



A Senda nos

Estudos da

Língua Portuguesa 2

Fabiano Tadeu Grazioli
(organizador)

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Fabiano Tadeu Grazioli
(organizador)

A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A474	A senda nos estudos da língua portuguesa 2 [recurso eletrônico] / Organizador Fabiano Tadeu Grazioli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa; v.2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-493-1 DOI 10.22533/at.ed.931192407 1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Pesquisa – Brasil. I. Grazioli, Fabiano Tadeu. II. Série. CDD 469.5
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A imagem do caleidoscópio pode representar de maneira satisfatória este segundo volume de *A senda nos estudos da Língua Portuguesa*, isso porque – sendo o referido aparelho óptico formado internamente por pequenos fragmentos de vidro colorido e espelhos inclinados, que, através do reflexo da luz exterior, apresentam combinações variadas a cada movimento – os trabalhos que compõem o volume partem de diferentes veredas do âmbito das linguagens para se unirem e oferecerem um panorama diverso e complexo de estudos que, dependendo do movimento e da perspectiva de quem olha/lê, pode apresentar múltiplos caminhos (ou sendas, como bem registramos no título) que, contemporaneamente, a Língua Portuguesa percorre no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Do lugar de que olhamos para o caleidoscópio agora, como organizadores da obra – que é a experiência de quem olha para cada fragmento de vidro colorido, cada um por sua vez –, cabe fazer alusão à temática de cada capítulo-fragmento, na tentativa de transmitir a multiplicidade de enfoques que as linguagens recebem aqui. Assim, cabe listar como temáticas dos capítulos, na ordem que aqui aparecem: o lugar e o papel da linguagem oral nas relações de ensino-aprendizagem da língua, tomando como pontos de investigação as proposições didáticas em materiais selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático e a exploração e a sistematização da proficiência das habilidades relacionadas à linguagem oral, assim como fazem com a leitura e a escrita; os resultados da experiência de planejamentos e materiais visando a atender questões práticas do ensino da Língua Inglesa na Educação Básica, protagonizada pelo subprojeto PIBID Letras/Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campos Belos; os problemas concernentes à elaboração e codificação da norma padrão no Brasil, tendo em vista seu papel na consolidação da variedade nacional brasileira e, por conseguinte, no fortalecimento do discurso acerca do pluricentrismo do português; a futuridade no português brasileiro verificado na oralidade e a sua ocorrência em outra face da língua: a escrita; a literatura brasileira diaspórica e os hibridismos culturais e linguísticos.

Ainda no campo das trocas entre a Língua Portuguesa e a Literatura, são disponibilizados mais dois capítulos: um sobre a hibridização dos gêneros impulsionada pela modernidade, que propiciou aos autores uma nova estética dentro na criação literária, tendo como corpus de análise crônicas de Fabrício Carpinejar; e outro sobre o ensino da literatura à luz da complexidade e da transdisciplinaridade. Voltando ao campo da Língua Portuguesa, o capítulo seguinte trata do ensino de Português – Língua Estrangeira (PLE), na República Popular da China (RPC), e a abertura para o ensino do Espanhol no referido país. Os temas dos capítulos que vêm na sequência são: a maneira como o livro didático aborda questões relacionadas ao gênero textual/discursivo e como orienta os docentes à prática do ensino fundamentado neles, uma vez que tal compreensão é importante para a

avaliação de como as teorias de gênero vêm sendo transpostas didaticamente para a realidade escolar do Ensino Fundamental; a fala e a escrita, a partir da análise de duas situações discursivas produzidas por um sujeito político, quais sejam: um texto escrito, lido no Plenário do Senado Federal, em dezembro de 2012, por um Senador da República, filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), e um texto oral, mais precisamente uma entrevista radiofônica concedida pelo sujeito, em agosto de 2013, a uma estação de rádio de uma cidade do interior de Pernambuco; a avaliação do livro didático *Terra Brasil*, utilizado como instrumento de transmissão da língua e cultura brasileira inserido no curso e estratégia metodológica do Centro de Cultura Brasileiro em Telavive, enquanto material didático e instrumento adotado como “ponte” para a formação de um imaginário coletivo condutor à realidade brasileira em termos culturais e linguísticos, relevante no contexto sociolinguístico particularmente heterogêneo de um país de imigração recente como Israel.

