência da narração, ou seja, trata-se de “[...] como se desenvolve um conjunto de relações entre pessoas concretas que se empenham em fazer valer seus interesses em contraposição a interesses opostos ou em alianças com interesses convergentes” (GUEDES, 2009, p. 163). O autor precisa dar um bom motivo para que o leitor tenha interesse e envolva-se com sua história.

Como apontado por Guedes (2009), o narrador precisa apresentar ao leitor uma história completa. A fim de abordar teoricamente os elementos estruturantes da narrativa, que constituem essa história completa, tomamos como base a pesquisa de Gancho (2002). Para ele, “Toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os

fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar" (p. 9). Ao narrador cabe a tarefa de fazer a mediação entre a história e o leitor.

Conforme Gancho (2002), os cinco elementos são: i) enredo: conjunto de fatos e acontecimentos de uma história, tendo como elemento estruturador o conflito, que determina as partes do enredo (introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho); ii) personagens: seres fictícios responsáveis por executar as ações contidas no enredo, sendo classificadas como protagonistas, antagonistas e personagens secundárias, podendo ser planas (tipos ou caricaturas) ou redondas; iii) tempo: interno ao texto, deve ser considerado em seus aspectos cronológico e/ou psicológico, em relação à época que caracteriza e à sua duração; iv) espaço: lugar físico onde se passam as ações na narrativa, podendo apresentar características socioeconômicas, ideológicas, morais e psicológicas; e v) narrador: elemento estruturador da história, que pode ser contada em primeira pessoa (narrador testemunha ou personagem) ou em terceira pessoa (narrador observador ou onisciente).

A fim de oportunizar aos licenciandos e aos alunos dos anos iniciais a experiência de se constituir como autor, é necessário que os educadores utilizem a sala de aula como um espaço de diálogo para este aprendizado. Além disso, no contexto atual, em que as tecnologias têm uma posição de destaque na vida dos sujeitos, vê-se a necessidade de incorporá-las na sala de aula, uma vez que, como foi defendido até aqui, é tarefa da escola preparar o aluno para as mudanças que acontecem na sociedade.

### 3.1.1 Narrativas digitais no ensino de Língua Portuguesa: uma adequação aos novos tempos de interação social e escolar?

Em meados da década de 1990, Dana Atchley iniciou suas pesquisas sobre contação de histórias digitais – conhecida também como narrativas digitais –, no *American Film Institute* (EUA) (HARTLEY; MCWILLIAM, 2009). Já em 1998, juntamente com Joseph Lambert e Nina Mullen, fundou o *Center for Digital Storytelling* (CDS). A organização sem fins lucrativos investe, até os dias de hoje, em programas de fomento que objetivam dar voz às pessoas para que realizem mudanças sociais (TUMOLO, 2015).

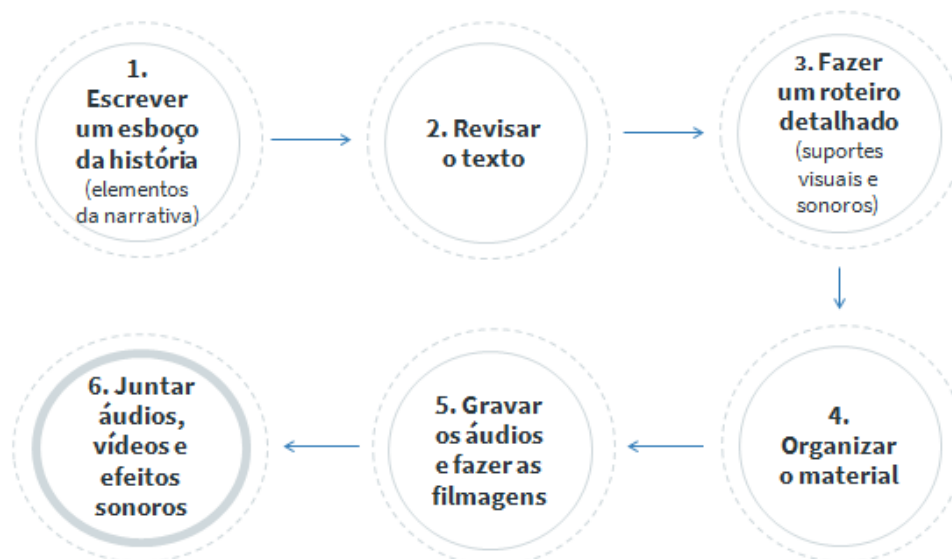
Chega-se ao século XXI exigindo que o conhecimento do indivíduo não se restrinja apenas ao domínio das habilidades de codificação e decodificação dos sons da língua e dos sinais gráficos, mas também da capacidade de interpretar, criticar, compreender e gerar conhecimento para estar de fato integrado à sociedade. Sendo assim, para fins educativos, as

narrativas digitais têm sido usadas como recurso pedagógico, principalmente como uma forma de criar novas possibilidades de os alunos se expressarem. Para Carvalho (2008, p. 87),

A construção e produção de narrativas digitais se constituem num processo de produção textual que assume o caráter contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos capazes de modernizar "o contar histórias", tornando-se uma ferramenta pedagógica eficiente e motivadora ao aluno, ao mesmo tempo em que agrega à prática docente o viés da inserção da realidade tão cobrada em práticas educativas.

De acordo com o site *Educational Uses of Digital Storytelling* (2015), o professor pode criar suas próprias histórias a fim de ensinar o conteúdo a seus alunos, como uma forma de torná-lo mais atraente e facilitar sua compreensão. Outra possibilidade é instruir o aluno para que ele mesmo crie suas histórias por meio dos recursos digitais disponíveis. Após assistirem a alguns exemplos de histórias digitais, tantos dos professores, quanto dos colegas, ou mesmo as disponibilizadas na internet, o aluno poderá compreender melhor a atividade e escolher suas próprias histórias ou pontos de vista sobre os assuntos já apresentados para montar sua narrativa digital, de acordo com os passos indicados na Figura 1.

**Figura 1** – Técnica da narrativa digital



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

As narrativas digitais são, dessa forma, variações das histórias contadas nas escolas, possibilitadas pelas inovações tecnológicas.

Durante o processo de criação das histórias digitais, os estudantes irão pesquisar em bibliotecas, na internet, desenvolvendo habilidades de leitura, comunicação e escrita. Além disso, ao publicar suas histórias digitais na internet, os alunos têm a oportunidade de compartilhar seu trabalho com outras pessoas e até mesmo receber críticas sobre ele. Também fica a cargo do professor aplicar esse trabalho individualmente ou em grupo, a fim de promover, no segundo caso, uma aprendizagem colaborativa (EDUCATIONAL USES OF DIGITAL STORYTELLING, 2015).

No Brasil, a literatura sobre narrativas digitais (TUMOLO, 2015; VALENTE, 2014; VALENTE; ALMEIDA, 2014; PACHECO, 2015, entre outros) investiga o uso de distintas linguagens utilizando uma variedade de mídias, incluindo gráficos, áudios, vídeos, músicas e publicação na web, para contar histórias. Para Valente e Almeida (2014, p. 37),

Esses aspectos são significativos em processos educativos pautados pelo exercício da autoria do aprendiz por meio da construção, análise e reconstrução de suas histórias, permitindo registrar os processos de aprendizagem, organizar os modos de pensar sobre as experiências e as relações que o aprendiz estabelece consigo mesmo e com o mundo.

Já Scucuglia e Borba (2007), apresentam resultados do experimento realizado em um minicurso oferecido a professores do ensino fundamental, médio e superior. A proposta era que os participantes criassem vídeos a partir de imagens que contextualizassem situações (com narrativas, por exemplo), envolvendo problemas matemáticos. Os autores acreditam que o caráter dinâmico das narrativas digitais elaboradas possibilitaram um ambiente propício para que os conteúdos matemáticos fossem abordados, “[...] implicando em possibilidades emergentes em relação à produção de significados e conhecimentos” (p. 12).

Na pesquisa de Bottentuit Junior, Lisboa e Coutinho (2011), licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) produziram narrativas digitais com o auxílio do programa *Power Point*<sup>17</sup>. A produção destes recursos digitais, além de favorecer a criatividade, o trabalho colaborativo, a pesquisa, a síntese, a organização de ideias, foi um incentivo ao uso das tecnologias no ensino e na aprendizagem para esses futuros professores.

Para Tumolo (2015) o uso de narrativas digitais funciona como elemento essencial para a motivação dos alunos nas aulas de língua estrangeira, uma vez que estes criam suas próprias histórias e reconhecem a aprendizagem sobre o conteúdo. Os alunos-autores têm

---

<sup>17</sup> Programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas.

“[...] a oportunidade de compartilhar suas experiências, receber *feedback*, rever e reformular suas trajetórias e produções, ao mesmo tempo em que o leitor pode tomar tais narrativas como referência para elaborar e reconstruir suas histórias” (VALENTE, 2014, p. 38). Com isso, os alunos têm a possibilidade de atribuir um sentido social à escrita, já que, além de criarem narrativas sobre suas vidas, conhecem mais sobre seus colegas e comentam a escrita destes. Na prática, o ensino da produção escrita deixa de ser apenas de avaliação, pois tem significado para seu cotidiano.

Bunzen e Mendonça (2013) reuniram trabalhos que descrevem as múltiplas linguagens e estratégias de ensino utilizadas por professores do Ensino Médio e pesquisadores, com base nas práticas sociais contemporâneas. Ao apresentar suas concepções e ações didáticas, como a leitura teatral, a leitura oculta em histórias em quadrinhos, os gêneros gráfito, documentário, telejornal, *blog*, entre outros, os autores observam, discutem e estimulam a interação pela linguagem. Acreditam que, para acompanhar as mudanças ocorridas nos últimos 20 anos em relação às práticas sociais, os professores precisam desenvolver, na atualidade, “níveis mais avançados de alfabetismo” (p. 237) e práticas mais democráticas, a fim de que o espaço escolar proporcione uma transformação social, tanto nos estudantes, quanto nos professores.

Outra questão que deveria ser estimulada nas escolas é a circulação dos textos produzidos pelos alunos. Azevedo e Tardelli (2004), em pesquisa realizada em escolas públicas com alunos dos anos iniciais, concluíram que, como os professores privilegiam a gramática e muitas vezes alegam não ter tempo suficiente para a correção das produções, consideram que essa circulação não é necessária. Entretanto, na mesma pesquisa, agora realizada em escola particular, as autoras perceberam que, quando o professor possui um projeto pedagógico voltado para a produção textual, a circulação acontece de forma natural, levando o aluno a refletir sobre sua língua, pois participará de um processo de interação com colegas e outros professores que lerão seu texto e darão *feedbacks* a respeito.

As autoras sugerem que as atividades de produção textual sejam realizadas considerando escrita como trabalho, e não como consequência. Esta tem sido comumente utilizada na maioria das escolas. Baseada em LDs e apostilas, é feita a partir de uma leitura prévia, pesquisa de campo, um passeio, um filme, a fim de se criar um pretexto para a produção textual. Já quando se parte da escrita como trabalho, num processo contínuo de aprendizagem, as atividades de linguagem são exploradas como forma de expressão. Recursos didáticos como os mencionados só irão colaborar para a riqueza da produção textual se consideradas as diversas formas de linguagem.

Castelano e Carmo (2016) tiveram uma experiência exitosa com projeto com fins pedagógicos em uma escola da rede federal de ensino, com alunos do Ensino Médio e do Programa de Jovens e Adultos (PROEJA). Durante seu desenvolvimento, os pesquisadores perceberam que o fato de os alunos saberem que os melhores textos seriam selecionados para o jornal e circulariam na escola e no município, resultou numa participação mais efetiva nas aulas – afinal, todos queriam ter suas produções lidas e poder expressar sua opinião.

De início os alunos conheceram as características do gênero Artigo de opinião, bem como realizaram leituras de textos publicados, inclusive, por jovens da mesma idade. Em seguida partiu-se para a escrita da primeira versão do texto, depois para o processo de revisão – tendo colaboração de colegas, da professora de português e de professores de outras disciplinas. Para montagem do jornal, foi feita uma seleção dos textos pelos próprios alunos e professores colaboradores do projeto, considerando a criatividade e a fundamentação dos artigos de opinião, bem como o cuidado em relação à gramática e à ortografia. Como resultado desse trabalho, que envolveu boa parte do corpo discente, docente e técnico, foi possível perceber a mudança de pensamento e postura dos alunos em relação à própria escrita.

As pesquisas e práticas de ensino mencionadas nesta subseção mostram novas perspectivas de interação na escola, que possibilitam aos alunos novas formas de interação com a sociedade, entretanto, não encontramos nenhuma experiência com as narrativas digitais no ensino fundamental.

No tópico seguinte, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para melhor compreensão dos procedimentos metodológicos, é necessário retomar o problema desta pesquisa: de que maneira o estímulo de licenciandos a uma relação autoral com a escrita, por meio da produção de narrativas digitais (NDs), pode influenciar no desempenho da escrita deles e de seus alunos? Quanto à forma da abordagem do problema, elegemos a metodologia de natureza qualitativa, já que esta se preocupa “[...] com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Com relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória (MARCONI; LAKATOS, 2010), pois envolve levantamento bibliográfico e experiências práticas relacionadas ao problema pesquisado, além de análise de exemplos para facilitar a compreensão.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é classificada como bibliográfica, de pesquisa-intervenção (ROCHA, 2006) para a montagem e prática da oficina, além da descrição de toda a atividade realizada com os licenciandos e seus alunos.

Para explicar o conjunto de métodos adotados no desenvolvimento deste estudo, optamos por dividir a metodologia em três subseções: i) contextualização e universo da pesquisa; ii) as etapas da pesquisa: instrumentos e procedimentos de coleta de dados; e iii) sujeitos da pesquisa

### 4.1 Contextualização e universo da pesquisa

Para compreender os resultados desta pesquisa é necessário apresentar a contextualização e o local onde ela está inserida. O local da aplicação foi o projeto “Escrita Solidária”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>18</sup>, coordenado pelo professor Dr. Gerson Tavares do Carmo, do Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (LEEL/CCH/UENF). Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), teve seu início em abril de 2014, com o objetivo de implantar um sistema de suporte à qualidade da escrita dos discentes da

---

<sup>18</sup> “O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O Programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

Licenciatura de Pedagogia da UENF e docentes/discentes dos anos iniciais do ensino fundamental de quatro escolas municipais de Campos dos Goytacazes/RJ. Cada docente atua como supervisor de todas as atividades realizadas por um grupo de quatro a cinco licenciandos.

Para se candidatar a uma vaga no projeto os licenciandos precisam realizar uma prova de produção textual. As vagas são concorridas. A seleção das supervisoras é feita via edital. Após a aprovação, cada licenciando recebe uma bolsa de estudos de R\$ 400,00. Já as supervisoras recebem R\$ 720,00 mensais. Em média, o grupo cumpre três horas semanais aplicando as atividades em sala de aula e quatro horas mensais de planejamento na residência da supervisora. Além disso, todas as terças-feiras, de 14h às 16h, os bolsistas se reúnem para o momento de formação continuada e planejamento das atividades em grupo, sob a orientação da supervisora de cada escola e o professor formador.

Os professores que lecionam os cursos geralmente são pós-graduandos do Programa de Cognição e Linguagem da UENF e convidados de outras instituições, como o Instituto Federal Fluminense e a Secretaria Municipal de Educação. Os encontros são realizados em salas de aula climatizadas do Centro de Ciências do Homem (CCH/UENF), equipadas com televisor, projetor multimídia e notebook.

A estratégia utilizada no projeto "Escrita Solidária", em específico, é que os bolsistas apliquem aos seus alunos o que aprenderam em cada encontro na UENF. Assim, ao final da reunião, cada equipe planeja a atividade de acordo com o público da escola. Segundo o coordenador, trata-se de um diferencial dentro do Pibid.

Para a realização desta pesquisa, uma sala de aula com projetor multimídia foi disponibilizada de março a maio de 2017, no turno da tarde, o que facilitou o desenvolvimento das etapas da pesquisa.

#### **4.2 As etapas da pesquisa: instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

O primeiro contato da pesquisadora com os participantes do Projeto foi feito mediante autorização prévia da coordenação, em novembro de 2016. Nesta etapa, houve preocupação inicial em expor aos bolsistas o objetivo da oficina a ser desenvolvida no semestre seguinte, que exigiria a adesão do grupo.

Confirmada a participação do grupo e sabendo seus conhecimentos e expectativas, a pesquisadora realizou um planejamento prévio da oficina para verificar o possível número de



encontros, os objetivos de cada um, bem como escolher os referenciais teóricos e as ferramentas para criação das NDs.

Escolhemos a ND como gênero a ser trabalhado com os sujeitos da pesquisa devido suas inúmeras possibilidades e, principalmente, pelo fato de estar presente na vida diária dos alunos, mas não em sala de aula. O tipo textual utilizado como categoria fixa do gênero foi a narração, a partir das histórias criadas pelos alunos, com base em sua realidade local. A concepção das narrativas digitais foi na forma escrita, portanto se trata de um texto escrito oralizado.

Já em 2017, o primeiro contato com a turma se deu com o objetivo de realizar uma explicação detalhada para os participantes sobre o estudo a ser feito, sanando possíveis dúvidas. Em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 1) da pesquisa foi entregue, assim como o Termo de Cessão de Direitos de Uso de Imagem (Apêndice 2). Após a leitura dos termos, cada participante assinou uma via de cada a fim de autorizar sua participação, de acordo com as exigências do Comitê de Ética para pesquisas com humanos, bem como ceder os direitos autorais das narrativas digitais para a UENF. Um Termo de Cessão de Direitos de Uso de Imagem também foi entregue aos alunos das escolas participantes do Pibid Pedagogia/UENF (Apêndice 3).

Em seguida, os dados iniciais foram coletados por meio de questionário aplicado aos licenciandos e às supervisoras participantes desta pesquisa (Apêndice 4), com um total de 21 questões. O instrumento, utilizado a fim de se realizar, segundo Marconi e Lakatos (2010), uma observação direta extensiva, é composto por perguntas semiestruturadas, elaboradas a partir dos estudos de Cassany (1999) e Pacheco (2015). Além da caracterização do bolsista, apresenta mais três dimensões: formação inicial e relação com a escrita; escrita dos alunos das escolas participantes do Projeto; e dados sobre a sua escrita digital.

