

**A ESCOLA E A
PRODUÇÃO TEXTUAL**
PRÁTICAS INTERATIVAS
E TECNOLÓGICAS

SILVIA M. GASPARIAN COLELLO


summus
editorial

A ESCOLA E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Práticas interativas e tecnológicas

Copyright © 2017 by Silvia M. Gasparian Colello
Direitos desta edição reservados por Summus Editorial

Editora executiva: **Soraia Bini Cury**

Assistente editorial: **Michelle Neris**

Coordenação da Coleção Novas

Arquiteturas Pedagógicas: **Ulisses F. Araújo**

Capa: **Alberto Mateus**

Projeto gráfico e diagramação: **Crayon Editorial**

Impressão: **Sumago Gráfica Editorial**

Summus Editorial

Departamento editorial

Rua Itapicuru, 613 – 7^º andar

05006-000 – São Paulo – SP

Fone: (11) 3872-3322

Fax: (11) 3872-7476

<http://www.summus.com.br>

e-mail: summus@summus.com.br

Atendimento ao consumidor

Summus Editorial

Fone: (11) 3865-9890

Vendas por atacado

Fone: (11) 3873-8638

Fax: (11) 3872-7476

e-mail: vendas@summus.com.br

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
INTRODUÇÃO	15
A coleta de dados	23
1 A EDUCAÇÃO NO MUNDO GLOBALIZADO E AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA	31
Os desafios de reinventar a escola	37
Os desafios de ensinar a ler e a escrever	41
A concepção dialógica da língua e suas implicações pedagógicas	45

**2 AS DIMENSÕES DA PRODUÇÃO TEXTUAL
E AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO 53**

A língua como construção de sentidos e a produção textual no universo discursivo 56

A língua como atitude responsiva e a produção textual voltada para o outro 73

A língua escrita como proposta de compreensão e a construção de gêneros e tipos textuais 90

Considerações: a constituição do sujeito interlocutivo na formação do sujeito da escrita 110

**3 A ESCRITA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE
TECNOLÓGICA E AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO . . . 113**

Nativos e imigrantes digitais: a revisão de papéis e das relações na escola 116

As configurações da web e a apropriação da tecnologia pela escola 127

Alfabetização ou alfabetização digital? 132

Papel ou computador? 143

Considerações: aprender a escrever na diversidade de recursos 163

**4 TRABALHOS COLABORATIVOS E MODOS
DE INTERAÇÃO NAS ATIVIDADES DE ESCRITA 169**

Sentidos do trabalho colaborativo e implicações pedagógicas 170

Interações entre adulto e crianças 183

Interações entre crianças	201
Considerações: práticas interativas como processos de aprendizagem, socialização e letramento	211
5 A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO	213
A resolução de problemas como prática educativa	214
Lidando com problemas.	219
Resolvendo problemas	230
Considerações: a resolução de problemas como caminho para a formação e para a aprendizagem.	261
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	265
REFERÊNCIAS	275



PREFÁCIO

A PROFESSORA DOUTORA SILVIA Colello é uma autora muito conhecida, mas eu gostaria de iniciar este prefácio recordando alguns pontos de sua trajetória acadêmica – sempre na Faculdade de Educação da USP –, pois tive o privilégio de acompanhar de perto toda sua sólida carreira ao longo de 35 anos: de seus tempos de aluna à livre-docência.

Ministrei para sua turma, formandos de 1981, dois semestres de Filosofia da Educação. Pela sua notável maturidade, humana e intelectual, já no ano seguinte ingressou no mestrado e foi contratada como professora da Feusp. Nosso departamento, o EDF (Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação), desde o começo confiou a ela – confiabilidade é uma marca registrada de Silvia – árduas tarefas para uma iniciante; tarefas que cumpriu exemplarmente, com trabalho, dedicação e talento.

Durante muitos anos, compartilhamos o Gabinete 218 do bloco A da Feusp, para mim um enriquecimento acadêmico e humano inestimável. Tenho podido comprovar, continuamente, que a presença de Silvia Colello melhora o ambiente de trabalho, ajuda

e estimula colegas e alunos, ancorados pela seriedade acadêmica unida ao bom humor e à disponibilidade para ajudar e fazer crescer: naquele sentido de *educere*, fazer que cada um extraia de si o melhor.

