GÊNEROS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS DE PRÁTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA: relato de uma experiência didática

DIGITAL GENRES AS INSTRUMENTS OF WRITING PRACTICES AT SCHOOL: report of a didactic experience

Mônica Regina Firmino Garcia Leão

Resumo

Este trabalho apresenta um estudo sobre ensino/aprendizagem da escrita escolar, partindo de uma metodologia vivenciada nas aulas de língua portuguesa, em que foram criados espaços para a participação dos sujeitos em procedimentos de interação, nos quais foi possível compartilhar os saberes em ações de ensinar e aprender. O estudo faz uma investigação sobre o ensino de língua materna na perspectiva dos estudos do letramento, privilegiando ações conjuntas em processos de desenvolvimento e aquisição da escrita, voltadas para uma proposta de trabalho na qual focalizou-se o exercício da escrita no Ensino Fundamental II. O trabalho concentra-se na execução de um projeto didático, partindo do gênero digital *Blog,* tomado como instrumento e recurso metodológico, simultaneamente, para o referido exercício, e meio de se criar a ambiência social para a interação mediada pela escrita, no espaço didático. A investigação finaliza-se, apresentando textos extraídos das publicações feitas no *blog*, examinados sob o ponto de vista da interação em sala de aula, o que leva em conta o posicionamento dos sujeitos ao construírem seus discursos e se apropriarem dos discursos do outro, bem como os modos de participação individuais e coletivos para cumprir o contrato estabelecido na comunidade virtual em foco.

Palavras-chave: Letramento. Ensino da escrita. Gêneros digitais na escola. *Blog*.

Abstract

This article reports on a study about teaching/learning of school writing, starting from a methodology experienced on Portuguese classes, in which "spaces" were created

for the participation of students in interaction procedures, where they could share their knowledge of actions of teaching and learning. The study conducts an investigation about the teaching of a mother language on the perspective of literacy's studies, privileging joint actions for the development process and writing acquisition, focused on a work proposal in which the writing exercise on elementary school II was put in evidence. The article give emphasis on the execution of a didactic project that adopted the digital genre “blog” as instrument for the aforementioned exercise, taking as a methodological resource though as the way to create the social ambience for the interaction mediated by the writing, in the didactic space. The investigation terminates showing texts extracted from the blog’s publications, examined by the point of view of the classroom’s interaction, which consider the positioning of the subject to construct his speeches and the speeches of the other, as well as the modes of individual and collective participation to fulfill the contract established in the virtual community in focus.

Keywords: Literacy. Teaching of school writing. Genre writing on school. Blog.

Introdução

A ação docente constitui-se como elemento relevante no processo de ensino/aprendizagem, no campo da linguagem, no que se refere à inserção do aluno no mundo da leitura e da escrita.

No atual contexto socioeducacional, reflexo de uma sociedade marcada pela informação, espera-se que o professor introduza a classe no mundo das letras via leitura e escrita, ocupando simultaneamente o posto de orientador da aprendizagem e o de aprendiz, criando, em parceria com seus alunos, um modelo de ensino cooperativo. Dessa forma, tomam-se os educandos como sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo, para o qual se prevê a adoção de um modelo de exercício da docência que contemple a interação entre os participantes: professor, aluno e instituição (GERALDI, 2005; LEAL, 2005; ROCHA, 2005)

Trata-se de metodologia que prevê ações de prática discursiva, envolvendo os usos da língua, previstos pela sociedade, tornando-se mais adequadas aos processos de produção de textos, que efetivamente sejam contribuintes para a

sistematização dos conhecimentos já obtidos, e para a instrumentalização dos alunos para novas aquisições no campo da escrita.

Minha investigação tem origem nas inquietações que, no exercício do magistério, “ensinando” português a alunos na faixa etária de dez a treze anos, sempre me acompanharam e se encontram especialmente no cruzamento de duas questões: como criar condições de reflexão acerca do uso de língua materna dentro da sala de aula, nas séries iniciais do Ensino Fundamental II? Como introduzir o aluno no universo da escrita como um sujeito suficientemente letrado, capaz de utilizar-se dessa modalidade comunicativa para atender às próprias demandas sociais e, paralelamente, cumprir os descritores previstos na matriz curricular?

Creio que tais princípios remetem à organização da aula e à construção de um contexto de ensino/aprendizagem que favoreça a prática da escrita na escola e, nessa medida, intenções metodológicas podem configurar-se em um grande desafio para um agir docente investigativo, com pretensões de dar um formato fora do convencional às aulas de língua portuguesa, transformando-as em instâncias que possibilitem a convergência entre o texto de prescrição (BRONCKART, 2006), ou seja, a matriz pedagógica orientadora dos conteúdos programáticos para a série referente, e a efetivação de um projeto que se desenhe como um conjunto de ações capazes de levar os alunos à apropriação do uso da linguagem escrita e da compreensão de seus atributos, realizando atividades mediadas por reflexões sobre a função básica da linguagem que é a de interação social.

Nos trabalhos de Ângela Kleiman (2001, 2005, 2006, 2007), Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2010), Liliana Landsmann (2002), Magda Soares (2000), entre outros autores, que tratam do ensino de língua materna na perspectiva do processo de letramento e da interação, buscarei o suporte teórico para embasar meu propósito. Nos estudos sobre a aprendizagem da linguagem escrita, acredito encontrar reforço para efetivar o trabalho didático, ou seja, tentar fazer das aulas de língua materna meios em que se efetivam processos de intervenção educativa sistemática.

Ao tratar dos gêneros orais e escritos na escola, Schneuwly e Dolz (2010) levantam um conjunto de questões relacionadas às práticas de linguagem, adotando métodos como objetos. Essas questões sugerem que as estratégias para o ensino em sala de aula devem ser formalizadas e organizadas em sequências didáticas

como guias para as intervenções do professor, de modo a favorecer o processo de apreensão de gêneros em particular. Do conjunto selecionei quatro questões por considerá-las pertinentes a este trabalho.

> Como funcionam as práticas de linguagem de aprendizagem que têm por objeto gêneros que são um instrumento de outras práticas de linguagem simuladas em classe? O que aprendem nessas situações?
> Capacidades de linguagem podem, assim, ser construídas?
> Será que transformamos, de maneira mais generalizada a relação dos alunos – e de quais?- com a língua? (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 76)

Para cumprir os objetivos propostos na matriz curricular, busquei aproximar os trabalhos didáticos das situações discursivas do mundo social fora da escola, principalmente tendo em vista que o conteúdo previsto inclui gêneros digitais que se atualizam na prática escolar, e converter as atividades em eventos para uma ativa participação discente no amplo universo das palavras faladas e escritas. Ancorada nesses pressupostos, reorganizei a dinâmica para as aulas de português, incluindo métodos de abordagem que ajustam o fazer em sala de aula a uma prática permeada de ações recíprocas entre alunos e professores, legítimas instâncias de interação, socialização entre indivíduos singulares, ocupando um espaço didaticamente coletivizado.

Seguindo essa linha de raciocínio, ouso definir o evento aula de Língua Portuguesa como espaço em que se persegue a aprendizagem, aplicando os conhecimentos linguístico-discursivos já construídos pelos alunos, seja através de suas práticas orais, seja na escrita escolarizada e/ou em outros expedientes e, nessa medida, buscando ainda associar elementos constitutivos do falar cotidiano com suas funções comunicativas aos conteúdos previstos na matriz curricular para o exercício da produção escrita.