À continuação, surgem como temas dos capítulos: uma reflexão no contexto da genealogia da ética de Michel Foucault a respeito de práticas do sujeito em relação a si mesmo, em termos de cuidados e estetizações do próprio corpo e da subjetividade; a escrita colaborativa *on-line*, intermediada pelo docente, e sua contribuição para a melhoria do processo de produção textual dos discentes, a partir de reflexões teóricas e de uma metodologia que propôs a produção textual do gênero crônica valendo-se do *Google Docs*, com uma turma de 1ª série do Curso Técnico de Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas de Gerais (IFNMG), *campus* Salinas; o discurso construído em um texto acerca da educação corporativa, entendida como pertencente ao pilar da Responsabilidade Social, que focou a situação enunciativa explicitada em uma produção textual veiculada no Relatório de Sustentabilidade 2014 de uma multinacional de capital aberto, a Marcopolo, a partir de três análises: a dos dados linguísticos, a dos argumentos e a das estratégias de comunicação empreendidas no texto selecionado para o estudo.

Os últimos capítulos da coletânea tratam: da educação bilíngue para surdos (a oportunidade de aprender a língua de sinais), bem como a compreensão dessa língua espaço-visual e o papel que ela exerce dentro da escola para o aluno surdo e nas relações entre professor-aluno, no momento das atividades pedagógicas; da elaboração de estratégias para a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros, como interação e cultura, no contexto nacional e local, considerando as perspectivas de aprendizagem dos alunos no Curso de Português para Estrangeiros, no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão; da realização linguístico-textual das operações da interpelação do outro e da referência ao outro (re)conhecidas como formas de tratamento, em função da noção de gêneros de texto, perspectivada pelo Interacionismo Sociodiscursivo; da importância do léxico na compreensão da linguagem matemática e a relação que, efetivamente, se estabelece entre a língua portuguesa e a linguagem matemática, uma vez que o não entendimento da primeira poder-se-á associar, de forma direta, ao desconhecimento do vocabulário utilizado

e à incompreensão da segunda; da didática da linguagem escrita dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomando a alfabetização como processo discursivo e um processo de construção de sentidos – no qual se aprendem, pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos de diferentes áreas do conhecimento mediatizados pela interação, interlocução e interdiscursividade; dos critérios de identificação e análise de unidades fraseotermológicas da energia solar fotovoltaica.

Os estudos apresentados foram produzidos por pesquisadores de diversas instituições nacionais e estrangeiras, como o leitor poderá perceber na abertura de cada texto. As metodologias de pesquisa também são diversas, uma vez que a multiplicidade só pode ser a marca de uma coletânea que é organizada a partir de uma chamada com abertura para o diverso.

Agora, cabe ao leitor que chegou até a obra-caleidoscópio mirá-la a partir do seu enfoque e buscar no conjunto de perspectivas que a experiência da leitura que um artefato tão diverso pode oferecer, os textos que são do seu interesse. Que a experiência da leitura seja tão interessante quanto é olhar para um ponto fixo pelo enquadramento do caleidoscópio.