Na arguição de sua livre-docência, de cuja tese agora o leitor dispõe em forma de livro, refletindo sobre a personalidade acadêmica da autora, não encontrei melhor caracterização do que falar da *têmpera* de Silvia, naquele sentido original do latim *temperare*.

Temperar é formar um todo harmônico com elementos diversos. A alface, o tomate, a cenoura estão ali meio insossos; ao juntar o azeite, o sal etc. obtém-se um todo harmônico. O ferro unido ao carbono, na proporção certa, dá o aço temperado; a confluência de fatores de personalidade dá o temperamento (é etimologicamente incorreto dizer que uma pessoa agressiva ou destrambelhada é temperamental; ela pratica, isto sim, um *destempero* verbal ou fático).

Esse equilíbrio, essa *têmpera* são muito nítidos em Silvia: seriedade, mas com a devida flexibilidade e transbordante bom senso; rigor acadêmico em comunicação amigável; profundidade teórica e pés no chão; formação clássica e atualização (ela é até inovadora) nas modernas tecnologias; a difícil combinação abstrato-concreto, que é o segredo do ensinar etc. Junte-se a isso as qualidades humanas do convívio e teremos uma profissional brilhante, cuja modéstia só faz, ao longo dos anos e décadas, acentuar! As diversas qualidades dessa *têmpera* vão se manifestando em todas as instâncias acadêmicas, sempre em nível de excelência: pesquisas, aulas, orientação de mestrados e doutorados, os mais diversos serviços à Feusp, a constante requisição de seus critérios pela imprensa, o compromisso e a dedicação às escolas públicas, a presença nas diversas mídias etc.

Voltemos à presente obra: a publicação deste trabalho merece ser comemorada pela oportunidade que representa de, mais

uma vez, aproximar a universidade da educação básica. Felizmente ela chega hoje às mãos dos educadores e de todos aqueles preocupados em construir uma escola inclusiva ajustada ao perfil de nossos alunos e às demandas da nossa sociedade.

Em um cenário de altos índices de analfabetismo e baixo letramento, como é o caso do Brasil, o tema do ensino da língua escrita é mais do que oportuno. No entanto, a despeito de sua relevância intrínseca, as reflexões aqui trazidas superam a dimensão estritamente técnica para propor uma revisão conceitual e prática que afeta os próprios princípios da educação, as formas de trabalho e as relações na escola.

Partindo de uma concepção dialógica de língua, a autora discute amplamente as implicações dessa postura para o trabalho em sala de aula, advogando a pluralidade de experiências, propósitos, suportes e interações. Assim, ao estudar as condições de produção textual em diferentes tipos de atividade e avaliar o impacto delas sobre alunos de ensino fundamental, procura elucidar as perspectivas de envolvimento das crianças – as mesmas crianças que, tantas vezes, são consideradas apáticas e desinteressadas. A análise dos processos de escrita e das produções feitas no papel e no computador e em situações mais ou menos interativas coloca em evidência facetas interessantes de seus processos cognitivos e do comprometimento delas com a situação de autoria. Nesse processo, chama a atenção o trabalho com o blogue e o game, no qual as crianças foram convidadas a lidar com a tecnologia em situações de resolução de problemas. Como se disse, mais do que uma técnica para alfabetizar, o que está em pauta é a descoberta da magia da linguagem e o posicionamento do sujeito na sociedade letrada.

No desenvolvimento da pesquisa com os alunos, o trabalho tem, nessa perspectiva, o mérito de aproximar os debates teóri-

cos que hoje se colocam na esfera educacional – a apropriação da tecnologia pelas escolas, as práticas interativas como recursos de aprendizagem, a resolução de problemas como estratégia de ensino, as relações entre a alfabetização e a alfabetização digital, a revisão das práticas de ensino em função do protagonismo do estudante – das dimensões da prática pedagógica.

Silvia Colello, já consagrada pelos trabalhos na área da educação e do ensino da língua escrita, dá mais essa contribuição ampliando a compreensão sobre o tema e avançando em pontos ainda pouco explorados. Assim, o convite para a leitura desta obra parece bastante sedutor. Afinal, “é possível transformar a aprendizagem da leitura e da escrita em uma aventura intelectual?”

Jean Lauand

*Professor titular sênior da Faculdade
de Educação da USP*

*Professor titular dos programas de pós-graduação
em Educação e Ciências da Religião da
Universidade Metodista de São Paulo*

.....