A experiência em sala de aula, em diferentes momentos, leva-me a apostar numa metodologia de ensino/aprendizagem que permita a alunos e professores construírem juntos, partindo de reflexões sistemáticas, um conjunto de saberes que orientam o planejamento da futura atividade de escrita. Penso numa ação didática que contemple a interação entre quem ensina e quem aprende, construindo bases para escrita em discussões e abordagens sobre o emprego das palavras, a organização textual, as escolhas relativas ao funcionamento e aos objetivos do texto

escrito. Acredito que tais elementos muito provavelmente geram efeitos positivos na competência discursiva dos aprendizes.

Quero ainda destacar que venho tentando gerenciar as ações didáticas, concentrando atenção nos conhecimentos prévios dos alunos evidenciados em produções rotineiras, quando realizam as atividades de leitura e interpretação de texto contidas no livro didático, que prevê, em sua maioria, um enunciador com capacidades linguísticas para concluir, inferir, associar, opinar e expor, desejáveis para o aluno de sexto ano; nas respostas dadas às questões das atividades avaliativas, que contemplam iguais competências; nos objetivos a serem alcançados para cumprir a prescrição da matriz pedagógica e na real prontidão para ler/escrever desse aluno recém-chegado do quinto ano.

Como se sabe, os exercícios de leitura e interpretação de texto propostos tanto no livro didático quanto nas avaliações escolares, pretendem, em sua maioria, respostas com caráter dissertativo/argumentativo. Por isso, também preciso considerar os procedimentos metodológicos que deem conta de atender a essas diferentes demandas de escrita. Escrever para responder, escrever para adquirir habilidades de escrita, escrever para reconhecer-se como produtor de texto e para ser avaliado através da palavra. Como desenvolver habilidades e competências discursivas para a apropriação da escrita? Essa é a questão que norteará o projeto alvo deste estudo.

Nesta pesquisa, decidi colocar minha prática no centro das investigações, ocupando dois espaços simultaneamente: o de professora, também que planeja e desenvolve sua prática profissional; o de pesquisadora, que procura ver “de fora” a própria metodologia adotada na prática profissional. As inquietações que me acompanham, no agir profissional e acadêmico, fundam-se em minha experiência pessoal de busca constante por um agir didático visando à construção dos saberes relacionados à aquisição da escrita, mas também os discursos externos à sala de aula, que muitas vezes chegam a mim revestidos de questionamento crítico sobre o agir do professor de português, rotulando-o como ineficiente para assegurar a habilidade de escrita dos alunos.

Este trabalho, portanto, concentrará as observações e reflexões sobre as ações didáticas e discursivas na interação em sala de aula, abordando e analisando situações que podem favorecer o desenvolvimento da escrita, nas aulas de língua

portuguesa, frente a uma classe de alunos do 6º ano, na faixa etária de 11 a 12 anos. Interessa-me, particularmente, observar as ações e reações da classe diante dos desafios da escrita e seus efeitos sociopragmáticos.

Minha intenção não se limita a apresentar as características da interação nas aulas de língua materna como quem investiga as especificidades do gênero fundado no discurso didático. A proposta objeta engendrar uma reflexão acerca do modo de fazer em sala de aula com vistas à compreensão do uso da língua dentro e fora da escola. O que move a pesquisa proposta é o desejo de descrever e analisar uma metodologia que se baseia no letramento e utilizá-la como via de acesso que conduz o aluno à compreensão do uso da linguagem, buscando a ampliação de sua competência leitora/escritora.

Sobre a prática em sala de aula, penso que, além de cumprir a programação de ler e avaliar o que os alunos produzem, transformar as dificuldades em instrumentos de trabalho para orientar as aulas de língua portuguesa, o professor deve avançar um pouco mais, tentando perceber, conjuntamente com seu aluno, o que se pode fazer com a linguagem e como ela é fundamental para a realização de atividades sociais, orais e/ou escritas, escolares ou não.

A capacidade de produzir textos não se desenvolve espontaneamente, necessita ser direcionada, estimulada e desenvolvida pela escola. Trata-se de um processo relacionado a ações que envolvem atividades motoras, cognitivas, usos e funções sociais da escrita (MATENCIO, 2000). Ao realizar uma atividade escrita, no ensino fundamental, os alunos precisam ser conduzidos a mover-se entre a ação que exige uma individualidade natural e um cooperativismo grupal, como forma de agregar sentido e valor ao produto escrito. Esse conjunto de procedimentos pressupõe intervenções didáticas sistematizadas. Sob essa óptica, a produção de um texto poderá ser transformada em vivência real da função de escrever.

Schneuwly e Dolz (2010) postulam que a comunicação oral ou por escrito pode e deve ser ensinada de modo sistemático, por meio de sequência didática voltada para as duas modalidades, instaurando uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os “instrumentos” que facilitam essa apropriação. Sob esse ponto de vista, os alunos terão a possibilidade, sob a orientação do professor, de confrontarem as práticas de linguagem historicamente construídas com as novas propostas de produção textual e

perceberem a necessidade de reconstruí-las porque será importante considerar algumas das especificidades dessas práticas, entre elas a situação de interação, as próprias capacidades de lidar com a modalidade escrita da linguagem e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática, e delas se apropriarem.

Os autores tomam as práticas de linguagem como aquisições acumuladas socialmente no curso da história, que refletem a interação social ao mesmo tempo são o seu principal instrumento. Essas mediações comunicativas que se materializam na forma de gêneros, permitem a progressiva reconstrução das significações sociais. A partir desse enfoque, sustentam a tese de que o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, realiza-se sobre os gêneros. Assim, os gêneros serão compreendidos como o objeto do estudo e a instrumentalização para a apropriação da escrita numa perspectiva de interação social.

> Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p.44).

Ensinar tendo o gênero como referente pode favorecer o aluno na compreensão do funcionamento da linguagem, das transformações sofridas pela palavra em função da necessidade comunicativa e das estratégias dos agentes enunciadores para alcançar o ambiente social. O processo de desenvolvimento da escrita pensado à luz desses elementos terá um resultado mais consistente à medida em que o conjunto de saberes, de relações e conhecimentos obtidos influenciar o modo como os alunos elaboram seus enunciados, pois bem se sabe que as experiências vividas, quaisquer que sejam, constituem o modo de conceber o mundo e podem determinar a comunicação via instâncias discursivas.

Conforme anunciado, a escrita que constituirá o *corpus* da investigação se dará num projeto de escrita no gênero *Blog.*

O *Blog* é um gênero digital que integra o cotidiano da comunicação atual, operando uma rede formada por interatividade, cooperação, parcerias e interfaces entre membros de uma comunidade virtual. Montar um projeto tendo esse gênero como instrumento poderia abrir uma passagem para o exercício da escrita em consonância com o pensamento atual, voltado para um contexto no qual se inserem

recursos tecnológicos, possibilitando a criação e a recriação das produções didaticamente gerenciadas.