Fabiano Tadeu Grazioli

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O LUGAR DA ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS RECOMENDADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	
Leandro Alves dos Santos Amélia Escotto do Amaral Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.9311924071	
CAPÍTULO 2	15
GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÈSICA	
Beatriz Garcia da Silva Cristiane Rosa Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.9311924072	
CAPÍTULO 3	25
O PROBLEMA DA NORMA <i>PADRÃO</i> NO BRASIL. UMA REFLEXÃO SOBRE PLURICENTRISMO, CONSTITUIÇÃO DE VARIEDADES NACIONAIS E CODIFICAÇÃO LINGUÍSTICA	
Virginia Sita Farias	
DOI 10.22533/at.ed.9311924073	
CAPÍTULO 4	38
O FUTURO PERIFRÁSTICO NA ESCRITA JORNALÍSTICA MANAUARA	
Jussara Maria Oliveira de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.9311924074	
CAPÍTULO 5	52
A LITERATURA BRASILEIRA DIASPÓRICA E OS HIBRIDISMOS CULTURAIS E LINGUÍSTICOS	
Lucênia Oliveira de Alcântara Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.9311924075	
CAPÍTULO 6	59
O CONFICIONAL NAS CRÔNICAS DE FABRÍCIO CARPINEJAR, UM ESCRITOR HÍBRIDO: SEU ITINERÁRIO DA PROSA À POESIA	
Carlos Henrique de Souza Larissa Cardoso Beltrão	
DOI 10.22533/at.ed.9311924076	
CAPÍTULO 7	71
TRANSDISCIPLINARIDADE, ENSINO E LITERATURA: IMPLICAÇÕES ÀS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS	
Rosemar Eurico Coenga Fabiano Tadeu Grazioli	
DOI 10.22533/at.ed.9311924077	
CAPÍTULO 8	83
O APOIO INSTITUCIONAL NO ENSINO DE PLE – UM ESTUDO COMPARATIVO	
Luís Filipe Pestana	
DOI 10.22533/at.ed.9311924078	

CAPÍTULO 9	96
CONCEPÇÕES DE GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Ericson José de Souza	
Benedito Gomes Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.9311924079	
CAPÍTULO 10	108
INTERFACE FALA-ESCRITA NO DISCURSO DE UM SUJEITO POLÍTICO	
Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho	
Daniela Paula de Lima Nunes Malta	
Mário Pereira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.93119240710	
CAPÍTULO 11	116
AVALIAÇÃO DO LIVRO TERRA BRASIL – CURSO DE LINGUA E CULTURA ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LINGUA ESTRANGEIRA	
Irith Gabriela Freudenheim-Levy	
DOI 10.22533/at.ed.93119240711	
CAPÍTULO 12	127
ESTETIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE: FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE CUIDADO DE SI	
Kleber Prado Filho	
DOI 10.22533/at.ed.93119240712	
CAPÍTULO 13	137
A ESCRITA COLABORATIVA <i>ON-LINE</i> : REFLEXÃO SOBRE UMA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
Ana Clara Gonçalves Alves de Meira	
DOI 10.22533/at.ed.93119240713	
CAPÍTULO 14	145
DISCURSO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: ESTUDO DA SITUAÇÃO ENUNCIATIVA EM UM TEXTO DO RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE 2014 DA MARCOPOLO S.A	
Marta Cardoso de Andrade	
Manoel Joaquim Fernandes de Barros	
Hélder Uzêda Castro	
DOI 10.22533/at.ed.93119240714	
CAPÍTULO 15	160
ESCREVER EM L2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DE UM ALUNO SURDO	
Claudia Regina Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.93119240715	
CAPÍTULO 16	172
TEACHING-LEARNING OF PORTUGUESE LANGUAGE AS INTERACTION AND CULTURE	
Edimara Sales Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.93119240716	

CAPÍTULO 17	182
DO [e3mu] AO EXCELENTÍSSIMO LEARNING AND TEACHING TITLES OF CIVILITY Isabel Maria Matos Ramos DOI 10.22533/at.ed.93119240717	
CAPÍTULO 18	196
DA COMPREENSÃO DAS PALAVRAS À APREENSÃO DOS CONCEITOS: UM CONTRIBUTO DA LÍNGUA MATERNA À LITERACIA MATEMÁTICA Carla Isabel Abrantes Silva DOI 10.22533/at.ed.93119240718	
CAPÍTULO 19	208
APRENDER E ENSINAR A ESCREVER: LIMITES E POSSIBILIDADES Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela Bruna Fernandes dos Santos DOI 10.22533/at.ed.93119240719	
CAPÍTULO 20	221
AS UNIDADES FRASEOTERMINOLÓGICAS DA ENERGIA SOLAR FOTOVOLTAICA: CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE Manoel Messias Alves da Silva Cristina Aparecida Camargo DOI 10.22533/at.ed.93119240720	
SOBRE O ORGANIZADOR	233
ÍNDICE REMISSIVO	234