INTRODUÇÃO

O PRESENTE TRABALHO, ADAPTAÇÃO da minha tese de livre-docência (Colello, 2015), nasceu de uma dupla convicção. Em primeiro lugar, a certeza de que é preciso reinventar a escola, buscando alternativas educacionais mais compatíveis com o perfil de nossos alunos e com as demandas da nossa sociedade. Em face dos desafios que hoje se colocam ao projeto de formação humana, a construção de uma postura educativa inclusiva e democrática e de um ensino de qualidade passa necessariamente pela revisão de conteúdos, formas e relações na escola (Araújo, 2011). Estreitamente vinculada a esse propósito, é possível situar, em segundo lugar, a alfabetização como dimensão privilegiada na reconstrução dessa nova escola, já que a aprendizagem da língua escrita constitui-se, simultaneamente, como uma meta pedagógica indiscutível e como um meio indispensável para a progressão da vida estudantil, e para a conquista da cidadania. Se, por um lado, o desafio de alfabetizar a todos representa um compromisso político na recuperação das históricas injustiças sociais, por outro ele está situado no cerne dos

paradoxos do presente. Isso porque, tal como explica Ferreiro (2013, p. 15-16),

estamos imersos em uma das maiores revoluções que já foram produzidas na história das práticas de leitura e escrita, na produção e circulação dos textos, na própria ideia de texto e autor. A alfabetização escolar deverá levar isto em conta porque a distância entre as práticas tradicionais, por um lado, e as solicitações sociais, bem como as expectativas juvenis e infantis, por outro, estão tomando proporções abismais.

No mundo globalizado e informatizado, louvamos a tecnologia e, em especial, os computadores como símbolos de nossa cultura, enquanto grande parte da população mundial não tem acesso nem mesmo aos livros impressos; falamos nos desafios da alfabetização digital sem levar em conta a realidade de mais de 700 milhões de analfabetos em 2015 (Unesco, 2015); comemoramos a diminuição de 1% do número de analfabetos na última década sem considerar a grande porcentagem de mulheres ainda impedidas de ir à escola ou os 250 milhões de crianças entre 6 e 14 anos que não estão aprendendo as habilidades básicas de leitura e cálculo.

Ao lado dos entraves históricos, políticos e socioculturais que explicam os altos índices de analfabetismo e baixo letramento, não podemos desconsiderar os problemas da própria escola. Por isso, na esteira das convicções, aparecem muitos questionamentos: por que tantos alunos, principalmente os das classes menos favorecidas, não gostam da escola? Por que eles têm dificuldade de alçar a magia da leitura? Por que demoram tanto para se alfabetizar? Por que a escrita lhes parece uma atividade tão enfadonha? Por que o ensino nem sempre garante a formação do sujeito

leitor e escritor? Por que, em um momento de tantas inovações tecnológicas, os educadores sentem dificuldade de renovar as práticas pedagógicas? Como as condições de trabalho em sala de aula afetam a produção textual?

Na tentativa de explicar os mecanismos que, dentro da escola e na relação com o aluno, perpetuam os quadros de fracasso escolar, analfabetismo e baixo letramento (a alfabetização muitas vezes paralela aos processos de silenciamento e de submissão), diversos estudos permitem situar a precária configuração escolar, marcada pelos seguintes fatores:

- » autoritarismo do fazer pedagógico, que pouco considera a realidade cultural do sujeito aprendiz, favorecendo a imposição linguística e as práticas de discriminação;
- » incapacidade de considerar o ponto de vista dos alunos, seja para lidar com as diferenças sociais, seja para levar em conta as características das faixas etárias, gerando práticas que, simultaneamente, subestimam e superestimam os alunos; práticas que pressupõem motivações ao mesmo tempo que impõem atividades pouco significativas;
- » artificialidade das atividades em sala de aula, em geral na forma de propostas didáticas incapazes de envolver o aluno;
- » dificuldade de considerar os conhecimentos prévios das crianças (letramento emergente), transformando a alfabetização em um objeto estritamente escolar;
- » desvalorização do papel do aluno na construção do conhecimento;
- » incapacidade dos educadores de articular os processos de ensino e de aprendizagem, assim como de vincular o conteúdo escolar à dimensão lúdica, tão preciosa no universo infantil;

- » ineficiência dos projetos pedagógicos para integrar a aprendizagem ao uso da língua, isto é, às práticas sociais letradas;
- » segmentação entre as práticas de ensino e as práticas sociais em diferentes momentos, propósitos, suportes e linguagens;
- » fragilidade das relações entre alunos e professores;
- » distanciamento entre alunos e a língua escrita como objeto de conhecimento e de reflexão;
- » dificuldade na revisão e na construção do ensino, tendo em vista as condições de formação e de trabalho do professor.