A educação deve promover a emancipação da humanidade, incluindo a todos no leque de possibilidades que a tecnologia oferece (LEVY, 1996 *apud* RIBEIRO, 2005). Esse princípio poderia justificar o trabalho pedagógico com os gêneros digitais ainda que não se levasse em conta a dinamicidade, a atualização com o mundo social fora da escola e o estímulo para os aprendizes que ele representa. Não se trata de simplesmente utilizar o computador para tornar as aulas mais modernas, mas sim de utilizar o poder de atração que esse recurso exerce sobre as crianças e os jovens para conferir mais sentido à aprendizagem da escrita nas aulas de língua materna. Essa é uma perspectiva contemporânea para orientar experiências metodológicas – o pensamento voltado para a formação dos aprendizes e os efeitos positivos para o cotidiano extraescolar.

O professor deve perseguir a eficácia do projeto objetivado, os ganhos do processo e dos que nele estão envolvidos – alunos, professor, instituição. Ribeiro defende que não se pode considerar somente o impacto da tecnologia sobre a educação, mas também sua presença perene nos processos educacionais, repensando todas as relações humanas, dentro da organização (RIBEIRO, 2005). Eu diria que não considerei apenas o impacto do trabalho com o *blog* sobre a Língua Portuguesa enquanto disciplina, mas também as implicações do domínio da escrita nos processos de aprendizagem das demais disciplinas e na vida pessoal dos alunos.

Procurei concentrar a atividade nos sujeitos e seus modos de participação no ambiente de escrita, na interação mediada pela escrita, observando aspectos que pudessem caracterizar os conhecimentos linguísticos dos alunos, em processo de letramento, com os quais elaboravam as estruturas sintático-semânticas naquele suporte – a tela eletrônica. Na análise, busquei pistas que indiciassem a maneira como os aprendizes se relacionam individual/coletivamente com a escrita no que toca à finalidade e à motivação para cumprir a atividade, com vistas à construção de enunciados adequados às demandas comunicativas entre enunciador e enunciatários daquele expediente. Essas considerações, a meu ver, tornam-se pontuais no processo de desenvolvimento/aquisição da escrita, podendo ser

compreendidas como vias de acesso a um ensino cuja abordagem desfocaliza a mera normalização da escrita.

Entendo que os alunos carregam consigo um conjunto de saberes sobre os artefatos que envolvem o ato de escrever, incluindo aspectos gráficos, sonoros, semânticos, sintáticos, gêneros e portadores, passando por algumas noções de adequação às situações linguageiras nas quais se envolvem produção/recepção de textos escritos e pelas quais aprendem a agir como usuários da língua. Se ainda não dominaram algumas habilidades específicas para uma produção textual com desejável fluidez, possuem outras que servirão como insumo para a aprendizagem e valorização das funções do texto escrito como meio de desenvolver-lhes a competência comunicativa que não se esgota na escola (MATENCIO, 2003).

Diante dessas circunstâncias, o papel do professor passa a ser o de um monitor da atividade de ensino, guiando os alunos e dando-lhes assistência adequada para tomar consciência de seu próprio conhecimento, internalizar habilidades e valores, sobremaneira no Ensino Fundamental II, fornecendo-lhes uma espécie de suporte denominado “scaffold”, um recurso análogo à função dos andaimes em uma construção, que vão sendo retirados à medida em que a edificação se sustenta sem escoras. O professor permanece junto ao aluno, dando-lhe apoio transacional, que será retirado gradativamente, esperando que a internalização natural do conhecimento o torne independente, habilitado para novos ambientes de aprendizagem (OLIVEIRA, 2010).

A aprendizagem, assim emoldurada, acena para ampliação das concepções de linguagem, levando os aprendizes a compreender melhor a formação da língua escrita e sua função interacional, porque entre outras vantagens poderão reconhecer os próprios saberes provendo a complexa tarefa de escrever. Ou seja, não só incorporarão dados novos como também reorganizarão e reelaborarão os que já apreenderam. Eles se sentirão parte integrante da rede de comunicação, ao buscarem soluções em suas habilidades e competências discursivas, potencializando recursos linguísticos adequados à participação no contexto de produção textual. O expediente discursivo que nasce da necessidade de gerar conhecimento coloca em ação o conhecimento internalizado, que passa a fazer parte desse expediente. Tem-se um conjunto de ações internas e externas colaborativas para efetivação do empreendimento. Isto é, o aluno toma o que sabe, adquirido em experiências prévias

dentro ou fora da escola, conecta com o que lhe é oferecido na escola – leituras, contatos com diferentes gêneros e suportes, finalidades para a escrita, concepção do enunciatário – e produz seu texto. Uma prática, como a que pretendo descrever e analisar neste trabalho, focaliza as ações de desenvolvimento da escrita para além do que tradicionalmente ocorre nos ambientes didáticos, aproximando-a do modo como a concebem os estudos de letramento, para os quais exercitar a escrita implica perceber como os textos funcionam nas mais variadas situações sociais e culturais, como são envolvidos em gêneros discursivos e intencionalmente manipulados para produzir e oferecer significados na vida social dos sujeitos.

Além disso, os estudos do letramento, que envolvem investigações no campo da escrita no ensino fundamental, apontam a escola como um importante espaço para experiências estruturadas a partir de práticas discursivas associadas aos contextos, que mobilizem os indivíduos, valorizando ideologias, saberes e tecnologias. Para tanto, a escola precisa incluir a realidade que a circunda nas ações e nos programas a serem desenvolvidos em processos de ensino/aprendizagem. Isso exige que os projetos educativos sejam pautados nas necessidades e expectativas dos sujeitos individual ou coletivamente. Demanda ainda pensar num modelo de composição e organização da infraestrutura pedagógica com foco na multidisciplinaridade, possibilitando a participação efetiva de professores de diferentes áreas e alunos na coconstrução de identidades letradas.

Sobre o *corpus* e a seleção dos dados a serem analisados neste trabalho

Para compor o *corpus* da análise pretendida neste trabalho, foram selecionados os textos produzidos pelos alunos, referentes às discussões em torno das eleições para governador de estado e presidente do país, por considerá-los de maior pertinência para explicitar o interesse e o envolvimento da classe no processo de escrita. As atividades consistiam em pesquisar, escrever informações, com as próprias palavras, postar o material produzido, ler e comentar o material publicado pelos colegas.

O *corpus* para análise concentrou-se em trechos assim coletados:

1) gravação e transcrição da aula de apresentação do projeto, com cerca de 30 minutos de gravação;

2) produções postadas, a partir dos registros arquivados durante a execução do projeto. Entre junho e outubro de 2010, foram escritos 127 comentários envolvendo os alunos e a professora de português.

Escola: lugar de escrever

A escrita como instrumento para a interação na sala de aula

> *Escrevo para ser feliz Bartheanamente,para ter prazer. Sabor do saber...*
> *Toda escritura é uma oblação, algo que se oferta aos outros...*
> (Frei Beto – Por que escrevo?)

Concebo a escrita como um processo dinâmico, uma revelante forma de registro gráfico dos saberes humanos em seus processos interlocucionais, que pode adquirir traços independentes, tornando-se, sobretudo, uma atividade consequente de um conjunto de ações interativas, com fins sociais.

As habilidades para a aquisição desse conjunto de formas de expressão demandam um delicado processo de ações sistemáticas educativas criteriosamente gestadas e organizadas na escola que, a despeito de minha ampla experiência como professora de língua materna, têm se traduzido num importante e misterioso desafio. O que se pretende quando se quer ensinar a escrever? O que fazer para ensinar a escrever?