A ESCRITA COLABORATIVA *ON-LINE*: REFLEXÃO SOBRE UMA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Ana Clara Gonçalves Alves de Meira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
(IFNMG)

Salinas – Minas Gerais

RESUMO: O ensino de língua materna, por vezes, está fundamentado em aspectos estruturais do texto, o que não contempla os diversos usos da língua. Este artigo pretende demonstrar de que forma um trabalho com a escrita colaborativa *on-line*, intermediado pelo docente, pode contribuir para a melhoria do processo de produção textual dos discentes. Para a fundamentação teórica desta pesquisa, baseou-se, principalmente, em Coscarelli (2013), Marcuschi (2003, 2008, 2011) e Soares (2012). No que se refere à metodologia, foi elaborada uma atividade de ensino por meio da qual se solicitou aos alunos da 1ª série do curso técnico de Agroindústria integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Norte de Minas de Gerais (IFNMG), *campus* Salinas, a produção textual do gênero crônica por intermédio do *Google Docs*. Além disso, realizou-se uma análise qualitativa. Os discentes produziram a crônica em equipes, situados no contexto histórico da década de 60 no Brasil. A escolha desse período teve como propósito instigá-los a realizar leituras diversas para destacar os aspectos históricos, sociais e culturais na produção textual. Assim, notou-

se que essa prática pôde contribuir para a melhoria da interação e do compartilhamento de ideias durante o processo de escrita. Ademais, os discentes puderam compreender que a construção de sentido envolve um entendimento da língua, o qual não se restringe a uma mera decodificação de palavras.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita Colaborativa. Produção textual. Ensino.

VIRTUAL COLLABORATIVE WRITING: A TEXTUAL COMPOSITION PRACTICE UPON REFLECTION

ABSTRACT: Mother Tongue Education is sometimes based on aspects of text structure, which does not address the various uses of language. This article aims to evince how a Virtual Collaborative Writing activity intermediated by the teacher can contribute to the improvement of students' textual composition processes. Coscarelli (2013), Marcuschi (2003, 2008, 2011) and Soares (2012) were the theoretical foundation for this research. Concerning methodology, students from the first grade of Agro-Industry technical course — an integrated course to the Instituto Federal do Norte de Minas Gerais High School [Federal Institute of Northern Minas Gerais – IFNMG], at Salinas Campus — were asked to write a chronicle

through Google Docs as an activity. In addition, a qualitative analysis was performed. The students produced the chronicle in teams, taking the historical context of the 60s in Brazil as reference. This historical period was chosen aiming to instigate them to carry out various readings in order to highlight the historical, social and cultural aspects of textual composition. Thus, it was noticed that this practice could contribute to the improvement of interaction and of idea sharing during the writing process. In addition, the students were able to understand that the construction of meaning involves comprehending the language, which cannot be restricted to merely decoding words.

KEYWORDS: Collaborative Writing. Textual Production. Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

No trabalho como docente, percebo que, de modo geral, os alunos de diversos níveis, em que já tive oportunidade de atuar (fundamental, médio e superior), possuem dificuldades em usar a língua, como uma junção de aspectos sintático-semântico-pragmáticos. Nesse sentido, alguns conhecem as regras gramaticais; todavia, esse conhecimento se manifesta de forma isolada. Desse modo, não o associam às diferentes situações comunicativas de leitura e produção textual. Assim, muitos dos meus alunos já afirmaram que, para eles, estudar Língua Portuguesa se resumia a gravar regras.

Desse modo, grande parte dos discentes entendem que a prioridade das aulas de Português são os aspectos sintáticos ou estruturais, não conseguindo estabelecer uma associação dos conteúdos dessa disciplina com as diferentes intenções e situações comunicativas que são estabelecidas em gêneros textuais diversos. Quando solicitava uma produção textual em sala de aula, ouvia várias queixas, entre elas: “por que escrever é tão difícil?”; “sei sobre o tema, mas não consigo organizar minhas ideias”; “não sei associar as regras da gramática na hora de escrever o texto”; “escrever é um sofrimento para mim”. A partir dessas reclamações e apontamentos, comecei a refletir de que forma o docente de Língua Portuguesa poderia trabalhar com a produção textual em sala de aula de modo mais interativo, colaborativo e que contemplasse um entendimento do estudo da língua que ultrapasse os aspectos estruturais.