Nessa conjuntura, evidenciam-se dois polos indissociáveis na problemática do ensino da língua escrita. De um lado, a escola que, pela incapacidade de reverter configurações e injustiças sociais, opõe-se ao processo de democratização. Com base em pesquisa empírica sobre o processo de alfabetização, Guimarães e Bosse (2008, p. 52) mostram que, sem a possibilidade de conviver num meio familiar que valorize a aprendizagem, só resta às crianças mais pobres recorrer à escola pública. Nesta, porém,

[...] as crianças aprendem que devem abaixar a cabeça em suas carteiras e ficar quietinhas para ser consideradas boas alunas. Desse modo, as escolas continuam reproduzindo a desigualdade social entre aqueles que leem e aqueles que decifram, aqueles que escrevem e aqueles que desenham letras, aqueles que pensam e aqueles que se submetem.

De outro lado, há o aluno que não fica imune à ineficiência do processo de ensino, o que justifica os frágeis vínculos com a escola e a relação negativa com a língua escrita como objeto do conhecimento: “A maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e, em consequência,

a leitura, o que é realmente um irreparável desastre educacional” (Cagliari, 1989, p. 102).

Vem daí o interesse de abordar o problema também na perspectiva do aluno, isto é, captar como a criança compreende o papel da escola e como adere ao processo de conhecimento e, mais especificamente, à alfabetização. Nas palavras de Demartini (2001, p. 2), buscar o ponto de vista da criança “é a única maneira que se tem para desvelar algumas questões. Não há outra forma ou método: ou se recorre às crianças ou se fica sempre trabalhando na visão do adulto”. Mais que captar a complexidade da situação educativa no ensino da língua escrita, a iniciativa justifica-se pela convicção de que “realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (Charlot, 2005, p. 41).

Nessa perspectiva, considerar diferentes planos de observação e caminhos interpretativos – situar concepções e desafios educacionais, captar pontos de vista, identificar processos, confrontar posturas, apreender significados, discutir contribuições teóricas, compreender relações, perceber potenciais, apontar tendências e distinguir singularidades –, longe de esgotar as possibilidades de análise para chegar a uma verdade (uma proposição pedagógica definitiva), traduz o esforço para compreender o mistério da alfabetização, uma tentativa peculiar de ressignificar a educação e, certamente, a minha ousadia para enfrentar a complexidade do quadro que perpetua a ineficiência do ensino.

Em síntese, este livro pretende estudar as relações dos alunos na e com a escola e as condições de produção textual no ensino da língua escrita. Partindo da hipótese de que a concepção dos alunos sobre o papel da escola (assim como a compreensão sobre o seu funcionamento) e as condições de trabalho na produção da

escrita afetam a possibilidade de aprender e, sobretudo, de escrever, é possível situar os seguintes objetivos:

- 1 Conhecer as concepções das crianças sobre o papel da escola e a visão delas sobre as vicissitudes da vida escolar.
- 2 Compreender a natureza dialógica da língua e as dimensões da produção textual em diferentes tipos de atividade e em condições de trabalho diversas.
- 3 Situar os desafios do ensino da língua escrita no contexto da sociedade tecnológica e as possibilidades de aprendizagem com diferentes recursos.
- 4 Estudar o efeito das práticas interativas no processo de construção da língua escrita e de produção textual.
- 5 Estudar o efeito da resolução de problemas na compreensão da realidade e na organização do pensamento e, conseqüentemente, na ampliação do repertório para a produção textual.

Subsidiando as bases de tal empreitada, vale a pena mencionar os três pressupostos que fundamentam o recorte temático e a proposta metodológica desta obra: as concepções de língua, de alfabetização e de produção textual.