Os dados coletados foram passados para a ferramenta on-line e gratuita *Google Forms* (da empresa *Google*), que permite a criação e análise de questionários. O aplicativo salva as informações em formato de tabela e também gera gráficos. Como pré-teste, o instrumento foi avaliado anteriormente por um pesquisador com conhecimento na área.

Esse instrumento teve como objetivo conhecer a escrita de seus participantes no último ano do projeto, além das suas percepções em relação à escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, apontou para situações que subsidiaram a estruturação de atividades para a oficina que se pretendia testar.

Para encerrar as atividades da primeira etapa da pesquisa, foi solicitado que os bolsistas escrevessem um texto a partir do seguinte enunciado: “Produza um texto narrativo

sobre um acontecimento que tenha lhe marcado durante sua participação no Projeto Escrita Solidária” (Apêndice 5). Teve como objetivo observar o histórico das relações dos licenciandos, com a escrita, considerando quatro elementos principais: a coerência, a coesão e a estrutura da narrativa. A análise dos textos foi feita a partir de uma Ficha de correção (Apêndice 6) elaborada pela pesquisadora, composta por dez questões objetivas.

A fim de desvendar como ocorrem as relações de escrita desses licenciandos e de alunos do ensino fundamental, a segunda etapa constituiu-se de uma oficina de formação continuada, intitulada “A produção de narrativas digitais como estímulo a uma relação autoral com a escrita”, oferecida aos participantes do projeto, considerando o fenômeno da mobilização proposto por Charlot (2000).

Optou-se por utilizar o método da pesquisa-intervenção, a fim de registrar e analisar as reflexões e estratégias que constituiriam o processo de construção das NDs durante a oficina oferecida pela pesquisadora, bem como a socialização ocorrida ao final das atividades. Com base nos princípios da Análise Institucional Socioanalítica, desenvolvida na França durante o período de 1960 e 1970, a proposta da pesquisa-intervenção é dar visibilidade às ações, práticas e discursos relacionados aos sentidos produzidos nas relações sócio-historicamente determinadas (ROCHA, 2006). Assim, cria “[...] dispositivos de análise da vida dos grupos na sua diversidade qualitativa, e isto significa que esta proposição investigativa tem como alvo o movimento, as rupturas que as ações individuais e coletivas imprimem no cotidiano” (ROCHA, 2006, p. 171).

De início a pesquisadora acreditou que para cada etapa fosse necessário apenas um encontro. Entretanto, foi preciso rever algumas etapas do processo diante das curiosidades, descobertas e angústias dos cursistas, bem como das limitações da escola participante. Assim, de oito a oficina ficou com dez encontros no total<sup>19</sup>.

A intenção da pesquisadora foi, desde o início da oficina, abrir espaço para um diálogo sobre as possibilidades de uso dos recursos digitais e a escolha dos temas a serem trabalhados com os alunos a partir de sua realidade. Assim, seria possível ampliar os sentidos de suas práticas sociais de leitura e escrita, foco deste estudo. A tecnologia digital foi incorporada ao planejamento como uma tentativa de tornar a aula mais atrativa.

---

<sup>19</sup> Este número pode sofrer alterações de acordo com a realidade da turma, o tempo de cada encontro e a quantidade de alunos.

O Quadro 1 apresenta os conteúdos trabalhados nos encontros, com duração de duas horas cada, incluindo o tempo para planejamento das aulas – aproximadamente 30 minutos – a serem replicadas pelos bolsistas em sua turma do ensino fundamental.

**Quadro 1** – Descrição das etapas da oficina

<b>Encontro</b>	<b>Conteúdo</b>
1	Apresentação das características da narrativa tradicional e de uma narrativa digital com potencial educativo a partir do uso de imagens, textos, vídeos, narrações orais e música para contar uma história sobre um tópico ou tema escolhido.
2	A partir da escolha de um tópico relacionado com a sua realidade escolar os cursistas desenvolveram o roteiro de uma narrativa, considerando seus elementos, a saber: narrador, personagens, espaço, tempo e enredo.
3	Reconhecimento da importância da criação de um roteiro detalhado, de forma a auxiliar todo o processo de construção da narrativa digital por meio do uso das diversas mídias existentes.
4 e 5	Escrita de um esboço detalhado antes do trabalho de criação das narrativas digitais, juntando o texto criado com os suportes visuais e sonoros que dessem suporte à história, de forma a permitir a visualização do projeto como um todo. Foi importante considerar as questões de direitos autorais, mostrando como citar as fontes corretamente.
6 e 7	Organização de todo o material a ser utilizado na criação da narrativa digital para serem facilmente localizados.
8	Apresentação dos recursos como o Programa Power Point, FilmoraGo, Audio Trimmer e Movie Maker para a edição das NDs. Explicação de estratégias para a gravação dos áudios.
9	Montagem final da narrativa, corrigindo possíveis erros.
10	Socialização das narrativas digitais produzidas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Pacheco (2015).

A socialização, no último encontro, teve o objetivo de obter informações sobre a experiência que os bolsistas tiveram ao replicarem as atividades com os alunos e como meio de provocar o diálogo entre os sujeitos sobre a atividade realizada e a relação desta com a escrita deles e de seus alunos, no último encontro foi feita uma socialização de todo o processo, desde a apresentação para os alunos das características de uma ND, até sua montagem final. Com duração de três horas, a socialização foi filmada e baseada nas seguintes etapas: i) comentários sobre o primeiro contato com a ideia das NDs; ii) comentários sobre a mobilização do grupo para iniciar a produção da narrativa; iii) comentários sobre a forma como o grupo se organizou para atingir o objetivo da atividade; iv) comentários sobre as estratégias utilizadas com os alunos; e v) comentários sobre os resultados.

A fim de desvendarmos como ocorrem as relações de escrita dos sujeitos da pesquisa, optamos por utilizar o método da pesquisa-intervenção (ROCHA, 2006), uma vez que

registramos e analisamos as reflexões e estratégias que constituíram o processo de construção das NDs durante a oficina, bem como a socialização ocorrida ao final das atividades. Com base nos princípios da Análise Institucional Socioanalítica, desenvolvida na França durante o período de 1960 e 1970, a proposta da pesquisa-intervenção é dar visibilidade às ações, práticas e discursos relacionados aos sentidos produzidos nas relações sócio-historicamente determinadas (ROCHA, 2006). Assim, cria “[...] dispositivos de análise da vida dos grupos na sua diversidade qualitativa, e isto significa que esta proposição investigativa tem como alvo o movimento, as rupturas que as ações individuais e coletivas imprimem no cotidiano” (ROCHA, 2006, p. 171).

Na terceira etapa, foram analisadas as versões finais das narrativas produzidas tanto pelos bolsistas quanto pelos alunos de ensino fundamental, durante a oficina e a replicação da experiência, respectivamente, a partir de suas qualidades discursivas (GUEDES, 2009) e de seus elementos estruturantes (GANCHO, 2006). Para ilustrar a aplicação da técnica feita pela pesquisadora e pelas bolsistas, selecionamos duas produções textuais.

Na quarta e última etapa da pesquisa foi analisado o questionário aplicado ao final da oficina. O instrumento contém seis questões subjetivas e duas objetivas (Apêndice 7). Tal procedimento metodológico permitiu verificar as percepções dos participantes sobre as atividades das quais haviam acabado de vivenciar. Como pré-teste, antes de sua aplicação, o instrumento também foi avaliado por um pesquisador com conhecimento na área. As informações foram hospedadas na ferramenta *Google Forms*.

Nesse momento, faz-se necessário conhecer os sujeitos participantes e seus contextos de trabalho.

### 4.3 Sujeitos da pesquisa

Desde 2014, o Projeto "Escrita Solidária" já contemplou aproximadamente 30 licenciandos, além das quatro supervisoras, que participam desde o início de sua implementação. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, estavam envolvidos 16 licenciandos do curso presencial da UENF; 3 (três) licenciandos do curso semipresencial (Cederj<sup>20</sup>/ UENF); e 4 (quatro) professoras de escolas municipais do ensino fundamental.

---

<sup>20</sup> Criado em 1999, o “Cederj é um consórcio formado por seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (Uerj; Uenf; Unirio; UFRJ; UFF; UFRRJ) e um centro universitário (Cefet-Rj) em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro, por intermédio da Fundação Cecierj, com o objetivo de oferecer cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial para todo o Estado”.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, consideramos apenas os dados dos licenciandos. Portanto, participaram desta pesquisa 19 bolsistas, sendo 18 do sexo feminino e 1 (um) do sexo masculino. A maioria dos participantes (16) possui faixa etária entre 18 e 28 anos. Em relação ao município, 14 participantes informaram residir em Campos dos Goytacazes; 4 (quatro) em São Fidélis; e 1 (um) em São João da Barra. A fim de preservar a identidade dos participantes, usamos nomes fictícios.

O Quadro 2 tem o objetivo de apresentar o perfil das professoras das escolas municipais do ensino fundamental, que também atuam como supervisoras no projeto.

**Quadro 2** – Perfil das supervisoras do Pibid/Pedagogia

<b>Escola</b>	<b>Supervisoras PIBID</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Tempo de serviço na escola</b>
A	Beatriz	36 anos	Licenciada em Química	12 anos	8 anos
B	Helena	46 anos	Licenciada em Língua Portuguesa	19 anos	10 anos
C	Ivanete	51 anos	Normal Médio, Normal Superior, Pedagogia	26 anos	16 anos
D	Melinda	46 anos	Normal superior; Graduada em Ciências	24 anos	17 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As docentes têm, em média, 45 anos, exercem a profissão em torno de 20 e possuem, em média, 13 anos de trabalho na mesma escola. As quatro possuem licenciatura para atuar na docência.

O perfil dos bolsistas licenciandos do curso de Pedagogia da UENF será apresentado no Quadro 3.

**Quadro 3** – Perfil dos licenciandos participantes do Pibid/Pedagogia

<b>Tempo de Pibid durante a aplicação do questionário inicial</b>	<b>Escola atual</b>	<b>Bolsista</b>	<b>Idade</b>	<b>Modalidade do curso</b>	<b>Período do curso</b>
1 semana	A	Sara	28	Presencial	1º
1 semana	B	Alice	18	Presencial	1º
1 semana	D	Ana	18	Presencial	1º
1 semana	D	Hélia	20	Presencial	1º
3 meses	A	Berecine	19	Presencial	2º
3 meses	B	Karin	23	Semipresencial	1º
1 ano	A	Roberta	52	Presencial	4º
1 ano	A	Débora	40	Semipresencial	6º
1 ano e 4 meses	D	Jussara	22	Presencial	8º
1 ano e meio	C	Rita	34	Semipresencial	5º
1 ano e 8 meses	B	Mara	20	Presencial	4º
2 anos	B	Janete	21	Presencial	6º
2 anos	C	Michele	28	Presencial	8º
2 anos	D	Rosa	23	Presencial	6º
2 anos e 6 meses	C	Tatiane	19	Presencial	6º
3 anos	A	Pedro	25	Presencial	6º
3 anos	C	Rachel	23	Presencial	8º
3 anos	D	Hanna	22	Presencial	6º
3 anos	D	Joana	23	Presencial	6º

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 3 é possível observar que os licenciandos que participaram da pesquisa compõem quatro grupos. O primeiro é formado por alunas que acabaram de ingressar no curso de Pedagogia e no Pibid, e que têm em torno de 21 anos; um segundo grupo que tem licenciandas em torno de 34 anos e participa do projeto há, no máximo, um ano; um terceiro grupo formado por licenciandas com idade média de 25 anos e que são bolsistas há, no máximo, 2 anos; e um quarto grupo, que tem em torno de 22 anos e está no Projeto desde seu início ou entrou meses depois.

As percepções das licenciandas em relação ao desenvolvimento das NDs delas e dos alunos do ensino fundamental serão exploradas nos resultados desta pesquisa. Por ora, cumpre apresentar o contexto de trabalho dessas bolsistas no projeto.

As instituições onde atuam são conveniadas ao sistema municipal de ensino. Foram escolhidas para participar do Pibid/Pedagogia por ser mais próxima à UENF. Isso facilita a ida das bolsistas à Universidade após as atividades nas escolas.

A Escola A é uma instituição que oferece, em seu ensino regular, educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e finais). Nesta pesquisa, participaram 28 alunos do 4º ano do ensino fundamental. Deste total, 15 eram meninas e 13 meninos com idade média de 10 anos.

A Escola B é uma instituição de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Está localizada num bairro de classe baixa da cidade. Participaram do estudo 25 alunos do 2º ano do ensino fundamental. Deste total, 14 eram meninas e 11 meninos com idade média de 10 anos.

A Escola C é uma instituição de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Está localizada num bairro de classe média da cidade. Participaram do estudo 21 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Deste total, 8 eram meninas e 13 meninos com idade média de 8 anos.

A Escola D é uma instituição que oferece ensino fundamental (anos iniciais e finais) e médio. Está localizada num bairro de classe baixa da cidade. Participaram do estudo 32 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Deste total, 21 eram meninas e 11 meninos com idade média de 9 anos.

No capítulo seguinte apresentamos os resultados e discussão dos dados coletados nesta investigação.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para facilitar a análise dos resultados, optou-se por apresentar, inicialmente, a avaliação da escrita do grupo, composta por um questionário inicial e uma produção textual dos bolsistas. Ambos foram aplicados a todos os licenciandos participantes do Pibid/Pedagogia. Após esse primeiro diagnóstico, apresentamos a experiência com a oficina, contada, num primeiro momento, com base nas percepções da pesquisadora em relação a um determinado grupo, e, em seguida, a partir das falas das bolsistas desse mesmo grupo, durante a socialização realizada ao final da oficina. Na sequência, são analisadas tanto a produção textual e ND criada por este grupo de bolsistas quanto uma dos alunos do ensino fundamental. Por fim, apresentamos nossas considerações a respeito do questionário aplicado a todos os bolsistas após a oficina.

### 5.1 Etapa 1 - Avaliação da escrita dos sujeitos

#### 5.1.1 Análise do questionário inicial

Após o tratamento dos dados coletados no questionário inicial, foi feita a análise a seguir, baseada no referencial teórico desta pesquisa. Os exemplos foram escolhidos por representarem outros semelhantes contidos na produção dos participantes. As transcrições são cópias literais dos textos.

Na primeira dimensão do questionário, categorizada como “Formação inicial e relação com a escrita”, iniciamos com a seguinte questão: “Ocorreram transformações na sua escrita durante sua trajetória no PIBID?”. Dez (10) informantes responderam positivamente. Nas justificativas a estas respostas, tivemos comentários como:

“Com a prática, ao longo dos anos, foi possível desenvolver melhorias na *criatividade*, por exemplo.”

“No PIBID senti o *desejo* de escrever, de entrar no meu íntimo, de me *divertir* escrevendo.”

“Com o decorrer do tempo venho amadurecendo e aumentando meu nível de *leitura*.”



“Acredito que toda nova experiência é um aprendizado e conseqüentemente provoca mudanças, transformações. O PIBID me proporcionou além de uma melhora na escrita através do uso da *criatividade*, uma ampliação no conhecimento na produção de fábulas.” (grifos nossos)

Nos comentários percebemos as melhorias obtidas na formação desses licenciandos a partir de sua participação no Pibid/Pedagogia, principalmente relacionado à criatividade, um dos focos do Projeto "Escrita Solidária". Os sujeitos que responderam “não” (3) estavam no Projeto há menos de três meses, já os que optaram por “parcialmente” (5) consideram que já poucas foram as transformações em sua escrita: “Pois eu sempre gostei de escrever, só foi um aperfeiçoamento e novas palavras para meu vocabulário”.

Quando questionamos sobre os sujeitos considerarem se expressar melhor oralmente ou por meio da escrita, os resultados foram: 9 (nove) informaram que se expressam melhor por meio da oralidade; 8 (oito) por meio da escrita; e 2 (dois) deles informaram que depende do assunto a ser abordado. Isso nos mostrou que, apesar de a escrita poder ser um empecilho durante a oficina, seria interessante utilizar as potencialidades dos alunos em relação à oralidade a nosso favor, seguindo as orientações de Bajard (2014).

A próxima pergunta dessa dimensão foi “Qual(is) estratégia(s) você utiliza com mais frequência durante o processo de composição de escrita de seus textos acadêmicos?”. Os dados encontram-se na Tabela 1. Cabe ressaltar que os bolsistas poderiam marcar mais de uma alternativa de resposta a essa questão.

**Tabela 1** – Qual(is) estratégia(s) você utiliza com mais frequência durante o processo de composição de escrita de seus textos acadêmicos

<b>Estratégias</b>	<b>Frequência</b>
<b>Penso no que vou escrever e no que já sei sobre o assunto</b>	<b>15 (78,9%)</b>
Faço esquemas e resumos de textos relacionados ao assunto	9 (47,4%)
Planejo o texto	7 (36,8%)
<b>Releio o que escrevi</b>	<b>15 (78,9%)</b>
Reviso o texto	12 (63,2%)
Consulto uma gramática e/ou dicionário	9 (47,4%)
Consulto sites de busca na internet	9 (47,4%)
Outros	1 (5,3%)

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 1, as estratégias utilizadas com mais frequência foram: “Penso no que vou escrever e no que já sei sobre o assunto” e “Releio o que escrevi”. Para Cassany (1999), esses dois aspectos são importantes para um bom processo de composição de

um texto: o primeiro para que o escritor tome consciência de quem serão seus leitores; e o segundo, por ajudar o escritor a manter o sentido global do texto.

Para finalizar esta dimensão, foi questionado se eles consideram que sua formação na UENF tem deixado a escrita a desejar. A grande maioria (12) afirmou que “não”; 4 (quatro) afirmaram que “sim”; e 3 (três) deles, como haviam ingressado na Universidade há uma semana antes da aplicação do questionário, optaram por não responder a esta pergunta. Algumas justificativas são apresentadas a seguir:

“Não, devido ao grande número de artigos, trabalhos e textos que precisamos ler ajudam a exercitar na escrita”.