Na contemporaneidade, observa-se que o advento de novos recursos tecnológicos tem contribuído para que surjam novas formas de ensinar e aprender, as quais, geralmente, estão relacionadas com duas palavras-chave: interação e compartilhamento. Mas, como fazer com que essas palavras se efetivem nas práticas de leitura e escrita?

Inicialmente, é preciso compreender que

[...]as tecnologias – sejam elas, novas (como o computador ou a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) – condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas

as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (KENSKI, 2012, p 76).

Nessa perspectiva, pesquisei por ferramentas tecnológicas que poderiam auxiliar no processo de produção textual, proporcionando uma escrita colaborativa. Como o intuito era trabalhar a produção textual, escolhi o *Google Docs* (pacote de aplicativos do *Google* para criar e editar documentos *on-line* com colaboração dos demais usuários de forma síncrona ou assíncrona). Por meio dessa ferramenta digital, é possível que os alunos escrevam textos em uma plataforma semelhante ao *Word* e de forma colaborativa. Ademais, **não há necessidade de que a produção textual ocorra simultaneamente**, já que, conforme foi dito, esse recurso possibilita uma produção assíncrona.

Levando em conta essas questões, este artigo pretende demonstrar como a produção colaborativa de textos em ambiente *on-line* por meio de um trabalho, intermediado pelo docente, pode contribuir para a melhoria do processo de produção textual dos discentes.

Foi apresentada uma comunicação oral sobre essa proposta no VI SIMELP (Simpósio Mundial da Língua Portuguesa) em 2017, em Portugal. A ideia de se trabalhar com escrita colaborativa *on-line* surgiu em 2016, quando observei que, além das dificuldades relativas à escrita, os alunos não conseguiam escrever em grupo. De forma geral, nos trabalhos em equipe com produção textual, sempre havia um ou uns que colaborava(m) mais do que outros. Assim, a escrita colaborativa não acontecia de forma efetiva, o que justifica, uma vez mais, o trabalho com o *Google Docs* a fim de procurar diminuir essas lacunas.

Para se pensar em um processo de produção textual que não se restrinja a um abordagem formal da língua, é importante que o docente parta de uma concepção de texto que não seja estrutural, já que, como afirma Halliday (1989), o texto **não pode ser definido por um conjunto de palavras ou sentenças**, ou seja, não se determina pela extensão, quantidade de frases ou parágrafos. Nesse sentido, neste artigo, o texto será compreendido como uma unidade que se constitui como um todo significativo, na qual todos os elementos nele apresentados são levados em conta, não resumindo a análise textual a aspectos formais. Assim, observam-se também as questões semânticas e pragmáticas.

É importante mencionar que a produção textual não pode ser dissociada das práticas de leitura, pois essas contribuem para que o discente construa o seu conhecimento enciclopédico, entenda como as relações de sentido se constituem no texto e compreenda como a situação de uso interfere nas escolhas linguísticas e nas intenções comunicativas. A grande dificuldade com o trabalho de leitura é fazer com que os estudantes compreendam que as práticas de leitura devem estar voltadas para o letramento, isto é, **não** devem se resumir à **decodificação de palavras**. Segundo Soares (2012, p.72),

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramentos não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2012, p. 72)

Assim, não adianta, por exemplo, **só saber** ler um anúncio publicitário em uma revista, é preciso compreender por que determinadas palavras foram selecionadas nesse anúncio, como as imagens, as cores contribuem para a construção de sentidos e para compreensão das intenções comunicativas estabelecidas no texto.