Pautada no referencial sociocultural, sobretudo nos postulados de Bakhtin, a *língua* é por mim entendida como uma produção dinâmica no contexto das práticas sociais. Trata-se de uma prática dialógica que possibilita a construção de significados em uma constante ressignificação do mundo, das pessoas e da própria linguagem – daí sua importância no projeto educacional:

Entre todas as conquistas do homem, a língua é a que mais contribui para fazer dele um ser humano de fato. [...] A língua garante ao homem o lugar de locutor, a constituição da consciência e a posição

de sujeito que rege a própria vida e reage diante dela. Ela lhe permite considerar o “outro” como alvo de interlocução, assegurando todas as práticas discursivas e sociais. [...] (Colello, 2012, p. 16)

Em decorrência dessa concepção, entende-se a *alfabetização* como o conjunto de experiências e reflexões em longo prazo (e não só nos anos iniciais da escolaridade), com base em diferentes textos, propósitos comunicativos e suportes; um conjunto de práticas significativas, contextualizadas e transformadoras dos modos de se comunicar com o outro e de se relacionar com o mundo. Nas palavras de Ferreiro (2002, p. 82-83, grifos meus):

Sabe-se que se alfabetiza melhor:

- a quando se permite a interpretação e produção de uma *diversidade de textos* (inclusive dos objetos sobre os quais o texto se realiza);
- b quando se estimulam *diversos tipos de situação de interação* com a língua escrita;
- c quando se enfrenta a *diversidade de propósitos comunicativos* e de situações funcionais vinculadas à escrita;
- d quando se reconhece a *diversidade de problemas a ser enfrentados* para produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização espacial, de ortografia de palavras, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual...);
- e quando se criam espaços para que sejam assumidas *diversas posições enunciativas ante o texto* (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...), e
- f [...] quando se assume que a *diversidade de experiências* dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto [...]; quando a *diversidade de níveis de conceituação da escrita* permite gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de

consciência que não entorpecem, mas, pelo contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pensam sobre a escrita (e nem todas pensam ao mesmo tempo).

Essas diretrizes, certamente um consenso entre os referenciais construtivistas e sócio-históricos*, explicam a compreensão de *produção textual*, que, por sua vez, reconfigura a condição do próprio sujeito aprendiz e a condição de trabalho na escola. Opondo-se à redação como ativismo da escola em práticas mecânicas, independentes dos contextos, propósitos ou interlocutores, isto é, como exercícios técnicos que instituem o texto como um fim em si mesmo, Geraldi (2014, p. 216, grifos meus) explica:

Falar em “produção de textos” é remeter a uma concepção outra: *produção implica condições de produção, instrumentos de produção, relações de produção, agentes de produção [...] [trata-se de] alterar as relações dentro da escola. Ver o aluno como produtor e não como recipiente de um saber pronto e dado como certo.*

Dessa forma, a produção textual só pode ser compreendida pelo envolvimento ativo do sujeito que se compromete com a atividade mediante as seguintes condições: que se tenha o que dizer, o por que dizer, o para quem dizer, o como dizer, e, ainda, que se tenha a postura interlocutiva de quem assume o seu dizer perante o outro (Geraldi, 1993).

A fim de compreender como essas condições de escrita (e acrescentando a dimensão instrumental da escrita, que diz respeito a como escrever) afetam o processo e a produção textuais,

* Neste livro, ao assumir os referenciais teóricos construtivistas e sócio-históricos (ou socioculturais), longe de pressupor ou de propor a conciliação de diferentes posturas, o que se tem em vista é ampliar o campo interpretativo a fim de captar, por diversas perspectivas, a complexidade do tema.

o estudo do tripé “tecnologia na escrita, interações nas práticas de escrita e resolução de problemas” não é aleatório; na convergência dos referenciais construtivistas e sócio-históricos, eles se integram na sustentação das metodologias ativas de trabalho pedagógico. Por isso, lancei mão de variáveis combinadas para criar diferentes propostas de trabalho com diversos apelos ao aluno-escritor; propostas que colocam em xeque o que foi postulado por Ferreiro: atividades mais ou menos contextualizadas e com propósitos mais ou menos definidos, temas mais ou menos provocativos, formas de autoria individuais ou em grupo e suportes diversificados mais ou menos valorizados pelos alunos. Assim, pela variação de agrupamentos (individual, em duplas, trios ou quartetos), interlocutores (individuais ou coletivos), propósitos (definidos com maior ou menor objetividade) e suportes (papel ou computador), foram definidas cinco fases de coleta de dados para o estudo das produções textuais, representadas no quadro da página 24.