“Não, pelo fato de eu cursar pedagogia e o curso de humanas me impulsiona a escrever com frequência e procurar sempre ter uma melhoria da mesma”.

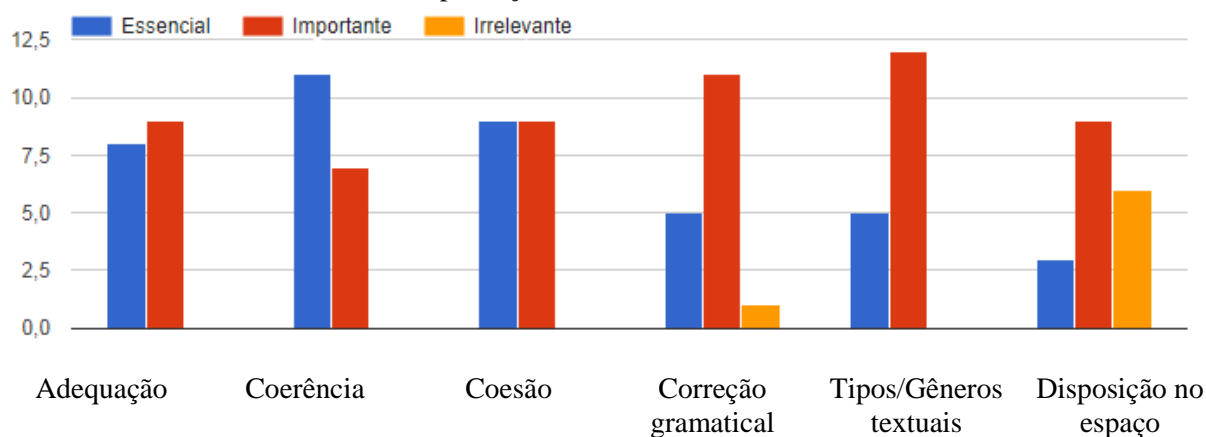
“Sim. Senti falta de mini cursos e oficinas voltados para a escrita durante os três anos em que estou matriculada na Universidade”.

“Sim! Praticamente não escrevemos algo que não seja mecânico. Nossa formação é baseada na leitura e reflexão do que lemos. Quando escrevemos, somos submetidos a uma grande pressão (principalmente nas resenhas, pois cada professor segue seu estilo e acaba pedindo do seu jeito)”.

Percebeu-se nos comentários que, apesar de os licenciandos praticarem a escrita por meio de vários gêneros acadêmicos, sentem falta de um apoio por parte dos professores ou uma formação complementar a fim de aperfeiçoarem sua escrita.

A segunda dimensão do questionário refere-se à “Escrita dos alunos das escolas participantes do Projeto”. Foi perguntado, inicialmente, a respeito da opinião dos bolsistas sobre o grau de importância dos critérios de correção em relação às produções textuais dos alunos (Gráfico 1).

**Gráfico 1** – Opinião dos bolsistas sobre o grau de importância dos critérios de correção em relação às produções textuais dos alunos



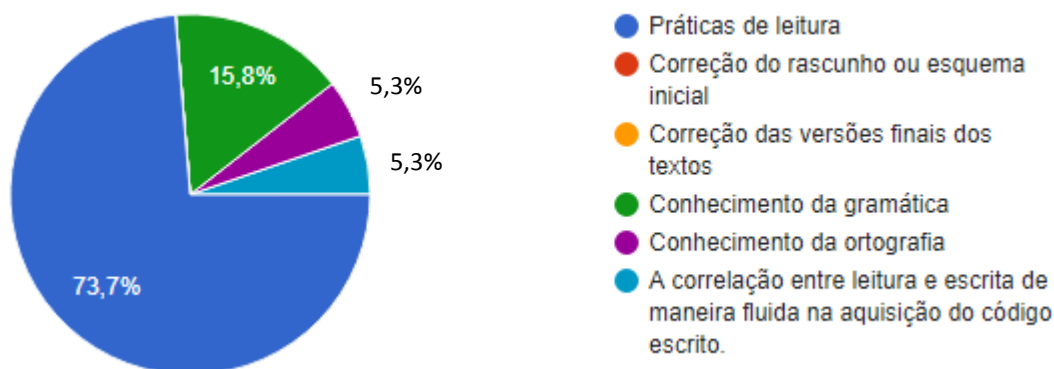
Fonte: dados da pesquisa.

No Gráfico 1 é possível perceber que a “Coerência” (saber escolher a informação relevante e saber estruturá-la) foi o critério de correção da produção escrita dos alunos mais citado pela maioria dos participantes da pesquisa (11) como sendo Essencial. “Correção gramatical” (conhecer as regras fonéticas e ortográficas, morfossintáticas e léxicas da língua que permitem construir orações aceitáveis) e “Disposição no espaço” (saber apresentar um texto escrito de maneira organizada, com margens, cabeçalhos, etc.) foram as únicas opções consideradas Irrelevantes. Entretanto, “Correção gramatical” foi considerada Importante para 11 (onze) sujeitos. Em relação aos "Tipos/Gêneros textuais", estes foram apontados pela maioria (12) como um Importante critério de correção das produções textuais dos alunos.

Os dados apresentados no Gráfico 1 também mostram que os licenciandos participantes do Projeto têm uma visão diferenciada em relação à maioria dos professores, como apontado por autores referenciados na revisão de literatura deste estudo, como Bagno (1999; 2002), Marcuschi (2008) e Antunes (2010), entre outros. Cassany (1999), mediante os resultados de suas experiências, garante que a correção do professor só é efetiva quando feita durante o processo de composição do texto. Para aquisição do código, segundo ele, são obtidos melhores resultados a partir da leitura, e não de instruções relacionadas à gramática.

Para esta pesquisa, era interessante saber qual item os bolsistas consideravam como sendo mais importante para a aquisição do código escrito (Gráfico 2).

**Gráfico 2** – Qual opção você considera mais importante para a aquisição do código escrito?



Fonte: dados da pesquisa.

A maioria dos informantes (14/ 73,7%) considera que “Práticas de leitura” é a alternativa mais importante para a aquisição do código escrito, o que corrobora as pesquisas citadas neste estudo. Apesar de Cassany (1999) destacar a “Correção do rascunho ou esquema inicial” como sendo positiva, pois ajuda o aluno no processo de redação do texto, a opção não foi escolhida por nenhum dos sujeitos da pesquisa. A “Correção das versões finais dos textos”, mesmo sendo prática na maioria das escolas brasileiras (ANTUNES, 2010), também não foi indicada. Portanto, seria preciso, na oficina, enfatizar a importância da correção do rascunho durante o processo de escrita das narrativas.

Na pergunta “Você considera que os alunos com os quais trabalha se expressam melhor oralmente ou por meio da escrita?” todos os participantes da pesquisa afirmaram que seus alunos se expressam melhor oralmente. Das 19 respostas, 12 (doze) citaram em suas justificativas a dificuldade da escrita dos alunos. A seguir apresentamos algumas das que nos chamaram a atenção:

“Porque conseguem se explicar melhor e *não se sentem seguros* com a sua escrita.”

“Porque possuem dificuldades e até mesmo *vergonha* de escrever por saberem que cometem erros.”

“Os alunos tem *receio* do processo da escrita.” (grifos nossos)

Nos exemplos percebemos a existência de uma tensão por parte dos alunos em relação à própria escrita devido ao medo de cometerem erros. Fazendo uma leitura positiva da situação, observamos que se os alunos têm facilidade ao se expressar oralmente. Talvez seja este o ponto de partida para que tenham mais confiança e segurança em si mesmos,

diminuindo suas angústias no que diz respeito à expressão escrita. Afinal, o aluno desinibido considera que os erros são necessários ao processo de aprendizagem (CASSANY, 1999) e o aprendizado da língua deve passar pela prática oral do texto (BAJARD, 2014).

Para atingir os objetivos desta pesquisa, também foi importante coletar dados sobre a escrita digital dos sujeitos participantes. Perguntamos a frequência com que eles costumam usar a internet. 14 (73,7%) afirmaram utilizar todos os dias; 4 (21,1%) com bastante frequência (em média, 5 vezes por semana); e 1 (5,3%) com frequência razoável (em média, 3 vezes por semana). Nenhum dos informantes disse que utiliza a internet com pouca frequência ou raramente. Todos os 19 bolsistas acessam a internet em dispositivos móveis, como celular (15/ 78,9%), notebook (15/ 78,9%), computador (2/ 10,5%) e *tablet* (1/ 5,3%). Tais resultados foram essenciais para o andamento da oficina, pois era necessário que os bolsistas tivessem contato com a pesquisadora pelo menos com uma frequência razoável. Além disso, o acesso à internet era necessário para que realizassem as pesquisas referentes às narrativas digitais e às inúmeras mídias que poderiam compô-las.

A fim de saber se os bolsistas já tinham a experiência com edição de vídeos, perguntamos: “Você já produziu ou editou vídeo(s) para entretenimento e/ou postagem na internet?” A maioria (13/ 68,4%) disse não utilizar. Os outros (6/ 31,6%) citaram já terem utilizado os seguintes programas e aplicativos: Movie Maker, Photogrid, Youtube, Moviemaker, Power Point, além de aplicativo criador de vídeo e vídeo-colagem.

Em relação à produção de vídeos para fins pedagógicos, 14 (82,4%) bolsistas afirmaram nunca terem tido essa experiência. Portanto, seria preciso, durante a oficina, apresentar e explicar o funcionamento de algumas ferramentas. Os outros escreveram a respeito:

“Bem dinâmico, as crianças assimilaram melhor, administra melhor o tempo e prende mais a atenção dos alunos.”

“Contações de histórias através de um vídeo caseiro contando um conto (não lembro qual foi), mas as crianças se divertiram muito.”

A fim de que os objetivos da oficina fossem alcançados, era necessário que os bolsistas tivessem acesso a alguns recursos na escola onde atuam, como internet, computador e/ou dispositivos móveis. Todos disseram ter pelo menos 1 (um) recurso na escola (Tabela 2).

**Tabela 2** – Recursos aos quais você tem acesso disponível na escola onde atua como bolsista

<b>Recursos</b>	<b>Frequência</b>
Celular com acesso à internet	5 (27,8%)
<b>Celular pessoal com câmera</b>	<b>12 (66,7%)</b>
Internet móvel (4G)	4 (22,2%)
Wi-Fi	1 (5,6%)
Computador	3 (16,7%)
Notebook ou netbook	3 (16,7%)
Tablet	0 (0%)
TV e datashow	3 (16,7%)
Nenhum dos relacionados acima	1 (5,6%)

Fonte: dados da pesquisa.

Na Tabela 2 podemos visualizar que o item mais frequente é "celular pessoal com câmera", mencionado 12 vezes pelos participantes. O Wi-Fi, computador, TV e datashow, que seriam recursos disponibilizados pelas escolas, foram citados por, no máximo, 3 (três) sujeitos. A alternativa "Tablet" não foi citada. Cabe ressaltar que os bolsistas poderiam marcar mais de uma alternativa de resposta a essa questão. Nenhuma das quatro escolas participantes desta pesquisa possuem laboratório de informática em funcionamento.

Na Tabela 3, apresentamos os recursos que os bolsistas afirmaram já terem utilizado na escola onde atuam. Assim como na questão anterior, para esta todos disseram ter usado pelo menos 1 (um) recurso na escola.

**Tabela 3** – Recursos que você já utilizou na escola em que atua

<b>Recursos</b>	<b>Frequência</b>
<b>Aplicativos de celular</b>	<b>14 (82,4%)</b>
Criação de blog ou página na internet	3 (17,6%)
Programa de edição de imagens (Photoshop, por exemplo)	7 (41,2%)
Programa de edição de vídeos (Movie Maker, por exemplo)	8 (47,1%)
<b>Programa PowerPoint</b>	<b>13 (76,5%)</b>
Programa Prezi	0 (0%)
<b>Redes sociais</b>	<b>13 (76,5%)</b>
<b>Sites de busca</b>	<b>12 (70,6%)</b>
Nenhum dos relacionados acima.	3 (17,6%)

Fonte: dados da pesquisa.

É possível observar, na Tabela 3, que os itens "aplicativos de celular", "redes sociais", "Programa Power Point" e "Sites de busca" foram os mais citados, respectivamente. Tais resultados facilitariam o trabalho com as NDs, pois os participantes da pesquisa teriam acesso

aos recursos básicos para desenvolvimento da técnica. O “Programa Prezi”<sup>21</sup> não foi utilizado por nenhum dos respondentes na escola em que atuam. É importante ressaltar que nesta pergunta os bolsistas também poderiam marcar mais de uma alternativa de resposta.

Para encerrar as atividades do dia, utilizamos como segundo instrumento de coleta de dados uma Proposta de Produção Escrita, que possibilitou aos bolsistas discorrerem sobre um acontecimento que tenha lhe marcado durante sua participação no “Projeto Escrita Solidária”. A pesquisadora aplicou essa atividade com o objetivo de conhecer a escrita dos participantes, bem como se eles sabiam aplicar os conhecimentos adquiridos no Projeto a respeito do texto narrativo.

### 5.1.2 Análise das produções textuais

A produção textual, com o enunciado “Produza um texto narrativo sobre um acontecimento que tenha lhe marcado durante sua participação no Projeto Escrita Solidária”, teve como objetivo conhecer a escrita de seus participantes no último ano do Projeto.

Com as narrativas em mãos, a pesquisadora elaborou uma ficha de correção dos textos escritos pelos licenciandos, com base em Cassany (1999), Marcuschi (2008) e Antunes (2010). A primeira era relacionada à adequação ao tipo textual. Das 19 produções entregues, 16 (84,2%) mostraram que os bolsistas conheciam as características do tipo textual a ser trabalhado na oficina. Porém, destes, 9 (47,4%) precisavam melhorar, pois, em alguns trechos, encontramos características essencialmente de texto dissertativo, como apresentação do ponto de vista a respeito do Projeto. Os outros 3 (13%) bolsistas que entregaram optaram por escrever uma dissertação dizendo o que acharam de sua experiência no primeiro encontro do PIBID, já que haviam ingressado no Projeto naquela semana. Do total, 15 (78,9%) não deram um título ao seu texto.

No que se refere ao texto estar adequado ao tema proposto, 12 (63,2%) seguiram o enunciado. Entretanto, 4 (21,1%) não o seguiram totalmente e 3 (15,8%) ainda precisam melhorar, pois fugiram do objetivo do texto em algumas partes.

Ao avaliarmos alguns dos critérios de textualidade, nos surpreendemos. Tanto a coesão quanto a coerência estavam presentes nas 19 (100%) produções. Entretanto, observamos que 6 (31,6%) ainda precisavam melhorar por repetirem os elementos coesivos, demonstrando desconhecimento de sua variedade; e 2 (10,5%) demonstraram pequenas

---

<sup>21</sup> Programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas, mais moderno em relação ao Power Point.

incoerências em seus textos. Tais resultados facilitaram nosso trabalho durante a oficina, pois sabíamos que os participantes já tinham conhecimento desses critérios e, portanto, não havia necessidade de expô-los.

A norma padrão também foi avaliada. 15 (78,9%) dominam as normas, apresentando, no máximo, 2 (dois) desvios no decorrer do texto. Apenas 4 (21,1%) textos tiveram uma maior recorrência nos desvios. Estes estavam relacionados a questões de ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal, pontuação e colocação pronominal.

No que diz respeito à estrutura, 16 (84,2%) textos continham a *introdução* com apresentação dos personagens, localizando-as no tempo e no espaço; e 3 (15,8%) não tinham. 10 (52,6%) textos apresentaram o *desenvolvimento* com trama e suspense por meio das ações da(s) personagem(ns), culminando no clímax da história; 5 (26,3%) não apresentavam; e 4 (21,1%) apresentavam, mas ainda precisavam melhorar. A conclusão estava presente nos 19 (100%) textos, porém, 6 (31,6%) deles mostraram ainda não dominar essa última parte do tipo textual.

Por fim era necessário saber se o texto entretinha o leitor, provocando expectativa durante a leitura. O resultado foi que 11 (57,9%) corresponderam a este item; 3 (15,8%) ainda precisavam melhorar; e 5 (26,3%) não provocaram expectativa em seu leitor.

Tendo conhecimento dessas informações, foi possível preparar o material base para a oficina, pois sabíamos quais pontos deveriam ser mais trabalhados em relação a outros. Algo que chamou atenção foi o fato de a maioria dos participantes conhecer os critérios de textualidade (75%), mas quase a metade deles não dominar as características do texto narrativo (47,8%), já que duas oficinas anteriores tiveram como objetivo trabalhar essa tipologia. Entendemos que, como alguns bolsistas ingressaram na Universidade recentemente – e, portanto, também no Projeto – realmente há uma carência na educação básica em relação ao ensino dos tipos textuais, como apontaram Marcuschi (2008), Antunes (2010) e Almeida (2014).

Na próxima subseção serão descritos os encontros e primeiros resultados da oficina ministrada pela pesquisadora.



## **5.2 Etapa 2 - A experiência com a Oficina “A produção de narrativas digitais como estímulo a uma relação autoral com a escrita”**

Antes de descrever a oficina, faz-se necessário comentar sobre o encontro anterior. Ao realizar uma explicação para os participantes sobre as atividades a serem desenvolvidas nas semanas seguintes, a pesquisadora percebeu a descrença deles em relação ao resultado final. Primeiramente, porque o trabalho seria realizado em escolas públicas localizadas em bairros de classe baixa. Eles faziam comentários como: “professora, você sabe que os alunos da nossa escola não têm muitos recursos?”; “Não temos um laboratório de informática na nossa escola, sequer acesso à internet!”; “Tem aluno que nunca pegou num celular. Lá a realidade é outra!”; “Os nossos alunos têm muita dificuldade na escrita, será que vai dar certo?”; entre outros. O argumento utilizado pela pesquisadora foi: as narrativas digitais são estratégias didáticas aplicáveis em qualquer contexto e podemos criá-las a partir do que temos à disposição, buscando despertar o interesse dos alunos com assuntos que fazem parte do dia a dia deles. Mesmo havendo certa resistência – algo considerado comum por ser algo novo e fazê-los sair da zona de conforto –, houve a adesão do grupo.