No primeiro momento, surge a necessidade de redimensionar os saberes para um fazer consciente em relação à atividade escrita, partindo do princípio da oferta de textos aos alunos, tentando seguir propostas de trabalho com a linguagem, como as previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam o ensino da escrita no Ensino Fundamental:

> Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é

> o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita. (BRASIL, 1997, p. 48)

A orientação toma o aluno como um ser social que precisa vincular o ensino da língua a um sistema de relações tanto no campo de sua comunicação individual como no de suas atividades escolares, compreendendo que uma possibilita a utilização da outra. Na escola, as situações didatizadas são espaços prontos para a prática de redação e recepção de textos. Expressar-se pela escrita é uma prática a ser adquirida pela cultura da escolaridade, muito embora o mundo projetado na interlocução didática nem sempre seja ancorado na função social da comunicação escrita fora do espaço escolar. Em muitos casos, quem ensina desconhece que a dialogicidade no processo de aprendizagem tem de tomar corpo, transformando cada evento em momento de trocas, acordos e retornos significativos. Nesse caso, corre-se o risco de se fechar a atividade em si mesma. Escreveu, leu, fechou. Espera-se que o aluno passe a palavra, o professor não apenas a vistorie, destituindo a atividade das etapas de interação, para que não se torne monólogo o que nasceu com perspectivas de diálogo. Não se pode desprezar o fato de que os aprendizes usarão a linguagem para um agir que prevê um inter-agir, a partir de um lugar histórico-social que ocupam em determinada instância da produção verbal.

O trabalho linguístico deve ser compreendido como o objeto de um exercício didático no qual há oferta de condições para os alunos criarem os próprios textos, compreendendo o percurso criador. Essa habilidade se torna viável na medida do contato com um diversificado repertório de modelos, que lhes permitam recriar, criar, recriar as próprias situações discursivas. É importante não se perder de vista que a criação não emerge do nada; é preciso ter boas referências. Assim, formar bons escritores depende não só de uma prática de produção de textos, mas também de uma prática recorrente de contatos com diferentes modelos, via leitura. Esse ponto de vista também encontra amparo na matriz orientadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual,

> suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997, p.28)

Os alunos aprendem os códigos gráficos, decifram-nos e escrevem inspirados em suas experiências vividas seja como leitores, seja como seres sociais nas demais práticas de que participam. O professor poderá obter o sucesso na aprendizagem de seus alunos, oferecendo-lhes diversificadas chances de leitura, incluindo imagens, códigos, símbolos, sinais; campeando na perspectiva do letramento, por diferentes estratégias de organização de uma aula com o firme propósito de estimular os alunos a refletir sobre qual a melhor forma de organizar elementos enunciativos e, se possível, ofertar-lhes possibilidades de concluir sobre as escolhas mais adequadas com vistas à produção de sentido. Sob esse ponto de vista, uma aula deve ser concebida como uma parte da atividade social na qual os alunos possam socializar suas representações construídas sobre o agir comunicativo.

A preocupação com o escrever, a valorização de dominar o saber escrever, as cobranças que recaem sobre o professor de português são frequentemente discutidas entre aqueles que convivem no/com o meio escolar. Tomem como componentes do grupo os professores de diferentes disciplinas, pais, alunos, equipe de coordenação. Muitas das vezes, comentários e pareceres sobre o agir didático nas aulas de língua vêm acompanhados de sugestões metodológicas que colocam em destaque os aspectos da correção formal como meios favoráveis ao desempenho do aluno produtor de texto. Esse comportamento sinaliza a representação social tradicional do que seja escrever bem, a qual, por sua vez, entra numa relação de contraponto com a metodologia de ensino que toma a escrita como processo no qual o texto escrito é um produto cuja função e confecção precisam ser ensinadas/compreendidas.

Implementar processos de aprendizagem com vistas à aquisição da escrita sob o ponto de vista da função interacionista da linguagem pressupõe que o professor de língua materna redimensione e organize as estratégias e a metodologia para o ensino, considerando duas questões muito importantes: Por que ou para quê escrever? Se o aprendiz de escritor compreender, com a ajuda desse questionamento básico, o sentido da atividade a cumprir, acredito, particularmente, terá um estímulo para entrar no processo com mais consciência sobre seu trabalho,

isso poderá facilitar-lhe encontrar o modo de fazer. Refiro-me a ações reflexivas sobre a escolha da linguagem, sobre a seleção lexical, a adequação dos elementos do quais se apropriam os gêneros escolhidos e à fidelidade ao eixo temático. Quando o professor sugere ao aluno que escreva a mesma coisa de maneira diferente, numa instância de produção escrita monitorada, oferece-lhe a chance de repensar a necessidade de compreender a articulação entre forma e conteúdo para cumprir o propósito comunicativo. Esse percurso faz parte do processo e necessitará de uma integração organizada pelo professor.

Evidentemente que não basta compreender a relevância da interação via escrita para a formação de produtores de textos no universo didático. Mas isso merece consideração, pois permite entender que a escrita se insere e se aprende em caráter dialógico. O locutor precisa ter em mente os interlocutores para que a pretensa tarefa se constitua de sentido e se efetive em um espaço próprio da expressão, atendendo às necessidades e aos interesses encontrados nas práticas sociais, permitindo que os discursos geridos por meio de ações didatizadas alcancem a dimensão da alteridade por sua natureza comunicativa reflexiva. Apartadas de uma clara interação, as operações com a linguagem tornam-se insipientes, afastam os sujeitos do exercício coletivo de identificação de uns com os outros, contraposição de uns em relação aos outros e de ação de todos sobre o mundo. No dizer de Goulart (2005), constituir linguagem na concepção da interação é constituir conhecimento, pois através da linguagem opera-se sobre a realidade e ao mesmo tempo constitui-se a realidade. Portanto, o trabalho com linguagem, fora de operações interacionais, terá ainda o prejuízo da não constituição de conhecimento.

No entanto, não se pode tratar a escrita apenas como produto de ações conjuntas num processo dialogal professor/aluno, aluno/aluno. Na sala de aula, tradicionalmente pensada como espaço para realização de ações para as quais são previstos comportamentos e métodos pré-moldados, os momentos para escrever quase sempre integram uma programação prescrita pedagogicamente e pressupõem envolvimento coletivo. Cada aluno deve fazer suas escolhas isoladas, elaborando pessoalmente a tarefa discursiva. Isso não se pode desprezar, porque, em essência, escrever é uma atividade individual. No evento social, a palavra procede de alguém para alguém, constituindo-se como um elo que apoia uma

extremidade sobre o locutor e a outra sobre o interlocutor (BAKHTIN, 2010). A atividade mental movimenta-se de um para outro.

Como atividade de comunicação, a escrita tem seu funcionamento vinculado a um sistema linguístico semiótico decorrente de um processo subjetivo e social. O sujeito se apropria dos artefatos simbólicos, a partir de relações intersubjetivas que possibilitarão operações intrassubjetivas de apropriação do artefato em dados para sua ação, na intenção de representar a realidade e efetivar uma ação que é de ordem intercambial. Essa construção acontece na interseção entre operações de cognição e operações de socialização. A escrita é um evento criado ou representado pelo indivíduo, que lhe exige distância do mundo real, ação analítica e trabalho consciente. Para escrever, será necessário conhecer a estrutura sonora, compreendê-la e representá-la por meio de símbolos alfabéticos, além de organizar todo o conjunto lexical para formar a sentença. Além disso, escrever pressupõe a existência de uma fala interior, fala para si mesmo; o material escrito surgirá como uma tradução da fala interior (VIGOTSKY, 2008).