As cinco atividades (correspondentes às cinco fases de coleta de dados) foram propostas, entre maio e outubro de 2013, a 30 crianças do ensino fundamental da periferia de São Paulo (10 do 1º ano, 10 do 3º ano e 10 do 5º ano) que frequentavam, no contraturno, o Instituto André Franco Vive*. Fundada em 2004, a ONG acolhe cerca de 220 crianças e jovens de baixa renda (classe D e E, segundo os critérios do IBGE 2012), apoiando sua formação educacional, cultural e profissional.

A coleta de dados

Na Fase 1, entreguei individualmente aos alunos uma folha pautada com a seguinte pergunta: “Por que as pessoas vão para a escola?” Nessa proposta de trabalho, o uso do termo genérico

* Saiba mais em: <<http://www.andrefrancovive.org.br>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

QUADRO 1 • A coleta de dados para a pesquisa

FASE	ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL	TEMA	AUTORIA	SUPORTE	PRODUÇÕES TEXTUAIS (CORPUS)*
1	Resposta à questão sobre o papel da escola	Papel da escola	Individual	Papel	30
2	Texto para outra criança com base em uma situação hipotética	Papel da escola	Duplas	Papel	15
3	Texto em um blogue sobre aspectos da vida escolar	Vicissitudes da vida escolar	Duplas, trios e quartetos	Computador	9
4	Resolução de problemas de um game	Vicissitudes da vida escolar	Individual	Computador	22 do 1º ano 27 do 3º ano 21 do 5º ano
5	Resposta à questão sobre o papel da escola (repetição da atividade da Fase 1)	Papel da escola	Individual	Papel	30
Total de produções:					154 textos

* O número de produções escritas nas Fases 1, 2, 3 e 5 foi determinado pela pesquisadora em função dos modos de agrupamento previstos nas atividades de escrita (individuais, em dupla, trios e quartetos). Na Fase 4, o número de produções foi determinado pelo resultado aleatório do game.

“pessoas”, a omissão dos propósitos da tarefa e a indefinição dos destinatários justificam o baixo apelo interlocutivo da atividade.

Na Fase 2, entreguei uma folha de papel pautada a duplas de alunos da mesma turma e apresentei uma situação hipotética da seguinte forma: “Tenho um vizinho, chamado Marcelo, que tem a sua idade. Ele resolveu que não quer ir para a escola. Todas as pessoas da família já conversaram sobre isso com ele, mas o Marcelo não muda de opinião. Será que você poderia ajudar a resolver esse problema escrevendo alguma coisa para ele?” Nesse caso, a proposta, com clara definição de interlocutor e de propósito, convoca o aluno a pensar em uma estratégia para se comunicar com o suposto personagem. No entanto, a expressão “escrever alguma coisa” deixa em aberto “o que dizer” ou “como” executar a proposta.

Na Fase 3, dividi os alunos do mesmo ano escolar em duplas, trios e quartetos e lhes contei o caso de Isadora Faber, aluna de 13 anos que, em 2012, criou uma página no Facebook, denominada “Diário de Classe”, para denunciar, com vídeos, textos e fotos, as precárias condições de sua escola, em Florianópolis*. Disse que, com a escrita em um blogue, seria possível contar a muitas pessoas os aspectos positivos e negativos da escola e falar sobre as coisas vividas nesse ambiente. Propus que eles discutissem a realidade das escolas onde estudam e fizessem, na página do “nosso blogue”, um texto para compartilhar com as pessoas (por razões de segurança, o compartilhamento foi limitado aos colegas e aos professores do Instituto André Franco Vive). Nessa proposta de trabalho, embora a temática fosse bastante familiar e o suporte (computador) suscitasse interesse, o canal de comunica-

* Inspirada pela escocesa Martha Payne, que criou um blogue intitulado “Never Seconds” (<http://neverseconds.blogspot.com.br/>, acesso em 2 fev. 2014) para criticar a alimentação de sua escola, a brasileira Isadora Faber denunciou os problemas da Escola Municipal Maria Tomásia, em Santa Catarina, e conseguiu a adesão de mais de 10 mil fãs. Sua iniciativa, que gerou reações entre os professores e melhorias na escola, ganhou amplo espaço na mídia (<https://pt-br.facebook.com/DiariodeClasseSC/>, acesso em 2 fev. 2014).

ção (blogue) parecia estranho às práticas sociais dos alunos, o que deixou em aberto a adesão à tarefa.