A oficina teve como principal objetivo apresentar uma proposta a partir do conceito de NDs a fim de sensibilizar os sujeitos participantes para o universo mágico das histórias e para a expressão escrita. A produção desses recursos digitais, além de favorecer a criatividade, a pesquisa e o trabalho colaborativo, foi um incentivo ao uso das tecnologias na sala de aula e de diferentes gêneros textuais, tanto orais quanto escritos. Cabe destacar que o foco deste estudo não foi a correção gramatical, mas o processo criativo.

Para descrever a experiência com as NDs, optamos por ilustrar as atividades da Escola D, cuja equipe conseguiu exemplificar todas as discussões feitas durante a oficina. Além disso, na análise das produções textuais, a supervisora mostrou conhecer todas as características do texto narrativo, além dos elementos determinantes para a construção de sua textualidade e sua função interacional.

O grupo é formado por quatro licenciandas do 6º período do curso presencial de Pedagogia da UENF, 1 (uma) do curso semipresencial (Cederj/ UENF), além de 1 (uma) professora do Ensino Fundamental, lotada na Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes. As licenciandas participam do Projeto, em média, há dois anos; a supervisora participa há quatro.

A seguir descrevemos a vivência das atividades propostas na oficina. Essa experiência prévia foi importante para que as bolsistas aplicassem a técnica com mais confiança em sala de aula, assim como pode ser visto na descrição da socialização.

### 5.2.1 O processo de escrita e criação das narrativas digitais dos bolsistas

Assim como consta no Quadro 1, exposto nos Procedimentos metodológicos (ver página 62) desta pesquisa, o **primeiro encontro** da oficina teve como objetivo distinguir as características da narrativa já conhecida pelos participantes e de uma ND com potencial para fins educativos a partir do uso de imagens, textos, vídeos, narrações orais e música para contar uma história sobre um tema escolhido. Inicialmente, a ministrante do curso e pesquisadora deste estudo apresentou os elementos da narrativa, a saber: narrador, personagens, espaço, tempo e enredo. Como a maioria das bolsistas já havia participado de um minicurso sobre o tipo textual narrativo acerca de dois anos, também no âmbito do Projeto, a ministrante percebeu que elas conseguiam identificar esses elementos sem nenhuma dificuldade quando apresentou o miniconto “Um crime, um sorriso”, de Leonardo Brasiense. Houve essa necessidade pelo fato de a análise das produções textuais ter demonstrado que grande parte dos participantes ainda não dominavam as características da estrutura do texto narrativo.

De início, foi solicitado às cursistas que escrevessem em um papel uma resposta para a seguinte pergunta: “O que você entende por narrativa digital?”. Todas as cinco bolsistas mostraram já ter uma ideia sobre o recurso. A partir desse momento, foi importante descrever o surgimento, contexto histórico, bem como a proposta das NDs no âmbito escolar. Nessa perspectiva, analisamos cinco exemplos<sup>22</sup>, selecionados previamente pela ministrante na rede social YouTube (<https://www.youtube.com/>) a fim de que as bolsistas lhes assistissem e observassem suas características, comentando-as. Neste momento surgiram mais dúvidas em relação ao resultado final da atividade, pois afirmavam ser algo distante de sua realidade.

---

<sup>22</sup> As narrativas selecionadas foram: “A menina do mar”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4CUynipHzUI> ; “A borboleta”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4CUynipHzUI> ; “Os três porquinhos”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B4-4Q1scHAA>; “Ler para uma criança” (publicidade do banco Itaú), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VRZePsi1a6o>; e “Ônibus na sala de aula”, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=y7cJi\\_3e3BQ](https://www.youtube.com/watch?v=y7cJi_3e3BQ)

No **encontro 2** as bolsistas deveriam, a partir da escolha de um tópico relacionado com a realidade escolar dos alunos, desenvolver o roteiro de uma narrativa, considerando seus elementos, a saber: narrador, personagens, espaço, tempo e enredo. A ideia era que os conteúdos das histórias proporcionassem uma reflexão significativa para a realidade em que os alunos vivem, a fim de que a atividade de criação das NDs ficasse mais atrativa. As cursistas encontraram certa dificuldade na realização desta atividade porque ainda não conheciam a turma o suficiente. Por isso, para o planejamento da próxima aula na escola, optaram por realizar uma dinâmica e aplicar um questionário aos alunos.

No **encontro 3**, as cursistas levaram sugestões de temas para as narrativas a serem criadas com seus alunos. Após esse momento, foi importante que elas reconhecessem a importância da criação de um roteiro detalhado, de forma a auxiliar todo o processo de construção da ND por meio do uso das diversas mídias existentes. Para isso, foram apresentadas instruções iniciais para a elaboração de um roteiro simples, além da definição de conceitos básicos, como: narrador-personagem (1ª pessoa), narrador-observador (2ª pessoa), narrador-onisciente (1ª e 3ª pessoa) e narrador onipotente (romance moderno); personagens principais, secundárias, típicas, planas e esféricas; espaço irrelevante e determinante; tempo cronológico e psicológico, interno e externo; e enredo. Foi necessário, nesse momento, refletir sobre a narrativa infantil. As bolsistas descreveram algumas experiências pessoais e também em sala de aula, destacando a importância da leitura e da imaginação durante a infância.

A proposta do **encontro 4** era a escrita de um esboço detalhado a fim de orientar a criação da ND. A pesquisadora destacou que, após o planejamento e a escrita da primeira versão do texto, o grupo deveria acrescentar os recursos visuais e sonoros que dessem suporte à história, de forma a permitir a visualização do projeto como um todo. Refletimos sobre quais imagens vinham à mente para retratar as cenas da narrativa; se era necessário criar essas imagens ou procurá-las em revistas ou na internet; quais efeitos sonoros seriam escolhidos para dar um ritmo à narrativa; entre outros aspectos. A pesquisadora percebeu, mais uma vez, um pouco de resistência por parte de algumas bolsistas na atividade de escrita, mas, ao mesmo tempo, percebia a motivação em finalizar a tarefa proposta, ou seja, a ND. Em seguida destacamos a importância de se considerar as questões de direitos autorais, citando as fontes corretamente. Como em toda semana, as bolsistas tiveram o momento de planejamento da aula na escola.

Muitas dúvidas surgiram no encontro anterior, pois nenhuma das cursistas havia tido a experiência na escrita e elaboração de um roteiro. Com o objetivo de sanar essas dúvidas, no

**encontro 5** foram apresentadas outras instruções a respeito da construção do roteiro, com base nas pesquisas de Cassany (1999) e Pacheco (2015): i) planejar o texto; ii) identificar os acontecimentos e o modo como serão narrados; iii) escolher os recursos visuais e sonoros; e iv) avaliar e revisar. Para o planejamento desse dia, a sugestão foi que a equipe iniciasse a escrita de um esboço para a ND a ser criada por eles e apresentada também na socialização, juntamente com as dos alunos. Nesse momento, tiveram a oportunidade de expressar oralmente suas ideias em relação a um tema que chamasse a atenção dos alunos e, ao mesmo tempo, provocasse aprendizados para o seu cotidiano, bem como aos outros elementos da narrativa. A supervisora orientou que uma das bolsistas colocasse as ideias no papel para que não perdessem nenhum detalhe. O grupo, apesar de suas diferenças individuais, a todo momento mostrou respeito pelas ideias dos colegas. Além disso, eram notórios o envolvimento e o entusiasmo de todos os participantes durante a atividade, a partir das sugestões colocadas. O texto escrito foi finalizado em um encontro na residência da supervisora.

A pesquisadora, em seu planejamento inicial, havia reservado apenas um encontro para a organização de todo o material<sup>23</sup> a ser utilizado na criação da ND das bolsistas – como papéis de diferentes cores e texturas, canetas, colas, entre outros – e montagem das ilustrações. Entretanto, foi necessário mais um encontro para finalização da atividade.

No **encontro 6**, num primeiro momento, a pesquisadora solicitou que os participantes se organizassem em círculo na sala. Depois foram incentivados a refletirem sobre a escrita da narrativa, fazendo perguntas como: há sequência na ordem em que os acontecimentos foram narrados?; há um conflito na narrativa?; que tom emocional vocês querem dar à narrativa (melancólico, sarcástico, de suspense, de humor, dramático...)?; há clareza e coesão entre as partes da narrativa ou ela está repetitiva?, entre outras contidas no Anexo 1. Tais questões serviram para levar as participantes a refletirem sobre o conteúdo da narrativa e estimulá-las a revisar o texto, seguindo a proposta de Cassany (1999), Pereira e Freitas (2010) e Possenti (2011). Durante a revisão, foi possível acertar os últimos detalhes relacionados aos elementos da narrativa, aos critérios textuais e às regras gramaticais e ortográficas. Para isso, o grupo foi auxiliado pela pesquisadora.

O **encontro 7** foi todo destinado para que as cursistas iniciassem o esboço das imagens a serem utilizadas na ND. A finalização das ilustrações foi realizada na casa de uma das participantes, devido sua aptidão para o desenho.

---

<sup>23</sup> Com o esboço escrito, as bolsistas listaram, a pedido da pesquisadora, o material a ser adquirido com recursos de material de consumo do Pibid e o levaram no encontro 6.

Para a edição das NDs a pesquisadora apresentou, no **encontro 8**, recursos multimídias e suportes possíveis como o Programa Power Point (slides de apresentações para inserir título das cenas e créditos da ND), FilmoraGo (aplicativo para edição de vídeo), Audio Trimmer (divisor de áudios online) e Movie Maker (edição final para unir áudio e filmagem). Além disso, foram explicadas algumas estratégias para a gravação dos áudios; sobre o ângulo e enquadramento da câmera adequados às cenas; a respeito da confecção de microfone sem fio caseiro; e quais legendas poderiam ser adicionadas à ND. Nessa interação, percebemos que as licenciandas e a supervisora não tinham a experiência em utilizar tais recursos tecnológicos em sala de aula. Entretanto, uma delas afirmou já ter utilizado o Movie Maker para edição de vídeo para postagem na internet.

A fim de corrigir os possíveis erros das NDs criadas antes da socialização para o restante da turma, o **encontro 9** foi reservado para a montagem final das narrativas dos alunos. Nesta etapa, algumas bolsistas mostraram mais habilidade e interesse do que outras em relação ao uso dos recursos digitais – assim como aconteceu nas outras etapas, em que algumas tinham mais facilidade na escrita ou no desenho.

As bolsistas relataram que a participação na oficina foi um diferencial na sua formação, pois, além de oportunizar a experiência com recursos digitais em sala de aula – saberes até então restritos às teorias acadêmicas –, passaram a valorizar mais a coerência e coesão dos alunos em relação às questões gramaticais durante a correção das produções textuais. Perceberam que, dessa forma, os alunos sentiram-se mais confiantes e entusiasmados durante o processo de escrita.

A experiência realizada na oficina ministrada pela pesquisadora aponta caminhos importantes para que se reflita sobre a formação de futuros professores de Língua materna. Compreendemos que, antes da tentativa de apostar na escrita dos alunos (POSSENTI, 2002; CALIL, 2007; PACHECO, 2015), é necessário que nossos futuros professores recebam uma formação com estímulo a uma relação autoral com a escrita. Uma alternativa é estudar as possibilidades didáticas das NDs para o fortalecimento na prática dessa escrita a fim de influenciar positivamente no desempenho de alunos dos anos iniciais.

Na subseção a seguir, descreveremos o **encontro 10**, que tratará sobre os acertos, erros, emoções e estratégias utilizadas durante o processo de criação das NDs e contadas na socialização.

### 5.2.2 O processo de escrita das narrativas digitais: a descoberta de um gênero catalisador da autoria e autoestima nos anos iniciais do ensino fundamental

Após uma semana do início da oficina na UENF a equipe começou o processo de replicação das atividades propostas, realizando adaptações na linguagem e no conteúdo para alunos do 4º ano.

No primeiro encontro, depois de se apresentarem à turma, anunciaram aos alunos que trabalhariam narrativas nas semanas seguintes. Inicialmente, estes se mostraram desmotivados, pois disseram já ter estudado o tipo textual no semestre anterior, a partir das fábulas. A fim de mostrar aos alunos que não se tratava da narrativa conhecida por eles, mas sim de uma ND, as bolsistas apresentaram alguns vídeos para a turma. Depois desse momento, os alunos participaram dizendo que já haviam visto algo parecido na televisão e perguntaram se a deles iria aparecer nos meios de comunicação também. Quando uma das licenciandas disse que apareceria na UENF e nas redes sociais, o entusiasmo deles foi generalizado.

Como mencionado, antes de fazerem as NDs com os alunos era importante que o grupo tivesse uma experiência prática, pois, até o momento, só tinham conhecimento da teoria e de alguns exemplos. Dessa forma, ainda no primeiro encontro, as bolsistas mostraram aos alunos sua criação: uma ND cujo título era “Todos nós temos superpoderes”<sup>24</sup>. Com um início bem familiar, citando o bairro onde residem e estudam como sendo um reino encantado, tem como personagens uma dona de casa que nas horas vagas salva o mundo com seus poderes, um príncipe romântico e “do lar”, e seu filho, um menino de dez anos, considerado diferente das crianças do reino pelo fato de não ter superpoderes. A escolha por este último personagem foi proposital, pois na turma havia um aluno que sofria *bullying* por ter uma deficiência intelectual. Os alunos entraram em êxtase ao reconhecerem a voz da narradora, e se reconhecerem no espaço e nos personagens. Nessa atividade, segundo as bolsistas, foram identificados seus desafios e potencialidades individuais e coletivas no que diz respeito ao processo de escrita e ao uso de recursos digitais, bem como as expectativas em relação às NDs dos alunos. Cabe destacar que as gravações dos áudios e filmagens do grupo foram feitas na residência da supervisora.

No segundo encontro com a turma, com o objetivo de conhecer os novos alunos e suas preferências de livros, filmes, músicas, entre outros, foi entregue a cada aluno o

---

<sup>24</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/d2sVO1fC4vw>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

questionário “Quem é você?”. Assim, seria possível obter informações importantes para o andamento do projeto com as NDs. Após responder o questionário, toda a turma formou uma roda para a realização da dinâmica “Apresentando meu personagem”. No meio da roda foram colocadas imagens de diversos personagens famosos. Cada aluno escolheu um deles para então apresentá-lo para todos, falando o nome, sua história, descrevendo suas características, entre outras especificações que julgassem necessárias, incluindo o motivo de sua escolha. Alguns se sentiram envergonhados, outros ficaram em dúvida sobre qual personagem escolher, sobre o que falar, mas, com o apoio das bolsistas, todos conseguiram participar.

Na primeira aula com a turma, as bolsistas solicitaram que os alunos fizessem uma roda para leitura do livro “Indiozinho Cratscá”, de Carmen Eugênia Sampaio e Sylvia Paes. Além de aprofundar os elementos que estruturam a narrativa, foi possível debater os conceitos e a contextualização regional que esse livro proporciona, já que trata do universo do indígena goitacá nativo do município. Para demonstrar as diversas formas em que se apresenta o tipo textual, foi feita uma dramatização pelas bolsistas do livro “Mirradinho”, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva. Num terceiro momento, foi apresentada uma narrativa para evidenciar como esse tipo textual está presente no nosso cotidiano.

Em relação ao processo de escrita da narrativa dos alunos, a estratégia inicial utilizada foi colocá-los em duplas (CALIL, 2007). De acordo com as licenciandas e a supervisora, durante o processo de escrita os alunos apresentaram dificuldades, mas, ao mesmo tempo, foram incentivados a refletir a respeito de suas escritas ao fazerem perguntas relacionadas à ortografia, coesão e coerência.

No processo de composição do texto, desde o momento em que os alunos decidiram o tema de seu texto até a escrita da última versão, as bolsistas utilizaram as estratégias propostas por Cassany (1999). Com isso, foi possível sensibilizá-los em relação aos fatores da personalidade e estados emocionais para a aquisição do código escrito. Durante todo o processo os alunos foram levados a ler e escrever com interesse, prazer e confiança.

Após a entrega das versões finais dos textos, as bolsistas fizeram a leitura deles em voz alta para toda a turma e, juntos, decidiram quais textos se transformariam em NDs. Nesse momento foi importante deixar claro para os alunos que todos tinham se esforçado bastante, mas que não haveria tempo hábil para criar uma ND de cada texto.

Cada licencianda ficou responsável por um grupo de quatro a cinco alunos, escolhido por sorteio para que eles tivessem oportunidade de trabalhar junto com outros colegas. A ideia era que cada equipe montasse sua própria ND, a partir do texto selecionado.

Com a narrativa em mãos, os alunos deveriam fazer as últimas adaptações no texto, roteiro e acrescentar os recursos visuais e sonoros para dar suporte à história. Os títulos escolhidos foram: Princesa Youtuber; Jogador *versus* Youtuber; As aventuras de Bruna; O futebol; Princesas e Sereias. Como visto, são temas de interesse para a idade.

Para ilustrar cada cena, os alunos fizeram desenhos. Depois, foi a vez de gravar os áudios. Para isso, realizaram vários ensaios, pois era a primeira experiência dos alunos com o gravador de voz para fins educativos. A tarefa de unir as imagens, os áudios e os efeitos sonoros ficou sob a responsabilidade das bolsistas. Isso porque os alunos do ensino fundamental não sabiam utilizar os programas necessários no computador, devido à idade.

Com as NDs finalizadas<sup>25</sup>, era hora de mostrar o resultado aos alunos. A pesquisadora estava presente e foi possível notar a emoção de se reconhecerem no vídeo por meio do texto, áudio e ilustrações. Alguns ficaram tímidos quando se ouviam, mas a maioria vibrou com o resultado da contribuição deles e da dos colegas. Acreditamos que, assim como as bolsistas, eles não esperavam que o resultado fosse tão positivo.

Na prática das licenciandas na escola pesquisada, privilegiou-se, durante o processo de autoria, o que era de interesse dos alunos, como uma estratégia para elevar a autoestima dos alunos. Eles puderam relatar suas experiências por meio de uma percepção própria a respeito do mundo que os cerca. Assim como na pesquisa de Bohn (2003), notamos que os alunos têm preferência por temas que lhes dão mais liberdade de criar e se expressar, a partir de suas inquietações e realidades. Portanto, criou-se um espaço para que a escrita fosse efetivamente considerada como elemento de transformação social (NÓVOA, 1997; BUNZEN; MENDONÇA, 2013; VALENTE, 2014).