O produtor-aprendiz apropria-se do material linguístico por meio de operações mentais que lhe possibilitam organizar e construir o texto na instância discursiva individual para atender à situação de enunciação. Segundo o pensamento filosófico-linguístico, a situação de enunciação organiza, modela determina a atividade mental (BAKHTIN, 2010). Schneuwly (1998) considera que a atividade de produção de linguagem pode ocorrer em três tempos de operações mentais. O primeiro diz respeito à efetiva elaboração; o locutor posiciona-se como gestor autônomo do texto do princípio ao fim de sua escrita. Nessa gestão, ele precisa considerar seu lugar social de enunciador, suas relações com o(s) interlocutor(es) e os propósitos da interlocução. O segundo momento diz respeito às relações entre o discurso que está sendo criado e o contexto de produção; essa operação é denominada “ancoragem enunciativa”. Nessa hora, o processo mental envolve-se também com aspectos relativos à natureza organizacional global do texto. O terceiro momento diz respeito à “linearização”, na qual ocorre a seleção das unidades linguísticas em operações de “ referenciação” e “textualização”. Surgem as palavras construindo as frases, compondo encadeamentos de coesão, conexão e modalização (SCHNEUWLY, 1998 *apud* CARDOSO, 2005).

Como se vê, escrever insere-se em uma realidade dinâmica, mas não tão previsível como propõem muitas vezes programas e metodologias didáticas. A dimensão metodológica, pensada como forma de atender ao produto pedagógico, faz parte do processo ensino/aprendizagem. Nesse universo, incluem-se os elementos previstos, mas podem surgir outros como resultantes da interação professor/aluno/métodos/objetos que escapam, muitas vezes, aos papéis apreendidos e preestabelecidos, determinando então a reconfiguração dos modos de ensinar e de aprender, bem como aquilo que se aprende e se ensina. Escrever é um produto indispensável à vida social; muitas vezes, configura-se em *status* de educação, desenvolvimento e reflexo da competência institucional e do professor de língua materna.

Consideradas as reflexões até aqui desenvolvidas, as condições para a criação em sala de aula precisam distanciar-se da imagem de um evento no qual predomina uma proposta com temas tradicionalmente explorados como meio ambiente, datas comemorativas, eventos culturais, folclore, festa junina entre outros.

A metodologia para o ensino da escrita pode ter um resultado bastante positivo se partir de um projeto que promova situações interativas para a movimentação dos textos dos alunos e que, naturalmente, configurem-se em terrenos férteis para o surgimento dos novos saberes. Não me refiro a propostas cujas condições de produção não passam de situações simuladas do tipo *"Relate a história de uma viagem de férias, de uma visita ou de um passeio com sua família".* Para ilustrar esse comentário, recortei dois exemplos, de gêneros diferentes, nos quais os autores remetem o leitor a propostas concebidas como atividades que envolvem o aluno que escreve para o professor, que lê o texto e o retorna ao aluno, corrigido ou não.

> Eu sei escrever. Escrevo cartas, bilhetes,
> Listas de compras, composição escolar
> Narrando o belo passeio à fazenda da vovó que nunca existiu
> Porque ela era pobre Como Jô.
> ADÉLIA PRADO[1]

[1] Retirado d

Jornal Hoje em dia. Terça-feira, 28/1/2003

Nota-se, pelas críticas, tanto nos versos quanto na sequência em quadrinhos, que propostas de produção escrita para as quais existe uma interação limitada à relação aluno-produtor/professor-leitor deixam o aprendiz diante de situações com as quais poderá não se identificar.

Geraldi (1993), refletindo sobre a atividade de produção textual em sala de aula, faz referência a dois tipos de escrita: redação e produção de textos. Segundo o autor, a redação caracteriza-se pela artificialidade de situações criadas pelo professor, em situações típicas de escrita para a escola, sem objetivos reais. Contrariamente, a produção de texto prevê respostas pertinentes às questões que envolvem as condições de produção.

Na redação, muitas vezes, o que se percebe é a mera reprodução "inconsciente" dos discursos de outros sujeitos, como suscitam os textos de Adélia Prado e Penuts. A primeira diferença entre as duas referenciadas propostas de escrita é que a produção de um texto está relacionada ao fato de que temos um sujeito que articula um ponto de vista sobre o mundo. Para o autor, na produção de um texto, o ideal é que quem escreve posicione-se como sujeito na medida em que diz o que diz para quem diz, comprometendo-se com sua palavra (GERALDI, 1993 *apud* ROCHA, 2005).

Tomando o princípio de que o sujeito diz algo para alguém, na proposta tradicional, o aluno vê na figura do professor o seu interlocutor. Ele diz algo para o professor. A seu modo, ele encontrará possibilidades e formas para estabelecer um determinado tipo de interação com o seu professor/interlocutor. Talvez a pergunta que subjaz a qualquer proposta de produção textual seja "para que se escreve?". Nessa medida, tendo o professor como principal e único interlocutor, escreve-se para cumprir uma atividade proposta, para ser corrigido e/ou avaliado. O olhar sobre a constituição do sujeito escritor deve ser direcionado para além do "que diz, para quem diz" e tentar alcançar as fronteiras do *para que, por que e como diz* na busca da efetiva ação comunicativa. Haverá maior comprometimento com o texto porque o locutor terá o que, por que, para que, para quem e como dizer, compondo, a partir dessas orientações, o conteúdo que o habilita como sujeito.

A organização de uma situação de produção pressupõe ainda um trabalho de leitura prévia, possíveis discussões e pesquisas sobre um determinado tema,

contribuintes significativos para a escrita acontecer. Isso, muitas vezes, tem sido desprezado quando a escrita da redação se realiza tal como a concebem as dimensões metodológicas tradicionais em que, via de regra, exige-se “somente” que o aluno observe a gravura e escreva um texto, de modo superficial e abrangente, sobre um passeio *na fazenda da vovó, que nunca existiu...*

Exemplos como esses reforçam a importante contribuição de um ambiente didático, na escola, devidamente instrumentalizado, viabilizando práticas de escrita concebidas em função de uma realidade na qual o aluno está inserido, construindo de fato um evento interlocutivo. Um sistema operacional assim traduz-se em oportunidade para os envolvidos atribuírem significados aos elementos linguísticos com os quais operam como também à atividade em exercício, por meio da qual poderão agir como interlocutores com interesses e necessidades diversas, buscando materializar conhecimentos individuais e coletivos. Vigostsky (2008) atribui à aprendizagem da escrita um caráter multifuncional que inclui o desenvolvimento individual e cultural dos indivíduos. Numa abordagem sociointeracionista, esse desenvolvimento individual poderá favorecer o surgimento de um sujeito que constrói o texto em interação com outros do grupo e com os quais realiza atividades cognitivo-discursivas, todos motivados pela intenção de produzir sentidos, porque poderão esperar uma resposta para suas produções, resultado de uma leitura efetiva, dentro de um ambiente dialógico entre professor e colegas, até mesmo de outros leitores eventualmente integrantes do processo.