Na Fase 4, propus um game (batizado pelos alunos do Instituto de “Escola, dá para encarar?”*) cuja temática versava sobre a cultura escolar. Superando o âmbito dos argumentos e problemas livremente evocados pelos alunos nas fases anteriores, o objetivo foi fazer que eles entrassem em contato com a complexidade do universo escolar, ampliando seu horizonte de referência. Supostamente, o interesse pelo jogo e o encontro com situações familiares e, ao mesmo tempo, desafiadoras deveriam favorecer a adesão à atividade, os debates e as oportunidades de reflexão, subsidiando “o que dizer”. Configurado como um jogo de trilha movido por um dado, o percurso de 53 casas traz, intercaladas às situações de sorte e revés, 32 desafios típicos do cotidiano escolar – ocorrências positivas e negativas na forma de situações-problema com ênfase nos seguintes aspectos: administrativos (organização do espaço, divisão de classes, distribuição de trabalho entre os professores, organização de festas, promoção de cursos, aplicação de verbas, aquisição de materiais etc.); pedagógicos (organização das atividades em classe, proposição de trabalhos, modos de favorecer a aprendizagem, carga de lições, dificuldades de alunos, dinâmicas em sala de aula etc.); e relacionais (conflitos pessoais ou grupais, ocorrências de discriminação, impasses na tomada de decisões, casos de indisciplina etc.), que demandam atitudes ou decisões.

Ao longo do jogo, os problemas eram resolvidos oralmente e arquivados no “varal” de cada participante (uma janela disponível

* Depois da coleta de dados no Instituto André Franco Vive, o jogo, com o apoio do Studio Zyx (SP), teve um aprimoramento estético e funcional, além de uma ampliação de conteúdo: das 32 situações-problema originais referentes à cultura escolar (veja, no Capítulo 5, a relação completa com as respectivas respostas), o game contempla atualmente 150 problemas, incluindo também programas de educação em valores e de cultura escrita. O programa inicial, analisado neste trabalho, foi classificado em 2ª lugar no concurso ARedeEduca – 2016.

na tela do game). De acordo com as situações de sorte ou revés, esse estoque de problemas sofria alterações, podendo ser reduzido, ampliado ou até eliminado. Quando todos os participantes cumpriam o percurso e o aluno com menor número de problemas era declarado o vencedor, todos os participantes eram convidados a dar um encaminhamento por escrito aos problemas restantes em seu varal. As figuras 1 e 2 mostram as telas do game, respectivamente, nas situações de percurso e de consulta ao varal de problemas de um suposto jogador.

Na Fase 5 da coleta de dados, repeti a atividade da Fase 1 (a mesma pergunta respondida individualmente por alunos da mesma turma). Com o objetivo de acompanhar e avaliar mudanças em função das experiências vividas, considerei a oportunidade e o interesse de retomar a questão para confirmar posições e analisar as eventuais variações na abordagem sobre a concepção do papel da escola e da evocação das vicissitudes da vida estudantil.