Na prática escolar, notei que um trabalho sistematizado com gêneros textuais proporciona uma melhoria significativa nas atividades de leitura e escrita; pois, ao perceberem a estrutura e a função dos gêneros, os discentes conseguem entender que os textos são produzidos com um determinado propósito, podem ser lidos por pessoas de faixas etárias diferentes, ou seja, o público-alvo nem sempre é o mesmo. Os alunos também começam a compreender por que uns gêneros estão presentes em alguns suportes, e outros não; qual é o motivo de se ler um determinado texto (informar-se, divertir-se, instruir-se etc.); quais são as possíveis reações de leitura em relação a um determinado gênero textual; os mecanismos linguísticos, entre outros aspectos. Dessa forma, como afirma Marcuschi (2003, p. 19), os gêneros

surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2003, p.19).

Se os discentes compreendem que os gêneros estão relacionados com atividades socioculturais, eles começam a entender que só conhecer regras gramaticais não é suficiente para a leitura e produção textual. Além disso, percebem que as suas escolhas linguísticas dependem da situação comunicativa e que essa interfere nas intenções que se deseja produzir em um texto. Assim, é importante que o professor demonstre para os alunos que os gêneros não se resumem a modelos rígidos, mas são entidades dinâmicas, como menciona Marcuschi (2011).

Por acreditar que um trabalho, que envolva a estrutura e função dos gêneros textuais, pode fazer a diferença nas práticas de leitura e produção textual, escolhi o gênero crônica para a produção de uma escrita colaborativa pelos alunos do 1º ano do curso Técnico de Agroindústria integrado ao Médio do IFNMG, *campus* Salinas. Além de escrever crônicas, eles tiveram que utilizar o contexto da década de 60, como se estivessem escrevendo nessa época. Portanto, tiveram que pesquisar os aspectos sociais, culturais e históricos que caracterizaram esse período. Eles também precisaram conhecer as principais palavras e expressões que fizeram parte dessa década.

Os discentes tiveram também que, na etapa final da proposta, retextualizar as crônicas por meio de uma apresentação oral, utilizando um outro gênero textual,

o qual poderia ser poema, uma peça teatral, letra de música, entre outros. Para Matencio (2002, p.111),

retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade.

Dessa forma, não se podem considerar os conceitos de retextualização e reescrita como semelhantes; pois, nesta definição, **não há mudança de propósito, já naquela**, altera-se o propósito e, conseqüentemente, cria-se um novo texto.

Assim, as práticas de leitura e produção textual devem contemplar os aspectos culturais, históricos, sociais, entre outros, pois

para tornar os alunos leitores proficientes, a escola não pode ignorar a perspectiva de processo, no qual estão implicadas dimensões cognitivas e sociais. O bom leitor sabe como agir sobre o texto para tirar bom proveito dele em função de seus objetivos e para isso mobiliza diferentes estratégias. A escola, se quiser ajudar o aluno a ser leitor, precisa contribuir para que ele tenha estratégias de leitura, para que estabeleça objetivos claros e esteja atento a eles durante o processo (COSCARELLI; CAFIEIRO, 2013, p. 35)

Nesse sentido, o leitor e produtor de texto podem ser considerados agentes que constroem sentidos. Práticas de leitura e escrita que demonstrem a importância de usar a língua nas diferentes situações comunicativas podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e da produção textual dos discentes, o que pode colaborar para a formação de sujeitos críticos e interferir de forma positiva na construção da sociedade.

2 | METODOLOGIA

Para que a prática de produção textual fosse executada, realizei uma análise qualitativa e organizei a proposta nas seguintes etapas:

- 1) Rodas de conversa e de leitura nas quais foram disponibilizadas quatro crônicas e, juntamente com os discentes, foi construída a definição do gênero crônica com ênfase em aspectos estruturais e funcionais;
- 2) Divisão das duas turmas do 1º ano do Curso Técnico de Agroindústria integrado ao médio do IFNMG, *campus* Salinas, em equipes de quatro a seis integrantes;
- 3) Solicitação de uma pesquisa sobre fatos históricos, aspectos culturais, sociais e principais palavras da **década de 60**. Após a pesquisa, os alunos tiveram que explicitar o que descobriram, em uma roda de conversa organizada em sala de aula;
- 4) Oficina, ministrada por mim, sobre o *Google Docs* no laboratório de informática da instituição;
- 5) Início da produção da crônica pelos alunos via *Google Docs*. Ademais, cada

integrante do grupo deveria usar uma cor específica como forma de identificação a fim de que eu, na função de professora – intermediadora do processo –, pudesse saber a parte que cada um escreveu.