Defendo a tarefa de produzir textos para a aquisição de saberes no campo da escrita, em atividades que traduzam um contexto de participação ativa com fins sociais, ainda que inscritos didaticamente no espaço escolar. A atividade de escrever, enquanto ação de produção de sentido, traduz um modelo de relação dialógica que ultrapassa os limites das relações linguísticas, e passa a configurar-se como uma unidade de comunicação discursiva articulada com outras esferas de valores (GARCEZ, 1998). Em eventos assim concebidos, os aprendizes podem ser orientados a aplicar estratégias de composição textual de acordo com as condições sob as quais o texto está sendo produzido, para serem entendidos por seus interlocutores e intervirem nas enunciações das quais são receptores. O projeto de escrita do *Blog*, *corpus* desta pesquisa, toma a escrita partindo de sua natureza interacional e do seu uso social. O gênero assumirá seu papel de instrumento

mediador, segundo o pensamento de Schneuwly (2010), dando forma e materialidade à atividade, guiará o comportamento dos participantes, que, ao se apropriarem desse instrumento e dos seus esquemas de utilização, ampliarão as experiências de escrita.

Escrita e letramento

Conforme já mencionado, o contexto de produção textual, no qual a atividade de linguagem apresentada neste trabalho toma corpo, define-se pelas orientações passadas por meio do roteiro de trabalho distribuído aos alunos, pelo eixo temático do projeto, pelo conjunto de vozes postas em cena na/pela publicação das postagens do *Blog,* nos objetivos da dupla de enunciadores, nos dados obtidos através das pesquisas feitas pelos aprendizes, conforme o roteiro. Todo esse conjunto de dados contribuiu para que os agentes-produtores vivenciassem um mecanismo de socialização, de inserção prática nas atividades, descrevendo, penso, um processo de letramento para apropriação da escrita.

Na dimensão social, o letramento estaria vinculado à pragmática, ao modo como as pessoas utilizam suas habilidades de leitura e escrita para as necessidades e práticas sociais. Ainda segundo Soares, existe uma corrente progressista “liberal” para a qual o letramento não pode ser dissociado do conjunto de atributos necessários ao indivíduo em sua adequação ao contexto social: o letramento denominado “funcional”, metaforicamente identificado por Scribner, (1984) como “adaptação”. Esse letramento visto como adaptação torna-se um atributo necessário para a vida cotidiana, sob o ponto de vista não só das exigências de leitura e escrita como para a sobrevivência em relação a diversas demandas básicas sociais; o exercício dos direitos e responsabilidades cívicas e políticas. (SCRIBNER, 1984 *apud* SOARES, 2000).

Na visão de Kleiman (2001), os estudos sobre letramento estão ligados à compreensão dos impactos sociais do uso da língua, numa concepção plural e multicultural dos modos como os sujeitos agem em situações que exigem escrever. Assim, pensar a escrita e a leitura à luz do letramento convoca a uma mudança nos modos de conceber métodos e objetos para a aprendizagem da escrita no universo da sala de aula. Letramento poderia ser tomado como decorrente de um processo

de contato com a língua para a formação de habilidades individuais que permitem ao usuário participar de atividades de linguagem em ambientes sociais, considerando a extensão e a diversidade daquilo que se pode aceitar como habilidades individuais constituintes de letramento, uma vez que o cerne da questão alcança as habilidades de leitura e escrita para atender ao desenvolvimento das potencialidades individuais para a socialização.

Como meu objeto de interesse é o exercício da escrita, concentrar-me-ei nesse processo, tomando como princípio que ensino de leitura e escrita à luz do letramento suscita tornar o aprendiz capaz de responder às demandas de leitura/escrita nos meios sociais em que se insere, para apropriar-se da escrita, assumindo-a como algo de sua "propriedade".

Na sociedade contemporânea em que estão circunscritas situações de linguagem mediadas pela tecnologia, capazes de gerar mudanças nos modos e hábitos de escrita e leitura, buscar práticas didáticas favoráveis ao desenvolvimento dos alunos com vistas ao domínio da escrita, em condições de efetuar a seleção lexical e realizar escolhas dentro dos critérios que envolvem gênero, tematização, portador textual, interlocutor modelo, considerando ainda outros fatores que envolvem o processo de letramento, leva-me também a refletir e pensar na possibilidade de haver uma certa fragilidade neste percurso, já que o ambiente de escrita compartilhada poderá inibir ou até mesmo impedir o reconhecimento das potencialidades individuais. De qualquer maneira, a validade da enunciação coletiva continuará mantida, porque também é possível acreditar que os alunos, com menos habilidades para a socialização mediada pela escrita, podem tornar-se grandes beneficiários das competências observadas.

A escrita virtual e o letramento

Ainda são recentes alguns estudos como, por exemplo, os de Assis (2005), Coscarelli (2005), Frade (2005), Goulart(2005) e Ribeiro (2005), que investigam os modos de participação dos aprendizes nos processos de aquisição e desenvolvimento da escrita em que se adotam metodologias envolvendo os gêneros virtuais como instrumentos para o exercício da produção textual escolar. Mesmo assim, buscarei encontrar, nas reflexões já apresentadas sobre a prática da escrita

virtual, pistas que indiciem a contribuição do processo de produção textual na tela do computador, para o desenvolvimento da escrita escolar.

Discutindo sobre letramento e novas tecnologias, com ênfase em letramento digital, Goulart (2005) aponta para a necessidade de se tentar compreender os modos de utilização da linguagem escrita nas sociedades letradas contemporâneas com vistas a novas possibilidades de atividades pedagógicas e métodos que contribuam para a formação de sujeitos letrados aptos a participar efetivamente em contextos de uso da linguagem escrita em gêneros virtuais.

A linguagem sob o ponto de vista da comunicação atual, moderna, toma o princípio da tecnologia como processo de interação apresentando aos usuários as possibilidades de uma nova semiótica nos modos de se fazer discurso. Isso pode representar novos modelos para o estabelecimento da comunicação pela linguagem em áreas cujos suportes para o exercício da escrita exijam a presença de um usuário com conhecimentos e valores ligados não só à formação discursiva social como também aos conceitos que envolvem os elementos linguísticos e estruturas verbalizadas próprias de uma enunciação, em um dado contexto, para um dado gênero virtual. Os suportes textuais que incluem os sistemas de comunicação de um grupo com os seus pares imediatos ou não, seja no campo individual ou coletivo, reportam ao que Bakhtin reconheceu como a verdadeira substância da língua – fenômeno social de interação verbal, realizado em eventos comunicativos. A teoria bakhtiniana valoriza o estudo da linguagem na ótica da natureza social da situação de produção escrita. No movimento dos sujeitos para estabelecerem-se como agentes letrados em eventos linguageiros, as palavras podem revestir-se de polissemia e ideologia para cumprir os contratos semânticos exigidos no processo interacional (BAKHTIN, 2010).