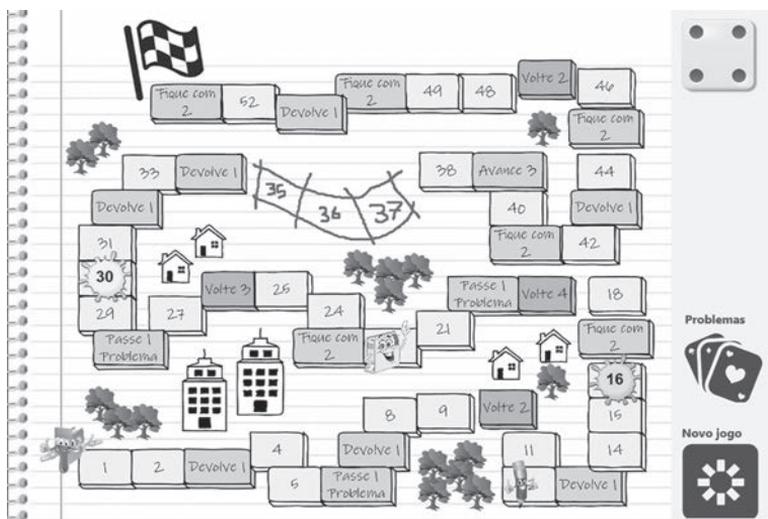


FIGURA 1 • Percurso do game

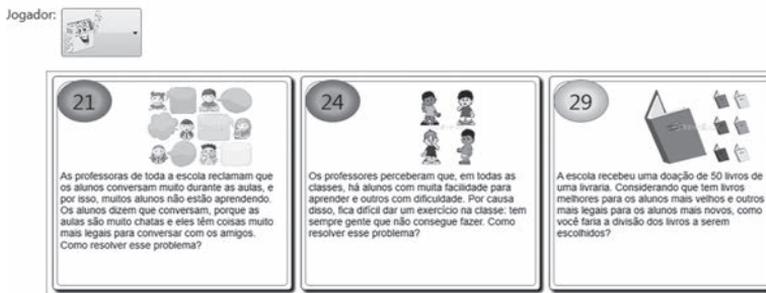


FIGURA 2 • Varal com o estoque de situações-problema de um jogador

O grupo selecionado para o estudo, crianças entre 6 e 10 anos de idade, alunas de sete escolas públicas da região, é proveniente de famílias de baixa ou média qualificação profissional, podendo representar 66% das famílias brasileiras (Datafolha Salários, 2013). No que diz respeito ao seu perfil sociocultural, a pouca escolaridade dos pais, a escassa existência de livros e material escrito no âmbito doméstico, o acesso restrito às práticas sociais de leitura e escrita e a pequena circulação dos referidos alunos em eventos culturais apontam para o perfil de baixo letramento das famílias, ainda que seja difícil estabelecer critérios seguros de classificação. Em contrapartida, podemos supor que, frequentando a escola e o Instituto (pelo período de três meses a quatro anos), os alunos estudados vêm recebendo consideráveis estímulos de experiências de leitura e escrita.

A consideração dos temas e a análise dos dados obtidos com os alunos estão estruturadas em cinco capítulos. O primeiro objetiva situar os desafios da educação na sociedade de hoje, a concepção de língua e suas implicações para o ensino. No segundo capítulo, o que está em pauta são as dimensões da produção textual (a escrita como construção de sentidos, como atitude responsiva e como proposta de compreensão em diversos gêneros textuais),

tomadas em diferentes tipos de atividade. O Capítulo 3 discute os desafios da incorporação tecnológica pela escola, as relações entre a alfabetização e a alfabetização digital, e, ainda, analisa os processos cognitivos dos alunos em produções textuais feitas no papel ou no computador. Os Capítulos 4 e 5 estudam, respectivamente, os processos de interação na construção da escrita e de resolução de problemas como prática educativa. Finalmente, a título de “Considerações Finais”, o último bloco retoma a problemática tratada ao longo do trabalho para discutir a possibilidade de um projeto educativo compatível com os nossos tempos, os caminhos para a construção de uma escola renovada e as perspectivas para o ensino da língua escrita. Afinal, é possível transformar a aprendizagem da leitura e da escrita em uma aventura intelectual?

.....





**A EDUCAÇÃO NO
MUNDO GLOBALIZADO
E AS IMPLICAÇÕES
PARA O ENSINO DA
LÍNGUA ESCRITA**



“Talvez ensinar a língua também signifique ensinar que a vida não está pronta, não está acabada, e sempre há um horizonte para aquilo que virá.”
(Geraldi, 2009, p. 227)

O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO neoliberal fortaleceu e cristalizou um dilema que se anunciava, há muito tempo, no âmbito educacional: de um lado, a postura representada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelo Banco Mundial, a qual defende o ensino técnico voltado para a formação de trabalhadores competitivos e em condições de se inserir no mercado; de outro, a posição liderada pelo Fórum Mundial de Educação, que, entendendo a educação como um direito social, postula o ensino público financiado pelo Estado, situando o próprio sujeito como alvo da intervenção escolar.

Para Britto (2007), a tendência de associar a educação à formação para o mercado de trabalho reflete as demandas próprias do sistema e tem implicações diretas no ensino da língua escrita. No plano econômico, a reestruturação do modelo de produção marcou a transição para o século 21, ampliando a participação do trabalhador no processo produtivo – o que, na prática, requer do sujeito competências de leitura e escrita para tomar decisões e lidar com protocolos. No plano social, o intenso processo de urbanização ampliou a convivência das pessoas em contextos fortemente marcados pela cultura escrita, o que deu origem a novas formas de relacionamento. No plano tecnológico, o crescimento dos meios de comunicação intensificou o trânsito no universo linguístico, inte-