6) Produção da primeira versão da crônica para a qual foi estabelecido um prazo de 15 dias. Após essa etapa, apresentei sugestões e/ou estratégias via *Google Docs* para contribuir com a melhoria da construção textual dos discentes. Ressalta-se que, para produzir as crônicas, os alunos usaram seus aparelhos celulares e/ou *notebook*;

7) Escrita da versão final da crônica pelos alunos.

8) Solicitação da impressão e plastificação dos textos com o intuito de que os discentes pudessem permutar as crônicas com os colegas a fim de que todos exercessem o papel de leitores das produções textuais realizadas.

9) Organização de um varal de crônicas para que os textos fossem disponibilizados para toda a comunidade escolar, no auditório da instituição.

10) Apresentação oral, no mesmo local da exposição dos textos, de uma retextualização das crônicas por meio de letra de **música**, peça teatral, declamação de poema etc.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, percebi que os discentes tiveram resistência ao uso do *Google Docs*, pois muitos desconheciam essa ferramenta. Todavia, não esperava essa resistência, já que o público era formado por adolescentes e, no senso comum, considera-se que os jovens sabem usar e/ou têm interesse em recursos tecnológicos.

Depois de conhecerem a ferramenta, muitos discentes disseram que foi a primeira vez que escreveram um texto de forma realmente colaborativa, sem que um contribuísse mais do que o outro. Além disso, relataram que conseguiram aprender a *ouvir* o outro a fim de que cada um pudesse expor a sua ideia e, a partir disso, fosse possível decidir como iriam planejar o texto. Afirmaram também que, como o *Google Docs* possui um *chat*, puderam discutir a organização textual, usando essa ferramenta de bate-papo, o que contribuiu para que não dispersassem via *WhatsApp*.

Outro aspecto positivo destacado pelos alunos, foi o fato de as sugestões terem sido dadas pela docente apenas após a primeira versão do texto, pois disseram que isso fez com pudessem se sentir como *verdadeiros escritores*.

Quanto ao fato de permutarem as crônicas entre as equipes, disseram que ficaram curiosos para saber o que os colegas iriam achar das produções e, como sabiam que a professora não seria a única leitora, procuraram escrever de forma mais clara e com uma linguagem que fosse acessível a todos.

Sobre a retextualização, disseram que foi a etapa mais complicada, pois não

sabiam como transformar a crônica em um novo texto; mas, alguns afirmaram que se lembraram das rodas de conversa nas quais foi dito que todo texto possui um propósito comunicativo. Assim, partindo desse raciocínio, conseguiram executar a atividade.

Como a minha análise foi qualitativa, os meus resultados se basearam em observações e relatos dos discentes. Apesar de não ter dados quantitativos, notei uma participação efetiva da maioria dos alunos em todas as etapas da atividade. Além disso, surpreendi-me com os resultados, tendo em vista que foram formadas 12 equipes e apenas uma não participou de todas as etapas da proposta. Destaco também que todas conseguiram produzir crônicas inteligíveis e baseadas no contexto da década de 60. Assim, os alunos utilizaram, no texto, alguma palavra, gíria ou expressão da época; fatos históricos; nomes de bandas de música (por exemplo, *The Rolling Stones*) e fizeram menção até a vestimentas desse contexto. Levando em conta que, nos relatos dos discentes, foram apontados diversos pontos positivos sobre cada etapa da atividade, considero que foi possível mudar a concepção de texto deles, a qual estava restrita, para muitos, a aspectos estruturais. Portanto, acredito que se pôde estabelecer a compreensão de que “a língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos” (MARCUSCHI, 2008, p. 125).