E o gênero *Blog?*

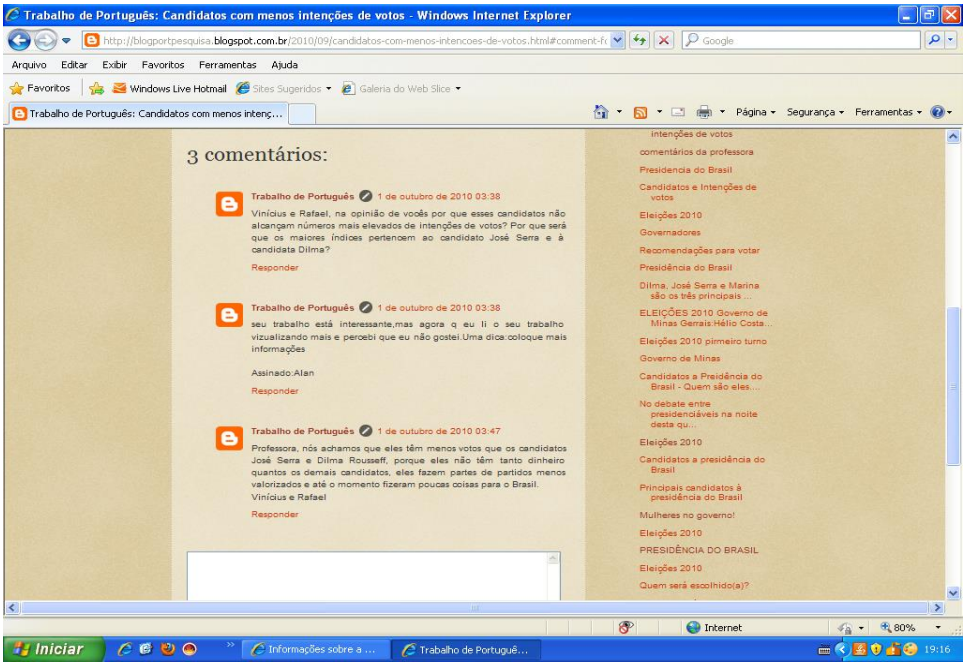
Entre as tecnologias ligadas à socialização dos indivíduos, destacam-se os ambientes virtuais. Estes traçam um novo perfil da sociedade e trazem para os meios escolares os novos gêneros que se concentram nos suportes eletrônicos.

Com o surgimento dos instrumentos tecnológicos e dos sistemas que oferecem possibilidades de produção hipertextual coletiva (MANTOVANI, 2006),

como os *Blogs*; os usuários desses sistemas ganharam a oportunidade de conviver com uma escrita polifônica, organizada a partir de um movimento de construção textual coletivizado. Como instrumento mediador da leitura e escrita, o *Blog* permite aos usuários desses ambientes compartilhar dados entre si, percorrer informações sequenciais ou semi-sequenciais,obter e enviar informações.

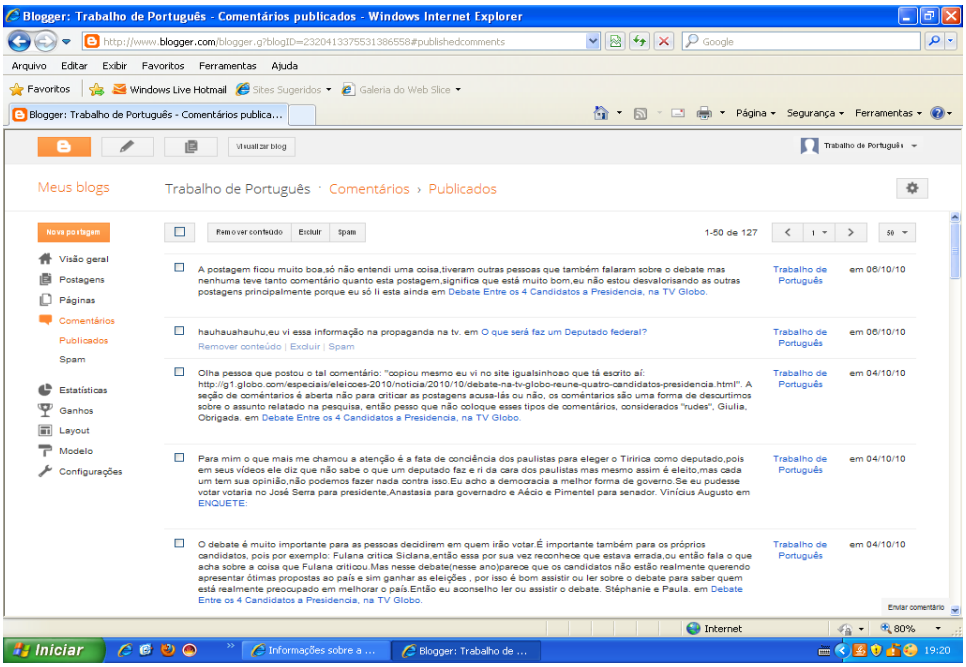
Esses atributos podem se transformar em consideráveis aliados no exercício da pedagogia, abrindo espaços para atividades cooperativas como pretendo mostrar neste trabalho. O sistema cooperativo instalado no hipertexto viabiliza o envolvimento de um grupo em torno de um objetivo comum – a construção de um texto coletivo que passa por um processo de negociação, no qual transitam diferentes ideias, movimentos de respeito mútuo entre os participantes, ações de escrita, reescrita (MANTOVANI, 2006) e, acrescento, movimentos de leitura/releitura.

Exemplo A – Postagens publicadas em 01/10/2010



Fonte: Dados da pesquisa – Trabalho de Português em 01 de outubro de 2010.

Exemplo B – Postagens publicadas em 04 e 06/10/2010



Fonte: Dados da pesquisa – Trabalho de Português em 04 e 06 de outubro de 2010.

Considerações finais

Os estudos sobre o ensino de língua portuguesa iluminam as investigações sobre metodologias para a sala de aula, com vistas à participação dos alunos em parceria com o professor na/para a produção escrita, e talvez possam provocar o desejo de fazer emergir trabalhos que determinem os objetos de ensino/aprendizagem e os instrumentos pedagógicos, apontando dados que, de fato, geram empreendimentos de interação em sala de aula.

A sala de aula precisa ser (re)configurada, vez por outra que seja, em um "laboratório" para dinâmicos expedientes didáticos onde alunos e professor posicionem-se de tal forma a assumirem o lugar de coprodutores, membros desses eventos, nos quais sejam focalizados discursos ali produzidos, traduzidos em enunciações mediadas não só pela escrita, mas pela mobilidade natural existente entre atividades de leitura e escrita. Cabe ainda, nesse sentido, transformar as ações dos sujeitos em funções colaborativas, nas quais se destacam a participação dos alunos como coconstrutores dos novos saberes, que, dispondo de um conjunto de habilidades e capacidades individuais, depositarão os conhecimentos disponíveis e articularão os novos. E, de maneira direta ou indireta, os tornarão perceptíveis na materialização e organização dos produtos discursivos.

Assim, é possível acreditar que os aprendizes, recorrendo às capacidades intelectuais, agiriam de modo independente sobre o material com o qual operam, mas simultaneamente atuariam sobre o material do outro, contribuindo para o desenvolvimento coletivo, no processo de construção de práticas, discursos e letramento. Por isso, ensinar a escrita da língua deve concentrar trabalhos que envolvam conteúdos de linguagem, numa perspectiva reflexiva em torno do que se sabe, adquirido nas experiências individuais e do como expor o conhecimento nos expedientes de interação.

Para tanto, há que se investir na metodologia que prevê processos de ensino aprendizagem concebidos a partir da aproximação com a realidade. Sei que essa é uma tese veterana, uma vez que os estudos de Piaget e Paulo Freire, por exemplo, há muito contribuíram para que práticas didáticas fossem revestidas de pragmatismo semântico, ou seja, os objetivos a serem perseguidos colocados lado a lado com o desejo e a necessidade de meios carregados de sentido com vistas ao produto final – a aprendizagem dos alunos.