A atuação das bolsistas serviu como apoio, interlocução, e não como uma imposição de normas tradicionais. Os alunos escreveram seus textos para outros ouvirem em rodas de leitura e assistirem em redes sociais. Essa foi mais uma motivação, porque sabiam que suas criações não teriam como leitor/ouvinte apenas o professor. Afinal, havia interesse em impressionar seu leitor/público.

Nas rodas de leitura, foi importante trabalhar em conjunto três das quatro habilidades básicas da comunicação na sala de aula a que se refere Ferrarezi Jr. (2014): ler, ouvir e falar. Isso porque os alunos precisavam conhecer os textos escritos pelos colegas para escolherem quais iriam ser transformados em NDs e dar suas contribuições.

---

<sup>25</sup> Narrativas Digitais - Pibid/Uenf 2017 - Escola 1. Disponível em: <<https://youtu.be/FX2o2xJFUnA>>. Acesso em: 06 ago. 2017.



Ao respeitar e valorizar os conhecimentos prévios de seus educandos, as futuras professoras permitiram a eles desenvolver seu senso crítico de acordo com a realidade em que vivem (NÓVOA, 1997). A exclusão dessa vivência em sala de aula tanto pode reduzir e tornar artificial o objeto de aprendizagem, a escrita, quanto pode deixar de explorar a relação que os alunos têm com ela fora da sala de aula. Afinal, aprendemos a escrever como forma de aprender a nos expressar correta e precisamente ao falarmos (OLSON, 1997), já que é a escrita que estimula o pensamento.

Na sequência, serão analisadas as narrativas de dois grupos participantes da pesquisa.

### 5.3 Etapa 3 - Análise das narrativas

#### 5.3.1 Análise da narrativa digital das bolsistas

Do total de 4 (quatro) NDs criadas pelos licenciandos e pelas supervisoras, 1 (uma) foi selecionada para ilustrar a aplicação da técnica feita pela pesquisadora. Trata-se da ND criada pelos bolsistas da Escola D.

Para a apresentação da análise, de início inserimos a versão final do texto produzido (Quadro 4). Em seguida, foram feitos comentários em relação às características necessárias para compor uma ND.

#### **Quadro 4** – Produção textual da ND "Todos nós temos superpoderes", produzida pelo grupo da Escola D

Num reino encantado, dentro da Penha, vivia uma família. Uma dona de casa que, nas horas vagas, salvava o mundo com seus poderes. Visão de raio-x, força, mão robótica... Era Ciborga, que junto com seu marido Cinderelo, um príncipe delicado, romântico, que adorava realizar os afazeres domésticos. Esse casal diferente tinha um filho chamado Charles, com dez anos de idade. Era diferente das crianças de seu reino, já que todas elas tinham um superpoder.

O pobre Cinderelo, tentava minimizar os questionamentos de Charles a respeito de suas dificuldades. Ele se via inferior, triste e deprimido, pois, além de achar que não tinha superpoderes, se locomovia com dificuldades. Na sala de aula tinha sempre uma turminha que zombava de Charles. Porém, ele nunca reagia.

Num certo dia, na hora do intervalo, ele viu aquele mesmo grupo de crianças implicando com outro coleguinha e ficou muito mal em presenciar aquela cena. De repente, sentiu algo diferente vindo de dentro de si; uma força que o motivou a ajudar o seu colega. Naquele momento, Charles, mesmo a distância, usou o seu poder da mente e criou um campo de força que protegeu a criança. Todos ficaram surpresos, mas assustados mesmo ficaram os meninos, quando perceberam que Charles era quem havia criado o campo de força e ainda levitava. Charles era pura felicidade, e exclamou: eu também sou capaz!

Com o passar do tempo, com a ajuda de seus pais, Charles pôde entender melhor os seus poderes e como usá-los. Esses poderes só eram ativados quando via que alguém estava em apuros e precisava de ajuda. Charles deixou de ser aquele menino triste e seus colegas passaram a respeitá-lo. Todos nós temos superpoderes!

Fonte: dados da pesquisa.

Na produção textual do grupo da Escola D podemos identificar todos os elementos da narrativa, possuindo, portanto, uma unidade temática (GUEDES, 2009). O enredo é construído de maneira a atingir os objetivos do personagem principal da história, ou seja, diminuir suas angústias em relação à sua importância diante da família e dos seus colegas. Para isso, apresenta momentos em que ele se depara com situações que mostram uma suposta fragilidade até o clímax da história, quando os seus superpoderes vêm à tona.

Todos os personagens, tanto da família quanto da escola, são fictícios. O personagem principal está na faixa etária dos alunos da turma em que as bolsistas atuam. O nome, Charles, foi sugerido aleatoriamente por uma das licenciandas, sendo aprovado pelo restante do grupo. Suas características foram inspiradas em um dos alunos da turma. Partiu de uma estratégia para que os alunos aprendessem a importância de respeitar as diferenças e entender que todos têm algo de especial. Ciborga foi inspirada num personagem de histórias em quadrinhos, o Cyborg, um homem-robô, membro fundador da Liga da Justiça, da companhia DC Comics. O interesse das autoras da história, aqui, foi o de apresentar uma mulher forte e independente, diferente do estereótipo de gênero visto na maioria das histórias, em que as mulheres são sempre frágeis e estão em busca de seu príncipe encantado. Buscando também fugir do sendo comum, ao escolher o nome do marido de Cyborg, o grupo optou por Cinderelo, fazendo alusão à personagem dos contos de fadas, Cinderela, tanto no nome quanto nas características. Ambos são personagens secundários na história. Tirando a parte lúdica dos superpoderes, trata-se de uma família que passa por situações que qualquer uma poderia passar, principalmente em relação às angústias vividas por uma criança em seu ambiente escolar. Os personagens terciários são identificados como "turminha que zombava de Charles" e "grupo de crianças", além do "coleguinha" que sofreu *bullying*.

O tempo pode ser caracterizado como cronológico, uma vez que segue uma ordem linear. As autoras utilizam expressões como "Num certo dia", "Com o passar do tempo", entre outras, para que seus leitores possam identificá-lo. O lugar físico onde se passam as ações na narrativa, ou seja, o espaço, é representado tanto pela casa quanto pela escola de Charles. O narrador é onisciente, contando a história em terceira pessoa e mostrando conhecer o íntimo do personagem principal.

Em relação aos critérios textuais, a narrativa apresenta todos os aspectos citados por Fávero (1991), Cassany (1999), Fávero, Andrade e Aquino (2005) e Marcuschi (2008), a saber: i) adequação, pois a linguagem do texto está de acordo com a utilizada pela comunidade em que os alunos vivem; ii) coesão, pois há ligações entre as frases e os parágrafos; iii) coerência, por haver lógica entre as ideias; iv) intencionalidade: pelo fato de

as autoras terem, como fator relevante para a textualização, a intenção de sensibilizar os alunos; v) aceitabilidade: foi bem aceito pelos alunos, pois houve identificação com parte da história e com algum personagem; vi) situacionalidade: a história relaciona-se à situação cultural e mostra ambientes próximos aos dos alunos; vii) intertextualidade: relação entre o texto e textos encontrados em experiências anteriores; e viii) informatividade: os alunos criaram certo grau de expectativa quando foi apresentado o clímax da história.

Quanto às demais qualidades discursivas indicadas por Guedes (2009), a objetividade teve destaque, pois as bolsistas se preocuparam em contar uma determinada história que chamasse a atenção de um público-alvo específico. A concretude foi uma qualidade explorada pelas autoras, pois tanto os personagens quanto as situações foram descritas em detalhes. Por se tratar de NDs, os desenhos tiveram uma importância fundamental para que os ouvintes identificassem todo o contexto da narrativa, principalmente em relação ao espaço onde a história aconteceu. O conflito foi marcado por um conjunto de ações que envolve o leitor com a narrativa contada.

No vídeo, disponibilizado em <<https://youtu.be/d2sVO1fC4vw>>, é possível observar que a escolha dos suportes visuais e sonoros foi feita pensando no interesse das crianças. As ilustrações possuem cores vibrantes e os personagens têm características físicas próximas às dos alunos, como pode ser visto nos *frames*<sup>26</sup> abaixo (Figuras 2 e 3).

**Figura 2** – Ciborga, mãe de Charles (00' 29")



Fonte: frame da ND criada pelo grupo da Escola D.

<sup>26</sup> Imagem fixa de um produto audiovisual.

**Figura 3** – Colegas de Charles (01' 27")



Fonte: frame da ND criada pelo grupo da Escola D.

Para atrair a atenção dos alunos, as bolsistas optaram por inserir na história tanto traços encontrados na ficção, com personagens com poderes biônicos, quanto no mundo real, com personagens que não possuem superpoderes e sofrem *bullying* pelo fato de serem "diferentes", algo recorrente nas escolas.

Esta etapa foi importante para que as bolsistas vivenciassem todos os processos da atividade a ser realizada com os alunos. Ao reconhecerem seus erros e acertos relacionados à produção escrita e ao uso de recursos tecnológicos, poderiam elaborar um planejamento mais adequado para os contextos da sala de aula. Além disso, conseguiram reconhecer sua autoria nos diversos usos das linguagens utilizadas.

### 5.3.2 Análise da narrativa digital de alunos do ensino fundamental

Os quatro grupos participantes da formação tiveram a opção de decidir se produziriam apenas uma ou mais histórias coletivas por turma. Três optaram por construir apenas 1 (uma), devido a alguns desafios, como: a escola estar em obra e o barulho dificultar a gravação dos áudios; a turma ser mais agitada e os bolsistas gastarem muito tempo chamando a atenção; e haver alunos com deficiência física e intelectual.

O grupo da Escola D preferiu que cada bolsista tivesse a experiência prática com todas as etapas da técnica. Por isso, foram construídas 5 (cinco) NDs<sup>27</sup>, a partir de grupos de

<sup>27</sup> Disponíveis em: < <https://youtu.be/FX2o2xJFUaA>>.

quatro ou cinco alunos. Deste total, selecionamos 1 (uma) para ilustração<sup>28</sup>. Por questão de sigilo vamos identificá-los como Grupo A.

Para a apresentação da análise, de início inserimos a versão final da narrativa selecionada (Quadro 5) para, em seguida, tecer os comentários sobre ela.

**Quadro 5** – Produção textual da ND "Princesa Youtuber", produzida pelo Grupo A

Nós vamos apresentar a história da Princesa Youtuber.  
 Num reino não tão distante havia uma princesa chamada Melissa. Ela adorava fazer vídeos para o Youtube, mas o pai dela, o rei, não queria que ela fizesse vídeos para o Youtube.  
 E foi quando o rei disse: \_ Menina, você não pode fazer isso!  
 Aí o rei queria que a princesa fosse uma rainha.  
 E por isso ele falou: \_ Você vai ter que ser uma rainha!  
 Um dia Melissa fugiu e encontrou um príncipe que, por coincidência, gostava muito de Youtube. Então eles se encontravam para fazer vídeos para o Youtube.  
 E logo a princesa disse: \_ O nosso vídeo ficou bom!  
 E o príncipe respondeu: \_ É mesmo!  
 O pai da Melissa morreu e ela ficou muito triste...  
 Depois de um tempo eles se casaram e viveram felizes para sempre!

Fonte: dados da pesquisa.

O primeiro aspecto que nos chamou atenção na produção textual elaborada pelos alunos do ensino fundamental foi o fato de iniciarem a narrativa de forma diferente de todos os outros (Apêndice 8), ou seja, sem o famoso "Era uma vez". Portanto, logo de início, já mostraram certa originalidade e criatividade.

No que diz respeito aos elementos da narrativa, é possível perceber a presença de todos eles. O enredo é formado de maneira a atingir dois objetivos da personagem principal: ser quem ela quiser, ou seja, trabalhar com o que tem afinidade e se casar com um príncipe que gosta das mesmas coisas que ela. Para isso, apresenta momentos em que ela se depara com situações de conflito com os pais. As situações vividas pelos personagens poderiam estar presentes tanto no mundo real quanto no imaginário infantil.

A personagem principal é uma princesa. Entretanto, diferente dos contos de fadas, Melissa não quer ser rainha. Ela quer ser independente, trabalhar na profissão do momento – youtuber – e se casar com um homem com quem tenha afinidades, e não que seja bonito. Os personagens secundários são seus pais e o príncipe. Nessa narração, os alunos-autores utilizam duas formas de citar a fala dos personagens: o discurso direto (reprodução literal das palavras das personagens) e o indireto (fala do personagem interpretada pelo narrador).

O tempo pode ser caracterizado como cronológico, uma vez que segue uma sequência lógica. Os alunos-autores utilizam expressões como "um dia" e "depois de um tempo" para

<sup>28</sup> As demais encontram-se no Apêndice 8 deste trabalho.

que seus leitores possam identificá-lo. O espaço é representado por um "reino não tão distante" (Figura 4). O narrador é observador, contando a história em terceira pessoa.

**Figura 4** – Espaço em que acontece a história (00' 15")



Fonte: frame da ND criada pelo Grupo A.

Em relação aos critérios textuais e às qualidades discursivas, a narrativa apresenta todos os aspectos citados na fundamentação teórica desta pesquisa. Os critérios textuais utilizados foram: i) adequação, uma vez que são utilizados os recursos linguísticos próprios para a situação comunicativa, o tema, o canal e os seus interlocutores. Também souberam utilizar os mais usuais registros da gramática, de acordo com sua idade; ii) coesão, pois, mesmo que haja problemas de conexão, isso não compromete o entendimento da história; iii) coerência, por haver lógica entre as ideias ali apresentadas e atingir o objetivo dos pontos de vista interacional (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005) e sociocomunicativo (AZEREDO, 2007); iv) intencionalidade: pelo fato de os alunos-autores terem a intenção de sensibilizar os outros colegas, seus leitores e, por isso, se colocarem no lugar deles; v) aceitabilidade: foi bem aceito pelos colegas, pois eles se identificaram com algo que eles adoram e parte deles sonha em ser um dia: youtuber; vi) situacionalidade: a história relaciona-se à situação cultural dos alunos; vii) intertextualidade: relação entre o texto e textos encontrados em experiências anteriores, principalmente os de contos de fadas; e viii) informatividade: os alunos criaram certo grau de expectativa quando foi apresentado o clímax da história, ou seja, a morte do rei. O texto também possui as qualidades discursivas enumeradas por Guedes (2009).

No que diz respeito aos desvios gramaticais, o texto escrito apresenta repetição de palavras, como "vídeo" e "Youtube", mas nada que comprometesse o entendimento da história. O elemento coesivo "e" é recorrente, assim como na oralidade desses alunos. Mesmo com problemas de ortografia, sintaxe e pontuação, o texto conseguiu atender a todas as características do tipo narrativo.

Cada aluno ficou responsável por fazer dois desenhos para ilustrar a ND. Nas Figuras 5 e 6 temos alguns exemplos.

**Figura 5** – Título da ND (00' 04")



Fonte: frame da ND criada pelo Grupo A.

**Figura 6** – Título da ND (00' 54")



Fonte: frame da ND criada pelo Grupo A.

Na Figura 6 é possível observar um desvio gramatical na fala da personagem principal. Uma das bolsistas disse que esse erro passou despercebido durante a atividade, mas que o grupo optou por inserir o desenho, já que a aluna havia se empenhado para fazê-lo. Portanto, a preocupação com a autoestima dessa aluna prevaleceu em relação ao aspecto gramatical.

Com os desenhos prontos eles teriam que ler/ narrar parte da história ilustrada por ele. Como um dos alunos não quis ler, a bolsista responsável pelo Grupo A narrou alguns trechos em seu lugar. Como mencionado em seção anterior, era importante que os alunos se sentissem à vontade para realizar as atividades e a fizessem com prazer. Portanto, a etapa das narrativas que os alunos se comprometeram em fazer foram realizadas com eficiência.

Na narrativa digital, disponibilizada em <<https://youtu.be/wlZygg2lOms>>, é possível observar, durante a leitura feita pelos alunos, as falhas de concordância simples. Entretanto, elas também não comprometem o objetivo da mensagem. Além disso, importa destacar que eles nunca haviam tido essa experiência em sala de aula, principalmente perto de várias pessoas. Portanto, a gravação foi um momento em que muitos mostraram timidez e pode ter sido um fator negativo para essa atividade.

Seguindo as orientações de Gagné (2002), Bagno (1999; 2002) e Marcuschi (2008), as bolsistas utilizaram uma pedagogia centrada no *uso* do código, em que os alunos foram levados a pensar a língua em situação real de uso, por meio da montagem de uma ND, ou seja, um gênero que circula socialmente.

A partir dessa experiência os alunos tiveram a oportunidade de utilizar e desenvolver a escrita numa situação concreta de uso, podendo aperfeiçoar o texto durante todo o processo de criação. Durante as etapas os alunos fizeram esquemas, escreveram rascunhos, releuam seu texto, até ficarem do jeito que imaginaram e construíram em suas mentes, mostraram preocupação com os leitores e ouvintes das NDs. Segundo relato das bolsistas, também tiveram o cuidado de pedir que alguma delas dissesse se haviam erros ortográficos no texto. Tais estratégias são utilizadas por bons escritores, segundo Cassany (1999). Há, aqui, a preocupação com os leitores, pelo fato de saberem que a produção deles iria circular tanto na escola quanto em outros ambientes.

O papel das bolsistas, durante o processo de escrita, foi fornecer orientações relacionadas aos mecanismos coesivos, gramaticais, à escolha vocabular por meio da narrativa digital, um gênero que faz parte das nossas situações comunicativas. Assim como sugere Antunes (2010), as bolsistas levaram os alunos a refletir sobre os textos de sua autoria, a fim de que estes percebessem seus acertos, bem como suas tentativas malsucedidas. Como



propõem Bagno (1999; 2002) e Antunes (2010), uma vez que os professores ensinam a língua sem o critério de certo e errado, mas do que é aceitável dentro daquela situação e de determinado contexto, os alunos são conduzidos a uma efetiva competência comunicativa.