Outro aspecto a salientar é que, no *Google Docs*, há a possibilidade de acessar o histórico das versões do texto, por isso o docente é capaz de acompanhar quais discentes acessaram o documento e realizaram alterações, o que contribui no processo de avaliação feito pelo professor.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de os discentes, por vezes, não possuírem uma compreensão adequada do que é texto e de as práticas de leitura e produção textual não contemplarem aspectos pragmáticos faz com que os alunos resumam a leitura à decodificação de palavras. Já a escrita é vista como uma atividade extremamente difícil na qual os alunos consideram o professor como único sujeito leitor.

Alterar esse modo de compreender o texto, a leitura e a produção textual requer uma prática que demonstre como os gêneros textuais desempenham funções de acordo com as mais diversas situações comunicativas. Portanto, o trabalho com gêneros textuais diversos, envolvendo estrutura e função, pode contribuir para que os alunos saibam não apenas como escrever um texto, mas também identificar os propósitos comunicativos presentes nele.

A escrita colaborativa, mediada por um recurso tecnológico como o *Google Docs*, exerceu um importante papel nas relações interpessoais durante a atividade proposta, pois permitiu que os discentes compreendessem melhor a essência de um

trabalho em equipe.

Ao escreverem uma crônica com base no contexto da década de 60, os alunos tiveram que pesquisar sobre fatos históricos, palavras, aspectos culturais, ou seja, como as pessoas falavam, pensavam, vestiam, comportavam-se, o que fez com que entendessem como a linguagem influencia na sociedade, na formação de novos gêneros textuais, de novas formas de ver e entender o mundo.

Nessa perspectiva, considero que práticas de leitura e escrita, pautadas na interação e orientadas por um trabalho sistematizado da estrutura e função dos gêneros textuais, podem permitir que os discentes compreendam a importância da leitura e da escrita nas relações sociais e de poder estabelecidas pela linguagem. Entendam também que a escrita e a leitura podem ser uma forma de se afirmarem como sujeitos críticos, capazes de adquirir um novo modo de agir na sociedade.

Além disso, uma prática de produção textual, como a demonstrada neste artigo, possibilita inferir como a escola pode exercer um papel fundamental no desenvolvimento da competência leitora e escrita dos discentes.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, C. V.; CAFIEIRO, D. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, C. V (Org.) **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 8-35.

HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, contexto, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: [s.n], 1989. p. 1-49.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2003. p.20-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B. K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATENCIO, M. L. M.. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**. Belo Horizonte, v.6, n.11, 2. Sem. 2002. p. 109-122.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOBRE O ORGANIZADOR

FABIANO TADEU GRAZIOLI é Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantil e Juvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa *Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia*. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto *Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania*. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga, *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da FNLIJ.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alemão 52, 53, 54, 55

C

Carpinejar 6, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69

Complexidade 71

Concepções de gêneros 96

Crônica 59

D

Dicionário terminológico 221, 231

E

Educação bilíngue 160

Energias renováveis 221, 222, 232

Ensino 7, 9, 3, 6, 7, 15, 16, 19, 23, 24, 83, 87, 93, 94, 96, 137, 144, 165, 168, 183, 194, 206, 207, 208, 233

Escrita 11, 14, 108, 137, 142

Escrita Colaborativa 137

F

Fala 11, 108, 111

G

Gêneros textuais 15, 23, 107, 144, 181

H

Habilidades linguísticas 1

L

Letramento crítico 15, 23

Língua de Sinais 160, 162, 163, 166, 168, 169, 170, 171

Língua Inglesa 15, 53

Literatura 6, 9, 51, 52, 55, 59, 64, 69, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 81, 89, 194, 233

Livro didático 96

O

Oralidade 183

P

Perífrase 47, 48

Poesia 59, 70

Português 6, 7, 37, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 83, 87, 88, 90, 92, 94, 95, 107, 138, 166, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 189, 194, 195, 203, 205, 206, 207, 222, 232, 233

Produção de texto 96, 160

Prosa poética 59

S

Sujeito Político 108

T

Transdisciplinaridade 71

U

Unidades fraseotermológicas 221

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-493-1



9 788572 474931