A meu ver, a relevância deste trabalho para o ensino de língua, "aquisição" e desenvolvimento da escrita no Ensino Fundamental II concentra-se no modelo do expediente interacional nele instalado desde a primeira aula, na apresentação do projeto aos alunos e que se destacaram sobremaneira os movimentos de leitura e escrita a serem exercitados, vinculados a novos usos da linguagem em práticas propiciadas pela tecnologia, orientadas pelos novos gêneros virtuais. A classe revestiu-se de espírito colaborativo, partilhando conhecimentos apreendidos e passou a "desenhar" o campo de atuação para a escrita do *Blog.* Os conjuntos de definições e referentes expostos foram relevantes na manutenção posterior do contrato de interação, que naquele momento assinou-se.

Não houve recusa nem resistência, porque havia estímulo diante da dinâmica do "real", do contexto virtual para o qual se transfeririam as atividades, normalmente realizadas no espaço tradicional. Se ao iniciar o trabalho eu tinha um desejo que orientava a investigação e inquietações sobre um agir didático favorável à escrita de meus alunos, ao término deste estudo, que suscitaram reflexões iluminadas por diferentes teorias e alguns resultados de estudos, estou convencida de que os alunos escrevem e sabem escrever quando participam de expedientes nos quais tomam a palavra e a direcionam ao seu leitor, tendo a presença

mediadora do professor. Entenda-se por ação mediadora a efetiva presença no direcionamento das bases organizadoras de uma proposta e na regência do processo. Não se incluem, neste caso, ações de intervenção para ressaltar os aspectos formais da escrita.

Ao apropriar-se da palavra escrita, os alunos realizavam deslocamentos que lhes permitiam buscar a palavra do outro, associá-la ao próprio dizer e "devolvê-la" com propriedade. Era a linguagem funcionando na esfera didática, numa atividade cheia de sentido, uma legítima prática real, traduzindo um processo de letramento na escola. Na verdade, vejo neste trabalho uma atividade de formação de uma espécie de conjuntos que se interpunham por meio de intersecções e uniões. Nas intersecções, agrupavam-se vozes, saberes e ações e uniam-se os participantes da comunidade virtual, desenvolvendo suas competências para ler, escrever, abonar e desabonar, organizando assim uma rede de táticas compatíveis com a proposta do projeto. Nesse processo, construíam uma escrita significativa.

Entretanto, essa investigação não se encerra nas reflexões e análises aqui engendradas. Espero que, de fato, este estudo possa contribuir para os trabalhos de ensino/aprendizagem da escrita na escola, mas vejo-o apenas como o primeiro indício de que algo funciona quando a intenção de promover a escrita escolar atende a princípios que estão no escopo dos estudos dos gêneros escritos na escola, das definições sobre os significados e processos do letramento e das reflexões sobre interação em sala de aula.

Mantenho a defesa no trabalho que nasce dos gêneros discursivos para a apropriação da escrita nas esferas escolares com a consciência das implicações e amplitudes que determinadas metodologias podem alcançar no que toca à estruturação que tais expedientes exigem. "Aprender" a escrever tem sua gênese em processos, métodos e objetos de escrita; contudo, não acontece em meios onde há espaços para segregação dos indivíduos e/ou aridez de sentido para a realização da função. Além disso, escrever é algo com propriedades do que é perene e inerente, quando se trata de uso da linguagem enquanto objeto social. Características que exigem investimento, criatividade e comprometimento dos envolvidos, no ensino de língua materna ou de outra disciplina com demandas discursivas.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques *et al.* **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1997.

ASSIS, Juliana Alves. Ensino/Aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o *e-mail* como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento Digital:** aspectos e possibilidades pedagógicas*.* Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005. p. 209-236.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed., São Paulo: Hucitec, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º e 4ºciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC: SEF, 1997 (digitado).

BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes M (Org.) **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006. p. 203-229.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A pontuação como recurso de textualização: as descobertas de uma criança. In: ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2005. p.110-132.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido:** Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento Digital**: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

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

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis**: A redação e a escola. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro**: Os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2005. p.15-26.

GONÇALVES, Manoel Luiz. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GOULART, Cecília. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In: ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2005. p. 85-106.

GOULART, Cecília**.** Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento Digital**: aspectos e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005. p. 51-57.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2002.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**; trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007 (digitado).

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de Língua Materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008 (digitado).

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os Significados de Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. **Ensino de Língua:** representação e letramento. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006. p. 75-89.

KLEIMAN, Ângela B. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2005. p. 203-225.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da linguagem escrita:** processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Ática, 1995.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG,2005. p. 53-67.

MANTOVANI, Ana Margô. ***Blogs* na educação**: construindo novos espaços de autoria na prática pedagógica. UNISALLE – Centro Universitário La Salle, 2006. p. 327-349 (digitado).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, explicitude e autonomia no texto falado e escrito.** In: Conferência pronunciada no III ELFE – III Encontro de Língua Falada e Ensino, Maceió, 12-16 abr., 1999 (digitado).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da Língua Falada e Aula de Língua Materna:** uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudos do Letramento e formação de professores:** retomadas, deslocamentos e impactos. Texto-base de comunicação apresentada no CELSUL 2008, realizada de 29 a 31 de outubro, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na mesa-redonda: Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa (digitado).

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2000.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e competência comunicativa**: a aprendizagem da escrita. Texto-base da mesa-redonda Alfabetização e educação ao longo da vida: a questão conceitual; Videoconferência preparatória para o III TELECONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, realizado no SESI Minas, em 05 jun. 2003 (digitado).

OLIVEIRA, Eveline Mattos Tápias. A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista. In: KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Letramento e formação do professor**: representações e construção do saber. Campinas (SP): Mercado de Letras,2005. p. 165-178.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, Silvana (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente.** Vinhedo: Editora Horizonte, 2010. p. 40-52.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – Letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 125-149.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento**

Digital: aspectos e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005. p. 85-97.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2005. p.69-83.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, Else Martins dos. Chat: E agor@?: novas regras-nova escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento Digital:** aspectos e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.p.85-97.

SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento de leitura: recentes avanços das neurociências. In: COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera W. (Org.) **Linguagem e Cognição**: relações interdisciplinares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 49-58 (digitado).

SILVA, Jane Quintiliano; ASSIS, Juliana Alves. Gêneros na formação e na atuação do professor de língua materna: o que ainda é preciso dizer e fazer a propósito dessa relação? In: SERRANI, Silvana (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente.** Vinhedo: Editora Horizonte, 2010. p. 172-179.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc**., Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 (digitado).

SOUZA, Renato Rocha. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento Digital: aspectos e possibilidades pedagógicas***.* Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005. p.103-122.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (Org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas (SP): Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis (RJ): Vozes, 1993.

TINOCO, Glícia Azevedo. Práticas sociais, leitura-escrita, ensino-aprendizagem: elementos constituintes de projetos de letramento. In: SERRANI, Silvana (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente***.* Vinhedo: Editora Horizonte, 2010. p. 197-207.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Letramento e formação do professor**: representações e construção do saber. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2005. p. 41-61.

XAVIER, Antônio Carlos. Reflexões acerca da escrita nos novos gêneros digitais da Internet. **Investigações**. Recife, v. 18, p. 115-129, 2006 (digitado).