Após o término da socialização, foi aplicado um questionário a fim de conhecer os significados e sentidos atribuídos pelos licenciandos em relação ao trabalho de escrita a partir do estímulo à autoria escolar, com a criação de NDs. Sua análise encontra-se na subseção seguinte.

#### **5.4 Etapa 4 - Análise do questionário pós-oficina**

O questionário aplicado ao final da oficina, contendo questões abertas e fechadas, objetivou verificar as percepções de todos os licenciandos a respeito das atividades que haviam acabado de participar.

O objetivo da primeira pergunta foi saber o que os licenciandos entendiam por ND. Diferente das respostas dadas no primeiro encontro da oficina, percebemos que, além de todos saberem sobre o que se tratava, agora conseguiam desenvolver mais suas respostas e associá-la com o trabalho em sala de aula. Vejamos alguns exemplos:

"Entendo que a narrativa digital é uma *ferramenta pedagógica* na qual o contar história acontece através do recurso audiovisual, estando assim inserido dentro do contexto tecnológico em que vivemos também como uma forma mais lúdica e estratégia de aproximação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem".

"Para mim, narrativa digital é uma importante ferramenta que *auxilia os alunos (e até os mediadores)*, a serem inseridos no mundo tecnológico. Tal recurso é capaz de explorar os sentimentos, memória, criatividade, cognitivo e muitas outras áreas do aluno." (grifos nossos)

Duas licenciandas também reconheceram a ND como sendo um gênero textual:

"Narrativa digital é um gênero textual tecnológico. Envolvendo mídias diversas, como áudios, imagens, etc".

"Narrativa digital é um gênero textual com o uso de recursos tecnológicos".

Quando questionado se eles consideravam que as atividades desenvolvidas na oficina havia contribuído para sua formação (CARVALHO, 2008), todos (100%) os participantes afirmaram positivamente. As justificativas mais significativas foram:

"A oficina contribuiu para a minha formação uma vez que trouxe essa novidade e mostrou a diversidade de assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula através desse recurso. Mostrou também o quanto a inovação e *criatividade* são importantes na educação e com os resultados obtidos, ficou claro o crescimento no *interesse dos alunos* e o quanto é possível trazê-los mais para perto".

"Aprender a produzir as narrativas em sala com os alunos, *no processo de escrita*, até o desenvolvimento dos vídeos com eles, foi muito produtivo e estimulante. Tanto para os alunos, quanto para mim, e na minha formação acadêmica".

"Ajuda na *interação da escrita* com os alunos e nos faz se tornar mais crítico e *criativo em relação à elaboração da escrita*".

"Pois vi o desenvolvimento *com o processo*. A cada passo a ser elaborado era algo que eles aprimoravam, a *escrita* e a apresentação final." (grifos nossos)

As justificativas das licenciandas chamam atenção pelo fato de elas reconhecerem a ND como ferramenta pedagógica (CARVALHO, 2008) e destacarem sua importância no trabalho com a escrita dando ênfase ao processo, e não à versão final do texto (CASSANY, 1999; CALIL, 2007). Além disso, citam a importância da técnica despertar a criatividade dos alunos.

Em seguida, foi solicitado que os licenciandos apontassem os aspectos positivos e negativos sobre a experiência de os alunos contarem uma história por meio de uma ND (Quadro 6).

**Quadro 6 – Opinião dos licenciandos em relação à oficina**

<b>Aspectos positivos</b>	<b>Aspectos negativos</b>
Ajudar aos alunos em sua oralidade, a perder um pouco da timidez, na escrita, criatividade para a elaboração da história, além do fato de que a tecnologia é um mundo em que os alunos estão demasiadamente inseridos, portanto, se torna mais atraente e desejoso. É uma ferramenta de grande estimulação.	Não detectei nenhum ponto negativo.
Experiência única, colaborou para a elevação da auto estima dos alunos.	Foi difícil, pouco tempo para elaboração das narrativas.
Na hora de criar com os alunos, o resultado das narrativas.	A hora de gravar com os alunos. A agitação.
Eles adoraram participar, mostrando muito interesse e empolgação e contribuindo no seu aprendizado, se sentindo autores e narradores da própria história.	Não consegui identificar pontos negativos.
Interesse dos alunos, crescimento cognitivo dos alunos no decorrer das oficinas.	Ruídos externos, pouco material de auxílio para uma melhor apresentação das narrativas (a escola possui poucos recursos).
Contribuiu para integração do grupo e crescimento.	O espaço escolar não contribuiu para a produção pois estava em obra e não tinha uma sala apropriada para trabalharmos.
Desenvolvimento da criatividade, ensinamento de trabalho em grupo, reforço da leitura e estímulo da escrita em sala de aula.	Nenhum.
Todos participaram, aumentando a auto estima de cada um, praticando a criatividade deles. Influenciar os alunos na produção de textos, trabalhando a escrita dos mesmos.	Várias tentativas que não deram certo, o planejamento não deu certo, a timidez de alguns alunos poderia reprimi-los.
As crianças gostaram, puderam desenvolver a escrita, trabalho em equipe, etc.	Tempo, recursos tecnológicos.
Proposta dinâmica, desenvolvimento de autonomia, trabalho em grupo, produção textual.	Dificuldade de coerência e coesão.
Desenvolver a criatividade de forma lúdica e vencer a timidez, assim como desenvolver a interação dos alunos.	Nenhum.
Aprenderam e se aprofundaram em narrativas, na produção das mesmas estando inseridas no meio tecnológico.	As dificuldades que tivemos que enfrentar para concluir a narrativa com as crianças e passar pela edição.
A sociabilidade, a determinação do cumprimento da tarefa e a criatividade.	Inexistente.
A possibilidade de autoria, estímulo a autonomia lidar com a mediação na prática, proporcionar o contato dos alunos com a aplicabilidade de conceitos atuais.	Escassez de recursos, espaço adequado para narração.

**Quadro 6 – Opinião dos licenciandos em relação à oficina (continuação)**

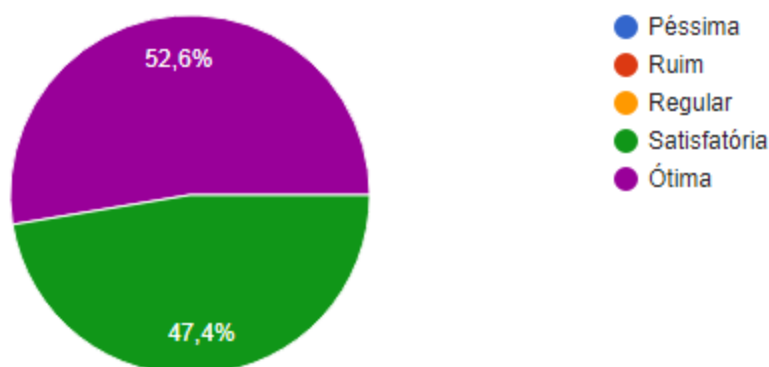
<b>Aspectos positivos</b>	<b>Aspectos negativos</b>
Os alunos serem autores e criadores artísticos; a contextualização como que faz parte da vida deles; criatividade.	Recursos (como datashow); a dificuldade deles criarem textos coerentes; estimular a criação.
A auto-estima dos alunos foi elevada e com isso o interesse dos mesmos em participar. Ser artista e expectador.	Encontrar um local sem barulho na escola para ensaiar e fazer a gravação.
Gostaria de apontar o aspecto moderno do tema abordado.	Gostaria apenas de apontar o tempo insuficiente para o desenvolvimento profundo das habilidades necessárias no que se refere a parte informática.
De início os alunos acharam difícil, mas depois se acharam capazes de fazer.	A escola não tinha estrutura adequada, muito barulhenta.
Os alunos desenvolveram a criatividade e tiveram mais interesse nas atividades de escrita.	Nenhum.

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação aos aspectos positivos, 11 (onze) licenciandos mencionaram fatores da personalidade e estados emocionais dos alunos que contribuem para a aquisição do código escrito, como autoestima, sociabilidade, autonomia e trabalho em grupo (CASSANY, 1999; BOTTENTUIT JUNIOR; LISBOA; COUTINHO, 2011); 8 (oito) participantes citaram o aperfeiçoamento da escrita de seus alunos (CASSANY, 1999; AZEVEDO; TARDELLI, 2004; CALIL, 2007; MARCUSCHI, 2008; VALENTE, 2014); dentre estes, 3 (três) utilizaram o termo autoria/autores (CALIL, 2007; POSSENTI, 2011; VALENTE; ALMEIDA, 2014); 7 (sete) o estímulo à criatividade (CALIL, 2007; BOTTENTUIT JUNIOR; LISBOA; COUTINHO, 2011); e 4 (quatro) citaram o uso de recursos tecnológicos.

No que diz respeito aos aspectos negativos, 6 (seis) afirmaram não ter havido nenhum; enquanto que 6 (seis) mencionaram a falta de infraestrutura e recursos da escola; 4 (quatro) citaram não terem tido tempo hábil para finalizar a ND como queriam, 2 (dois) deles usaram o desconhecimento dos recursos tecnológicos como justificativa; 1 (uma) licencianda citou a dificuldade em gravar os áudios devido à timidez dos alunos; 1 (uma) mencionou que, pelo contrário, o problema foi a agitação deles; e 2 (duas) mencionaram a dificuldade de os alunos criarem textos coerentes. Para este caso, a pesquisadora instruiu os bolsistas para que estimulassem os alunos fazendo perguntas em relação ao que haviam escrito, a fim de que refletissem sobre o conteúdo de seus textos e, depois, os reescrevessem.

Na questão seguinte, perguntamos como os licenciandos classificariam a experiência de criação e produção de NDs na perspectiva da autoria escolar (Gráfico 3).

**Gráfico 3** – Classificação da experiência vivenciada com os alunos

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com o Gráfico 3, 10 (dez) licenciandos consideraram a experiência ótima; e 9 (nove) a classificaram como satisfatória.

Na quinta questão, quando foi solicitado que os licenciandos enumerassem três qualidades profissionais que eles julgam necessárias para que o professor realize um bom trabalho no ensino da escrita, os mais citados foram: ser criativo (8); ser dedicado (8); ter conhecimento das regras da escrita (5); motivar o aluno (4); e ter paciência (4).

Na Tabela 4 apresentamos as opiniões dos participantes em relação às etapas e aos recursos usados na produção dos vídeos.

**Tabela 4** – Etapas e recursos usados na produção dos vídeos

	Fácil	Normal	Difícil	Não fez
Escolha do tema e foco da narrativa	6	<b>10</b>	3	0
Criação do roteiro	4	<b>12</b>	2	1
Escrita do texto a ser narrado	4	<b>14</b>	0	1
Criação do título	<b>11</b>	8	0	0
Coleta e seleção de músicas, efeitos sonoros	4	4	<b>8</b>	3
Coleta e seleção de imagens, fotos e/ou vídeos	7	<b>8</b>	3	1
Gravação da narração em áudio	2	<b>11</b>	6	0
Gravação de vídeo (filmagem)	2	<b>9</b>	7	1
Manipulação de imagem	3	<b>10</b>	6	0
Manipulação de som	2	<b>10</b>	7	0
Edição dos materiais coletados no programa de edição	0	<b>12</b>	6	1

Fonte: dados da pesquisa.

Podemos observar, na Tabela 4, que a maioria das etapas foi apontada como "normal" pelos bolsistas. A etapa considerada "fácil" pela maioria dos bolsistas foi a de "criação do título". Ela e a "Escrita do texto a ser narrado" não foram apontadas como "difícil" por

nenhum dos licenciandos. A atividade considerada mais difícil, pela maioria, foi "Coleta e seleção de músicas, efeitos sonoros". Algumas etapas não foram feitas por alguns bolsistas porque três escolas optaram por produzir apenas uma ND com os alunos. Assim, cada um ficou responsável por duas ou três etapas específicas.

Para a questão "Você pretende realizar uma atividade semelhante quando for professor(a)?", todos responderam que "sim". Seguem alguns comentários, para ilustrar:

"É uma atividade muito interessante a aplicar em sala de aula devido a dinâmica que vem auxiliar em *diversas possibilidades tais como escrita, fala, comunicação com o outro*".

"A proposta é boa e divertida, além de ser *um excelente mecanismo para trabalhar a escrita*".

"Pois a narrativa digital é uma *forma mais leve e lúdica de trabalhar a escrita e a leitura dentro da escola*."

"Pois qualquer atividade que propicie o *desenvolvimento integral do aluno* precisa ser trabalhada. O que poderia acontecer, seria a *adequação da realidade dos educandos*". (grifos nossos)

Das 19 participantes, 8 (oito) citaram, como um dos fatores responsáveis pela sua resposta positiva, o fato da técnica colaborar para o aprendizado da escrita, de forma lúdica e criativa.

Para esta pesquisa, era essencial saber se os licenciandos consideravam que as atividades desenvolvidas na oficina lhe fizeram refletir sobre a sua escrita. Os resultados mostram que 11 (onze) deles passaram a refletir mais a respeito da própria escrita, como exemplificado nos comentários a seguir:

"Sim. Para melhor cuidar da forma de escrever, de desenvolver um roteiro de uma história. Levou a um cuidado maior na preparação da escrita na intenção de levar o pensamento colocado na escrita de uma forma mais clara e estimuladora."

"Sim. Pois, através do trabalho consegui perceber o quanto havia deixado a escrita de lado. Não a escrita técnica, mas a escrita livre."

"Sim, pois eu vi que também cometo erros e tenho dificuldades de conclusão e com o contato com a narrativa pude aprimorar a minha escrita."

"Sim, pois sempre tive receio na hora de escrever. Tenho medo do erro de português."

6 (seis) licenciandas não refletiram a respeito e 2 (duas) um pouco. Essas opiniões são destacadas a seguir, com dois comentários de cada:

"De certa forma, tentar produzir um roteiro de modo que pareça natural pode se demonstrar *um desafio sem a devida reflexão*".

"Um pouco. Durante a oficina percebi que podemos executar grandes trabalhos em cima de pequenos textos e isso me ajudou a *diminuir o bloqueio em relação à escrita*".

"Não. Apenas colaborou para eu *adquirir um novo conhecimento* que foi muito bom. Aprendi a fazer muitas coisas que eu não sabia".

"Não. *Refleti mais sobre a escrita dos alunos*. A respeito da minha experiência a maior reflexão se referem as atividades, a criar coisas, novas, que estimulem e motivem os alunos". (grifos nossos)

Apesar das respostas intermediárias e das negativas, as justificativas mostram que houve reflexão em relação a outros pontos, como a escrita dos alunos, além de ter minimizado seu bloqueio em relação à essa prática. Também demonstraram ter adquirido vários conhecimentos a partir da estratégia utilizada.

As questões apontadas nesse questionário foram importantes para compreender as impressões, reflexões, percepções e os sentimentos das bolsistas durante as atividades da oficina, principalmente em relação à valorização do processo de escrita na perspectiva da autoria escolar.

Na seção seguinte são apresentadas as considerações finais a respeito das ideias principais desta pesquisa, procurando sintetizar e refletir o que foi apresentado e analisado nas seções anteriores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo maior desta pesquisa foi investigar se o estímulo de licenciandos a uma relação autoral com a escrita, por meio da produção de NDs, poderia influenciar no desempenho da escrita deles e de seus alunos. Após a análise da literatura a respeito do tema e dos dados coletados, são apresentadas as conclusões a que chegamos no presente estudo.

Considerando a hipótese de que o estímulo a uma relação autoral com a escrita, por meio de uma formação complementar junto a licenciandos de Pedagogia/Pibid, influencia positivamente no desempenho da escrita de alunos dos anos iniciais, é possível afirmar que a construção de NDs facilita a expressão escrita de licenciandos e seus alunos, uma vez que os sujeitos, ao reconhecerem sua autoria nos diversos usos e combinações expressivas de linguagens, apresentam crescente coesão, coerência e criatividade em seus textos. Nessa perspectiva, as dificuldades deixam de ser objeto subjetivo de culpa para serem assumidas como desafio natural na direção do domínio da escrita.

Neste estudo, num momento inicial, é apresentado o contexto em que se encontra o ensino da escrita no Brasil a partir das orientações dos PCNs e das pesquisas realizadas pelos linguistas. Estas mostram que aprender a escrever envolve compreender: i) a natureza do sistema de escrita da língua; e ii) o funcionamento da linguagem que se usa para escrever. Vinte anos após a publicação dos PCNs, a prática relacionada ao estudo do texto e do aprendizado da escrita pouco mudou. Como resultado, têm-se as inúmeras notas zero nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – em 2016, apenas 77 candidatos tiraram nota mil, contra 53 mil que zeraram a prova – e candidatos que não conseguem pontuação para passar na prova de língua portuguesa por não saberem expressar suas ideias, não conseguirem se posicionar diante de um problema ou por não saberem interpretar o(s) enunciado(s). Tais questões são noticiadas diariamente nas mídias nacionais.

Um dos objetivos da escola é formar cidadãos capazes de escrever com eficácia. Contudo, ela ainda tem muito a avançar. Os órgãos públicos e até os próprios professores e gestores atribuem ao aluno o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem. Além disso, não levam em consideração que esse fracasso pode estar associado ao fato de a prática educativa, por vezes, não ser de caráter participativo e contribuir para uma mudança efetiva na vida escolar do aluno. Esse discurso da dificuldade impede a prática do que é aceito como orientação para a escrita e gera certa acomodação por parte dos docentes.

Pensando nisso, o segundo capítulo da fundamentação teórica focou-se na formação inicial de professores para o ensino da língua materna e na sua relação com a própria escrita.



Em sua graduação, muitas vezes os licenciandos não têm acesso a livros e artigos que mostrem conceitos diferentes da gramática. Por vezes até conhecem as teorias, mas não sabem como colocá-las em prática, principalmente com atividades de análise de textos e metodologias exitosas no ensino fundamental. Assim, ao chegarem à sala de aula, acabam reproduzindo o que já era praticado na escola, seguindo exclusivamente o livro didático, tendo que ceder às imposições da gestão, os problemas da falta de infraestrutura e de questões salariais. Além disso, estão sobrecarregados com tarefas que não cabem somente a eles, mas também aos pais, à gestão e ao governo.

Ao final do capítulo, são apresentados alguns apontamentos sob a perspectiva da autoria escolar e suas possíveis relações com a autoestima e o processo criativo, tanto dos professores quanto de seus alunos, para que ambos tenham uma relação amigável com a escrita. Acreditamos que os licenciandos precisam ser estimulados, durante a graduação, para a importância de estarem atualizados em relação às últimas pesquisas e práticas exitosas, uma vez que, hoje em dia, a maioria dos professores têm acesso a e-books e artigos publicados na internet.

A fim de apresentar uma possibilidade didática para o fortalecimento da prática da expressão escrita de professores em formação e alunos dos anos iniciais, na última seção da fundamentação teórica, descrevemos as variedades da literatura narrativa por meio da apresentação de elementos contínuos ou recorrentes durante o percurso do gênero, bem como sua natureza autoral. Na sequência, apresentamos os pressupostos teóricos para análise do tipo textual narrativo, além das potencialidades das NDs para o ensino da escrita levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos, sua realidade e o estímulo à autoria escolar.

A análise dos dados foi composta por quatro etapas, a partir dos seguintes instrumentos: i) questionário inicial e produção textual dos bolsistas; ii) oficina de criação de NDs ministrada para os bolsistas; iii) produção das NDs dos bolsistas e dos alunos do ensino fundamental; e iv) questionário após a oficina, aplicado aos bolsistas.

Antes de oferecer a oficina precisávamos conhecer a relação que os bolsistas e seus alunos tinham com a escrita e os recursos tecnológicos. Os dados do questionário inicial mostraram que tanto os bolsistas quanto os alunos se expressavam melhor oralmente. Tal informação foi relevante para a elaboração do conteúdo da oficina e para confirmar a técnica a ser utilizada. Ao perguntarmos sobre o critério de correção que as bolsistas consideravam essencial na avaliação da produção escrita dos alunos, a maioria respondeu "coerência", enquanto que a "correção gramatical" foi considerada irrelevante. Além disso, a maioria considerou a prática de leitura como a alternativa mais importante para a aquisição do código

escrito. Esses resultados mostram algumas das contribuições do "Projeto Escrita Solidária" na formação desses futuros professores de língua materna, pois estão concernentes às pesquisas relacionadas ao ensino da escrita. Em relação aos recursos tecnológicos, todos os bolsistas tinham acesso a pelo menos um (1), seja em casa, na universidade e/ou na escola onde atuam. A partir de tais resultados, a técnica da ND mostrou-se viável para ser trabalhada nas escolas participantes do Pibid/Pedagogia.

Na avaliação das narrativas escritas pelos bolsistas, percebeu-se que a maioria deles conhecia os critérios de textualidade, mas quase a metade não dominava as características do tipo textual narrativo. Tais informações mostraram que, na oficina, seria interessante relembrar os elementos estruturantes da narrativa.

Uma das principais contribuições deste estudo foi evidenciar o fenômeno da mobilização presente durante as atividades relacionadas à oficina aplicada aos bolsistas. Percebemos que eles reuniram forças para se expressar, apesar de suas dificuldades e medos em relação à escrita. Essas dificuldades não são individuais, se não coletivas, resultado de sistemas educacionais que foram organizados historicamente mais para dominar do que para libertar, exigindo, por isso, esforço coletivo para torná-las objeto de inclusão e não de dominação.

Na replicação das atividades para os alunos do ensino fundamental, contada pelas bolsistas durante a socialização realizada no último encontro da oficina, percebemos que o maior obstáculo esteve relacionado à infraestrutura da escola e ao dinheiro para os itens de papelaria. Como a escola não tem um laboratório de informática, foi preciso que as bolsistas e a supervisora utilizassem os celulares e notebooks pessoais. Os materiais para ilustração das NDs foram comprados com recursos do Pibid/Pedagogia. Portanto, tais empecilhos não impediram que a proposta fosse finalizada de maneira satisfatória.

As atividades propostas tiveram o objetivo de "soltar" a escrita desses sujeitos a fim de que eles adquirissem uma boa relação com o objeto de estudo desta pesquisa por meio da criação de NDs, ou seja, não somente da escrita em si, mas também da leitura e da oralidade. Nessa experiência observou-se que tanto os licenciandos quanto os alunos do ensino fundamental, por influência daqueles, passaram a perceber a aprendizagem da escrita como um espaço de invenções, em que deixam de ser meros espectadores das histórias contadas pelos outros para se tornarem contador de histórias digitais.

Para análise das narrativas sob a perspectiva da Linguística Textual, selecionamos dois textos para ilustrar, de início, as criações das bolsistas e, depois, as de seus alunos. Percebemos que estes, orientados pelos licenciandos, demonstraram preocupação com seus

leitores, com os aspectos de textualidade e a estrutura comunicacional do gênero. Mostraram ser escritores competentes, apesar de não dominarem todos os usos da gramática, mas os mais gerais. Portanto, entendemos que como a língua é um sistema complexo, sendo impossível saber todas as suas regras e exceções, é preciso que o aprendizado do código escrito, assim como do código oral, aconteça de forma natural e espontânea, e não com foco em exercícios mecânicos e de resposta única.

Nos dois exemplos elucidados nesta pesquisa foi possível perceber que cada grupo mostrou seu estilo próprio, criatividade e utilizou recursos aos quais tinham mais afinidades. Os participantes mostraram ter compreendido a forma, o conteúdo e o objetivo das NDs dentro das diversas práticas sociais, bem como suas contribuições.

Os dados do questionário aplicado após a oficina evidenciaram que a experiência com a técnica das NDs pode funcionar como fator mobilizador no processo de escrita, já que os alunos participam das aulas de forma mais efetiva, criando situações de aprendizagens significativas. Entretanto, a fim de que os resultados sejam ainda mais satisfatórios, numa próxima intervenção, com outros sujeitos, seria necessário rever o tempo estimado para criação e produção das NDs; pensar num suporte maior em relação aos recursos tecnológicos, talvez com uma oficina específica; e solicitar à direção da escola uma sala para que possam ser feitas as gravações dos áudios.

A experiência com a oficina de produção de textos para criação e produção das NDs mudou a relação que os participantes – tanto dos licenciandos quanto da supervisora – tinham com a sua escrita e a forma como a ensinavam. Entenderam que as práticas de leitura e escrita precisam estar presentes diariamente no contexto escolar do ensino fundamental e que os alunos precisam ser estimulados a ter preocupação com sua fala e escrita. Neste último caso, sem foco na versão final do texto e nas correções gramaticais, mas no processo criativo pelo qual passam os alunos.

Esta pesquisa mostra que os futuros professores de língua materna precisam reconhecer sua autoria utilizando os universos linguístico e tecnológico a fim de compartilhá-los com os alunos. A partir do momento em que os professores mostram interesse pelo cotidiano de seus educandos – tanto no que diz respeito ao seu conhecimento prévio quanto no uso dos aparatos tecnológicos –, cria-se uma situação autêntica de aprendizagem, provocando o processo criativo desses indivíduos por meio das NDs. Para isso, é essencial que os professores – de acordo com suas limitações e potencialidades – realizem o planejamento das aulas a partir da sua realidade escolar.

Importa destacar que a utilização das NDs funcionou como uma estratégia para que os alunos do ensino fundamental sentissem uma satisfação em relação ao ato de escrever a partir do momento em que seus professores de língua materna também a tiveram. Nesse sentido, apostar na escrita autoral dos licenciandos em Pedagogia junto a seus alunos, como autores produtores, é um dos fatores necessários para que haja uma mobilização que emerge como elemento capaz de “soltar” a escrita, assim como foi visto na etapa da socialização e nas próprias narrativas.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para um locus de discussão entre lugares de produção conceitual e de práticas educacionais em torno do ensino da escrita. Em síntese, trata-se de um esforço de aproximar esses licenciandos à escrita na busca de novas estratégias em sala de aula e, sobretudo, de um ensino mais ajustado à realidade dos nossos alunos. Supõe-se, aqui, que o direito ao domínio da escrita por intermédio de recursos digitais como meio de expressão e comunicação deva ser o ponto de partida de um percurso investigativo e de formação que se orienta pelo princípio da inversão da lógica que constrange, mais do que viabiliza, a autenticidade da expressão escrita em qualquer gênero que seja. Afinal, o domínio da expressão escrita é um direito que só alcançará visibilidade e viabilidade prática se a naturalização do medo discente e docente de escrever for problematizada teórica e metodologicamente.

Nossa intenção não foi apresentar uma fórmula única de se trabalhar com a escrita em sala de aula, mas apontar possibilidades de soluções diante das angústias dos professores de língua materna em sua prática cotidiana.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. A produção de narrativas digitais e a formação de professores na integração entre currículo e TDIC. In: Webinar GETED - Seminário digital, 3., 2015. **Evento on-line...** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rVD0b7dGod0>>. Acesso em: 13 maio 2017.
- ALMEIDA, Jaqueline Maria de. **Tipos e gêneros textuais:** entre consensos e confusões, uma questão dialética ou conceitual? 127f. 2014. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de português:** fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** v. 1. São Paulo: Cortez, 2004.
- ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética.** Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1966.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: \_\_\_\_\_; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna:** letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia de variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Preconceito Linguístico:** o que é, como se faz. 47 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAJARD, Élie. **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARTHES, Roland. **O Grau Zero da Escritura.** Tradução de Anne Arnichand e Alvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1971.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BOHN, Hilário I. Produção textual e cultura: a interlocução necessária da construção do saber. In: SOUZA, Osmar de; BOHN, Hilário I. (Orgs.). **Escrita e cidadania.** Florianópolis: Insular, 2003.

BOTELHO, José Mario. **Pequeno Dicionário de Latim-Português**. Rio de Janeiro: Botelho, 2012. p. 101.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; LISBOA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. **Desenvolvimento de narrativas digitais na formação inicial de professores: um estudo com alunos de licenciatura em pedagogia da UFMA**. 2011. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12653/1/039NDJoao.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Volume 2 – Língua Portuguesa.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

CALIL, Eduardo. **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007.

CARMO, Gerson Tavares do. Permanência escolar, memória e autoria: uma proposta de formação continuada da UENF para docentes de educação de jovens e adultos. **Revista Teias (UERJ. Online)**, v. 17, p. 129-139, 2016.

\_\_\_\_\_; CORRÊA, Jackeline B.; FERREIRA, Laís R. Alfabetizadoras: do medo de escrever ao direito da autoria em uma disciplina do PARFOR. In: Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento, 2., 2012. Itabaiana. **Caderno de Textos Comunicações Completas...** Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2012. p. 948-959.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Sabrina Mendonça. Educação de jovens e adultos: tensões nas relações com escrita. **Linkscienceplace**, v. 2, p. 164-188, 2015.

CARVALHO, Gracinda Souza de. **As histórias digitais: narrativas do século XXI**. 2008. 196f. (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

CASSANY, Daniel. **Descrver o escrever: como se aprende a escrever**. Trad. Osmar de Souza. Itajaí: Ed. Univali, 1999.

CASTELANO, Karine Lobo; CARMO, Gerson Tavares do. Jornal escolar: mídia impressa sob o viés da autoria e autoestima no ensino médio. In: HENRIQUE, Adalberto Romualdo Pereira; CASTELANO, Karine Lobo. **Mídia e tecnologia na sala de aula: elementos facilitadores**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDUCATIONAL USES OF DIGITAL STORYTELLING. Disponível em: <<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, Sabrina Mendonça; CARMO, Gerson Tavares do. Educação de Jovens e Adultos: representações sociais sobre a escrita. **Vértices**, v. 15, p. 61-74, 2013.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. **Alfabetização, letramento e autoria na educação de jovens e adultos: os processos de assessoria e formação de educadores**. 2005. Disponível em: <[http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja\\_antigo2/Alfabetizacao\\_de\\_Jovens\\_e\\_Adultos\\_autoria\\_e\\_formacao\\_docente\\_Doris\\_Fiss.pdf](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja_antigo2/Alfabetizacao_de_Jovens_e_Adultos_autoria_e_formacao_docente_Doris_Fiss.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Histórias de docência entre memórias e autorias. **Reflexão e Ação**, v. 15, p. 59-83, 2007.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação na cidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GRACILIANO RAMOS - site oficial do escritor. Obra. **Linhas Tortas**. 1962. Disponível em: <[graciliano.com.br/site/obra/linhas-tortas-1962/](http://graciliano.com.br/site/obra/linhas-tortas-1962/)>. Acesso em: 04. set. 2017.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HARTLEY, John; MCWILLIAM, Kelly. **Story Circle: digital storytelling around the world**. Chichester, UK; Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência-notas sobre o seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwirges. (Org.). **A magia da linguagem**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001. p. 101-121.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; CASTELANO, Karine Lobo; CRISÓSTOMO, Monique Teixeira. A educação linguística na formação do professor: uma reflexão necessária. In: MOURA, Sérgio Arruda de; NASCIMENTO, Geovane do. **Formação de professores: histórias, experiências e propostas**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2013.

MARCONI, M. de Andrade; LAKATOS, E. Maria. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Dalton Lopes. A urgência dos padrões em rede: do autor do conteúdo ao vínculo da relação. **Liinc em Revista**, v. 7, n. 2, p. 611- 620, 2011.

MOTTA, Sérgio Vicente. **O engenho da narrativa e sua árvore genealógica: das origens a Graciliano Ramos e Guimarães Rosa**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOYSÉS, Lucia. **A autoestima se constrói passo a passo**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Do ofício de ser professor: breves considerações sobre o desafio imediato da formação de professores. In: MOURA, Sérgio Arruda de; NASCIMENTO, Geovane do. **Formação de professores: histórias, experiências e propostas**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2013.

NORNBERG, Marta; SILVA, Gilberto Ferreira da. Processos de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. **Educar em Revista**, n. 54, p. 185-202, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n54/a12n54.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Portugal, 1997.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLSON, R. David. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.



ORLANDI, Eni Pulcinelli. Nem escritor, nem sujeito, apenas autor. In: \_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1988, p. 75-84.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 87-112.

PEREIRA, Maria Leopoldina; FREITAS, Maria Teresa de A. Práticas de escrita e autoria: a utilização dos blogs literários nas aulas de Língua Portuguesa. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Napoles; SOBRINHO, Jerônimo Coura; SILVA, Rogério Barbosa da. **Leitura e escrita em movimento**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

PIMENTEL, Teresa; VALE, Isabel. **A descoberta de padrões no desenvolvimento do cálculo mental**: uma experiência com professores do 1º. ciclo. Disponível em: <[http://spiem.pt/DOCS/ATAS\\_ENCONTROS/2009/GD1/2009\\_04\\_TPimentel\\_IVale.pdf](http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/2009/GD1/2009_04_TPimentel_IVale.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2015.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto**: leitura e redação. 16 ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 137-141.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. Perspectiva, Florianópolis: Edufsc, v. 20, n. 1, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Questões de linguagem**: passeio gramatical dirigido. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PRETI, Dino. **Sociolinguística**: os níveis da fala – um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 9 ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

ROCHA, Marisa Lopes da Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**, v. 37, n. 2, p. 169-174, 2006.

SALGADO, Luciana Salazar. Escrita e leitura, elementos da autoria. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Napoles; SOBRINHO, Jerônimo Coura; SILVA, Rogério Barbosa da. **Leitura e escrita em movimento**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

SAMPAIO, Wany Bernardete de Araujo; MUZZETI, Luci Regina. O *efeito de histeresis do habitus* linguístico do professor de língua portuguesa. In: Simpósio Nacional de Letras e Linguística, 2., 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011\\_1073.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_1073.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2016.

SCUCUGLIA, Ricardo; BORBA, Marcelo de Carvalho. Performance Matemática Digital: Criando Narrativas Digitais em Educação Matemática. In: Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), 9., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** UNI-BH, Centro Universitário de Belo Horizonte: Belo Horizonte, MG, Brasil, 2007. Disponível em: <<http://www.edu.uwo.ca/dmp/assets/ENEM.pdf>>. Acesso em jun. 2014.

SIGNORINI, Inês. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento & formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2006.

TRISOTTO, Rejane Maria. de Almeida. Saberes docentes para o ensino da escrita: estudo comparativo entre estudantes do curso de Pedagogia. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 115-127, jan./jun. 2011.

TUMOLO, Celso Henrique Soufen. Histórias digitais como recurso para ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Estudos Anglo Americanos**, n. 43, 2015. Disponível em: <<http://ppgi.posgrad.ufsc.br/files/2015/11/REAA-43-5.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem e Mobilidade: os dispositivos móveis criam novas formas de aprender? In: ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini; ALVES, Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela. (Orgs.). **Web Currículo: Aprendizagem, Pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 20-38. Disponível em: <<http://www.letrecapital.com.br/joomla>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7GdoPC-xwiQJ:www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/download/10/22+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

VYGOTSKY, Lev S. A pré-história da linguagem escrita. In: \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Nome do participante: \_\_\_\_\_  
 Data de nascimento: \_\_/\_\_/\_\_. Idade: \_\_\_\_  
 Documento de identidade: N° \_\_\_\_\_ Sexo: M ( ) F ( )  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_  
 CEP: \_\_\_\_\_ Cel: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_,  
 declaro para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: "Escrita e autoria escolar: criação e produção de narrativas digitais na formação de professores". A pesquisa será conduzida por Karine Lobo Castelano, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, e orientada pelo Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação dos resultados da Tese, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Campos dos Goytacazes, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 (assinatura)

Pesquisadora Responsável  
 Nome: Karine Lobo Castelano  
 Endereço:  
 Tel: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 (assinatura)

Orientador  
 Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo  
 Endereço:  
 Tel: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2 – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS DE USO DE IMAGEM PARA AS BOLSISTAS



### TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS DE USO DE IMAGEM

Pelo presente instrumento particular de cessão de uso de imagem, \_\_\_\_\_, portador(a) de RG \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_, residente à \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, doravante denominado CEDENTE, promove a cessão e transferência à Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), conforme as CONDIÇÕES seguintes:

1) Para fins deste termo, o cedente entende como IMAGEM qualquer forma de representação, inclusive a fotográfica, bem como o processo audiovisual que resulta da fixação de imagens com ou sem som, que tenha a finalidade de criar, por meio de sua reprodução, a impressão de movimento, independentemente dos processos de sua captação, do suporte usado inicial ou posteriormente para fixá-lo, bem como dos meios utilizados para sua veiculação.

2) Declara o cedente que a presente cessão é feita em caráter universal, total e definitiva e se faz por prazo indeterminado e a título gratuito, produzindo seus efeitos não só no Brasil, mas em qualquer lugar situado fora das fronteiras nacionais.

**2.1)** O cedente também autoriza a UENF a utilizar amplamente a imagem cedida, a título gratuito ou oneroso, no Brasil ou no exterior, sem qualquer limitação de tempo ou da modalidade de utilização, sem que caiba ao mesmo cedente qualquer participação no eventual proveito econômico que direta ou indiretamente a Instituição venha a auferir.

**2.2)** O presente ajuste produzirá seus efeitos inclusive em relação a eventuais herdeiros e sucessores do cedente.

Campos dos Goytacazes/RJ, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do cedente

### APÊNDICE 3 – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS DE USO DE IMAGEM PARA ALUNOS DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PIBID PEDAGOGIA/UENF



#### AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

O presente documento refere-se à cessão de uso de imagem do aluno abaixo citado, conforme autorização por parte de seu responsável junto a esta unidade escolar. Ao assinar o documento, o responsável: a) concorda com a utilização da imagem do(a) aluno(a) na divulgação e registro de sua participação no “Projeto da Escrita Solidária” (UENF); b) entende como IMAGEM qualquer forma de representação, inclusive a fotográfica, bem como o processo audiovisual que resulta da fixação de imagens com ou sem som, que tenha a finalidade de criar, por meio de sua reprodução, a impressão de movimento, independentemente dos processos de sua captação, do suporte usado inicial ou posteriormente para fixá-lo, bem como dos meios utilizados para sua veiculação; c) declara que a presente cessão é feita em caráter universal, total e definitiva e se faz por prazo indeterminado e a título gratuito, produzindo seus efeitos não só no Brasil, mas em qualquer lugar situado fora das fronteiras nacionais; d) concorda que a cessão de imagem é gratuita e a UENF não se responsabiliza pela apropriação e utilização indevida das imagens por terceiros; e) que, caso o responsável ou o(a) aluno(a) sinta-se constrangido, ofendido ou incomodado, ou desrespeitado pelo uso da imagem e discordem de sua publicação, deve comparecer a esta unidade escolar e registrar o PEDIDO DE RETIRADA DE IMAGEM. Desse modo, ciente do estabelecido acima:

( ) Sim, concordo com os termos e autorizo o uso de imagem.

( ) Não concordo com os termos e não autorizo o uso de imagem.

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

**APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS BOLSISTAS ANTES DA  
OFICINA**

Prezado(a) Participante,

Convido-o(a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada “Escrita e autoria escolar: criação e produção de narrativas digitais na formação de professores”, que desenvolvo no Doutorado em Cognição e Linguagem, na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), sob a orientação do Prof. Dr. Gerson Carmo. O objetivo da pesquisa é investigar se o estímulo de licenciandos a uma relação autoral com a escrita, por meio da produção de NDs, pode influenciar no desempenho da escrita deles e de seus alunos.

Peço, por gentileza, que não comente suas respostas com outras pessoas enquanto preenche a pesquisa.

Agradeço sua colaboração, que deverá ser consentida no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Atenciosamente,  
Karine Lobo Castelano

Instituição de fomento: CAPES

**0 – CARACTERIZAÇÃO DO(A) BOLSISTA**

0.1 Idade: \_\_\_\_\_ anos

0.2 Sexo: (A) masculino (B) feminino

0.3 Cidade/Estado em que reside: \_\_\_\_\_

0.4 Semestre que está cursando: \_\_\_\_\_

0.5 Você trabalha? (A) sim (B) não

Se sim, em qual(is) período(s)? (A) matutino (B) vespertino

0.6 Há quanto tempo (meses/anos) participa do PIBID? \_\_\_\_\_

0.7 Atuou como bolsista do PIBID em quais escolas? (Pode marcar mais de um)

( ) Escola Municipal José do Patrocínio - Ano/Semestre: \_\_\_\_\_

( ) Escola Municipal Francisco de Assis - Ano/Semestre: \_\_\_\_\_

( ) Escola Municipal Pequeno Jornaleiro - Ano/Semestre: \_\_\_\_\_

( ) Escola Municipal Maria Lúcia - Ano/Semestre: \_\_\_\_\_

0.7.1 Em qual ano/série? \_\_\_\_\_

0.7.2 Tem alguma observação a fazer sobre alguma(s) especificidade(s) das turmas que já atuou? \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

**DIMENSÃO 1 – FORMAÇÃO INICIAL E RELAÇÃO COM A ESCRITA**

1.1 Ocorreram transformações na sua escrita durante sua trajetória no PIBID?

Sim       Não       Parcialmente

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.2 Você considera que se expressa melhor oralmente ou por meio da escrita? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.3 Qual(is) estratégia(s) você utiliza com mais frequência durante o processo de composição de escrita de seus textos acadêmicos? (Pode marcar mais de uma)

- Penso no que vou escrever e no que já sei sobre o assunto.
- Faço esquemas e resumos de textos relacionados ao assunto.
- Planejo o texto.
- Releio o que escrevi.
- Reviso o texto.
- Consulto uma gramática e/ou dicionário.
- Consulto sites de busca na internet.
- Outros. Especifique. \_\_\_\_\_

1.4 Você considera que sua formação na UENF tem deixado ou não sua escrita a desejar? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## **DIMENSÃO 2 – ESCRITA DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROJETO**

2.1 Em relação às produções textuais dos alunos, em sua opinião, dentre as opções abaixo, qual o grau de importância dos critérios de correção?

(1) Essencial (2) Importante (3) Irrelevante

( ) Adequação: saber escolher a variedade (regional, padrão) e o registro (formal, informal) apropriados para cada situação.

( ) Coerência: saber escolher a informação relevante e saber estruturá-la.

( ) Coesão: saber ligar as frases que formam um texto (com pronomes, pontuação, conjunções, etc).

( ) Correção gramatical: conhecer as regras fonéticas e ortográficas, morfossintáticas e léxicas da língua que permitem construir orações aceitáveis.

( ) Tipos/Gêneros textuais: saber utilizar os tipos e gêneros textuais de acordo com suas características e estrutura.

( ) Disposição no espaço: saber apresentar um texto escrito de maneira organizada, com margens, cabeçalhos, etc.

2.2 Em sua opinião, dentre as opções abaixo, qual você considera mais importante para a aquisição do código escrito?

( ) Práticas de leitura

( ) Correção do rascunho ou esquema inicial

( ) Correção das versões finais dos textos

( ) Conhecimento da gramática

( ) Conhecimento da ortografia

( ) Outros. Especifique.

2.3 Você considera que os alunos com os quais trabalha se expressam melhor oralmente ou por meio da escrita? Por quê?

---



---



---



---

## **DIMENSÃO 3 – DADOS SOBRE A SUA ESCRITA DIGITAL**

3.1 Você costuma usar a internet com que frequência?

( ) Sempre (todos os dias)

( ) Com bastante frequência (em média, 5 vezes por semana)

( ) Com frequência razoável (em média, 3 vezes por semana)

( ) Com pouca frequência (em média, 1 vez por semana)

( ) Raramente (em média, 1 vez por mês)

3.2 Você acessa a internet em dispositivos móveis? (A) Sim (B) Não

Se sim (marque uma ou mais opções), qual(is) deste(s)?

( ) Celular ( ) Tablet ( ) Notebook ( ) Outro: \_\_\_\_\_

3.3 Você já produziu ou editou vídeo(s) para entretenimento e/ou postagem na internet?

(A) Sim (B) Não

Se sim, utilizou qual(is) programa(s)/ aplicativo(s)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.4 Você já produziu ou editou vídeo(s) para fins pedagógicos?

(A) Sim (B) Não

Se sim, escreva sobre essa experiência. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.5 Marque com um X os recursos aos quais tem acesso disponível na escola onde atua como bolsista.

Celular com acesso à internet

Celular pessoal com câmera

Internet móvel (3G ou 4G)

Wi-Fi

Computador

Notebook ou netbook

Tablet

TV e Datashow

Nenhum dos relacionados acima.

Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

3.6 Marque com um X os recursos que você já utilizou na escola em que atua.

Aplicativos de celular

Criação de blog ou página na internet

Programa de edição de imagens (*Photoshop*, por exemplo)

Programa de edição de vídeos (*Movie Maker*, por exemplo)

Programa PowerPoint

Programa Prezi

Redes sociais

Sites de busca

Nenhum dos relacionados acima.

Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

3.7 Há laboratório de informática na sua escola?

sim  não

Comente, se desejar: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**APÊNDICE 6 – FICHA DE CORREÇÃO DOS TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS  
PELOS LICENCIANDOS E PELAS SUPERVISORAS**

Autor(a): \_\_\_\_\_

1. Há adequação ao tipo de texto?

Sim ( ) Não ( ) Sim, mas tem de melhorar ( )

2. O texto apresenta um título?

Sim ( ) Não ( ) Sim, mas tem de melhorar ( )

3. O texto está adequado ao tema proposto?

Sim ( ) Não ( ) Sim, mas tem de melhorar ( )

4. O texto apresenta coesão?

Sim ( ) Não ( ) Sim, mas tem de melhorar ( )

5. O texto apresenta coerência?

Sim ( ) Não ( ) Sim, mas tem de melhorar ( )

6. O texto segue a norma padrão?

Sim ( ) Não ( ) Sim, mas tem de melhorar ( )

7. No que se refere à estrutura do texto, a introdução apresenta as personagens, localizando-as no tempo e no espaço?

Sim ( ) Não ( ) Sim, mas tem de melhorar ( )

8. O desenvolvimento do texto apresenta a trama e o suspense por meio das ações da(s) personagem(ns), que culminam no clímax da história?

Sim ( ) Não ( ) Sim, mas tem de melhorar ( )

9. O texto apresenta uma conclusão?

Sim ( ) Não ( ) Sim, mas tem de melhorar ( )

10. O texto entretém o leitor, provocando expectativa?

Sim ( ) Não ( ) Sim, mas tem de melhorar ( )

**APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO APLICADO APÓS A OFICINA**

1 O que você entende por narrativa digital? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

2 Você considera que as atividades desenvolvidas na Oficina “A produção de narrativas digitais como estímulo a uma relação autoral com a escrita” contribuíram para sua formação?

Comente. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

3 Em sua opinião, quais foram os aspectos positivos e negativos da proposta de os alunos contarem uma história por meio de uma narrativa digital?

Aspectos positivos: \_\_\_\_\_

---

---

Aspectos negativos: \_\_\_\_\_

---

---

4 Como você classifica a experiência de criação e produção de NDs, na perspectiva da autoria escolar, com a turma da escola em que atua como bolsista?

( ) Péssima ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Satisfatória ( ) Ótima

5 Enumere três qualidades profissionais que você julga necessárias para que o professor realize um bom trabalho no ensino da escrita.

---



---

6 Das etapas e recursos usados na produção dos vídeos, você considera<sup>29</sup> (Marque um X):

	<b>Fácil</b>	<b>Normal</b>	<b>Difícil</b>	<b>Não fez</b>
a) Escolha do tema e foco da narrativa				
b) Criação do roteiro				
c) Escrita do texto a ser narrado				
d) Criação do título				
e) Coleta e seleção de músicas, efeitos sonoros				
f) Coleta e seleção de imagens, fotos e/ou vídeos				
g) Gravação da narração em áudio				
h) Gravação de vídeo (filmagem)				
i) Manipulação de imagem				
j) Manipulação de som				
k) Edição dos materiais coletados no programa de edição				

---

<sup>29</sup> Pacheco, 2015, p. 147.

7 Você pretende realizar uma atividade semelhante quando for professor(a)? Comente.

---

---

---

---

8 Você considera que as atividades desenvolvidas na Oficina “A produção de narrativas digitais como estímulo a uma relação autoral com a escrita” lhe fizeram refletir sobre a sua escrita? Comente.

---

---

---

---

---

## APÊNDICE 8 – PRODUÇÕES TEXTUAIS DAS NARRATIVAS DIGITAIS DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

### Produção textual da ND "Jogador *versus* Youtuber"

Era uma vez, dois colegas. Cada um tinha sua profissão. Um dos colegas era jogador e o outro era youtuber.

Eles moravam em uma cidade chamada São Paulo. Os pais deles eram velhos inimigos. Cada um tinha uma empresa. Um dia o jogador se machucou e o youtuber correu para o campo para ajudar. Eles foram para o hospital e lá os pais do jogador e do youtuber aprovaram a amizade.

Um médico atendeu o jogador. O médico disse que ele estava com uma lesão na perna esquerda. Ele não acreditou no momento. Passou alguns meses e ele voltou no hospital. O jogador decidiu ser youtuber.

Passando o tempo o jogador passou a postar vídeos no Youtube. O youtuber e o jogador começaram a postar vídeos juntos. Eles conseguiram dez milhões de inscritos e viveram felizes para sempre.

Fonte: dados da pesquisa.

### Produção textual da ND "As aventuras de Bruna"

Era uma vez duas meninas que eram muito amigas e moravam no mesmo bairro. Se chamavam Bruna e Miriela.

Teve um dia que o pai da Bruna precisava ir viajar e ela não pôde ir e nem a sua mãe.

A menina ficou triste e sua mãe perguntou se ela queria dormir na casa de Miriela. Mas ela não quis e se trancou no quarto. Por sorte a mãe dela tinha a cópia da chave e a mãe abriu a porta, pois queria conversar com ela.

O tempo passou e finalmente acabou a conversa.

As duas saíram do quarto para jantar. Quando terminaram, um mensageiro veio avisar que o patrão do pai da menina havia mandado uma carta dizendo que o pai dela fraturou a perna. Bruna ouviu tudo até a parte que o pai dela precisava ficar mais um tempo fora.

A menina resolveu sair de casa escondida e foi para a casa de sua amiga Miriela. Chegando lá, ela pediu para ficar por um tempo, até arrumar um lugar para morar.

Muito tempo se passou e o pai da Bruna voltou para casa. A mãe da Bruna ficou muito feliz, mas não sabia que sua filha tinha saído de casa sozinha. A menina voltou e viu o pai e viveram felizes para sempre.

Fonte: dados da pesquisa.

### Produção textual da ND "O futebol"

Era uma vez dois meninos que gostavam de jogar futebol. Eles iam para o campo todos os dias para jogar bola.

Certo dia estavam os dois no campo e o técnico, que visitava a sua cidade, viu que eles jogavam bola muito bem e os convidou para jogar nos internacionais com outro time, que se chamava Guerreiros.

Os dois ficaram muito felizes, mas o técnico teve que dar uma má notícia aos dois: eles só precisavam de um jogador no time. Quando descobriram eles não aceitaram o contrato. Mesmo ficando tristes, eles não desistiram de jogar.

Então surgiu outra oportunidade na vida deles, para jogar no Flamengo. Eles ganharam um campeonato e ficaram ricos e famosos. E com o dinheiro eles ajudaram as pessoas.

Fonte: dados da pesquisa.



**Produção textual da ND "Princesas e sereias"**

Era uma vez duas meninas que eram princesas. Elas foram pescar e, no caminho, elas ouviram duas sereias cantar. Seguindo o canto das sereias, caíram de cara onde iriam pescar. Elas caíram na água encantada e elas desejaram ser sereias.

Depois de muito nadar elas voltaram ao castelo e voltaram para a escola. Mas, de repente, elas ouviram as sereias cantando e as duas perguntaram às sereias: \_ Por que estão cantando?

Correram para a escola e disseram: \_ Podemos fazer uma escola encantada onde sereias e princesas podem conviver juntas.

E foram até o castelo e perguntaram para o rei e a rainha e eles não deixaram. E as princesas ficaram tão desapontadas que fugiram e construíram um castelo só para elas.

Três anos se passaram e as princesas viraram super-heroínas. E as sereias estavam morrendo e as princesas salvaram as sereias e viveram felizes para sempre.

Fonte: dados da pesquisa.

## ANEXO 1 – INSTRUÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DA NARRATIVA DIGITAL<sup>30</sup>

Não há fórmulas prontas para produzir narrativas digitais, mas é possível apresentar um roteiro que ajudará você a elaborar sua narrativa. Para encontrar o foco de sua narrativa é importante levar em consideração nosso público alvo e os propósitos dessa atividade. Considere também o impacto. Boas narrativas têm um impacto sobre o público ao fazê-lo, rir, chorar ou ensinar-lhe algo interessante.

Seja criativo!

### Identificar os acontecimentos e o modo como serão narrados

1. Em que ordem os acontecimentos serão sequenciados?
2. Você enfatizará o conflito da narrativa, ou seja, retratará um momento de tensão que terá um desfecho?
3. Que tom emocional você quer dar a sua narrativa (melancólico, sarcástico, de suspense, dramático, engraçado...)?
4. Há clareza e coesão entre as partes? A narrativa está repetitiva?

### Escolher os recursos visuais e sonoros

1. Que imagens vêm à mente para retratar os momentos da narrativa? Você tem essas imagens ou precisa encontrá-las ou criá-las?
2. Que palavras serão faladas e como serão faladas na gravação?
3. Que músicas serão usadas para dar o ritmo escolhido à narrativa?
4. Os recursos visuais e sonoros escolhidos interagem entre si? Qual a sua relação com a temática narrada?
5. Qual ângulo e enquadramento da câmera são adequados a cena? Onde, quando e quem será envolvido nessa gravação (caso ocorra)?
6. Quais legendas serão adicionadas a narrativa digital?
7. Os sons e imagens respeitam a lei de direitos autorais?

### Avaliar e revisar

1. Como essa narrativa digital poderia ser melhorada?
2. O que parece funcionar e o que parece não funcionar no roteiro?
3. Algum aspecto interessante foi deixado de lado?

---

<sup>30</sup> Pacheco, 2015, p. 149 (adaptado).