

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, TECNOLOGIAS E APRENDIZAGEM  
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO**

**FERREIRA, Edna Maria de Oliveira<sup>1\*</sup>; MUNIZ, Dinéa Maria Sobral<sup>2\*\*</sup>; OLIVEIRA JÚNIOR, Osvaldo Barreto<sup>1\*\*\*</sup>**

<sup>1</sup>Instituto Federal Baiano

<sup>2</sup>Universidade Federal da Bahia

edmaof@hotmail.com\*

sobraldm@ufba.br\*\*

osvaldo.oliveira@ifbaiano.edu.br\*\*\*

**RESUMO**

Este trabalho resulta de experiência em que, a partir da leitura do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, na educação profissionalizante integrada ao ensino médio, buscou-se viabilizar a enunciação de discursos e potencializar outros usos sociais da linguagem, ampliando os espaços de aprendizagem. Elegeu-se a Sequência Didática para debater sobre o enredo do conto, narrativa, impressões pessoais e valores morais, como forma de colaborar na formação humanística de cada

discente e como mote para a produção do gênero textual resenha crítica. Os alunos dos primeiros anos do ensino médio tiveram acesso ao texto e iniciaram um debate que se seguiu com mais intensidade via grupo de leitura, criado no Facebook para essa finalidade. Observou-se intensa participação e envolvimento dos estudantes nesse tipo de atividade, uma vez que ela assegura espaços de participação ativa, dando voz aos discentes, além de proporcionar posteriormente discussões coletivas em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Aprendizagem. Linguagem. Sequência Didática.

**DIDACTIC SEQUENCES, TECHNOLOGIES AND LEARNING  
OF PORTUGUESE LANGUAGE IN MIDDLE SCHOOL**

**ABSTRACT**

This work results from the experience in which Clarice Lispector's reading of the Closing Happiness tale, in the vocational education integrated secondary school, sought to make possible the enunciation of discourses and to enhance other social uses of language, expanding the spaces of learning. The Didactic Sequence was chosen to discuss the plot of the story, narrative, personal impressions and moral values, as a way of collaborating in the humanistic formation of each student, and as a motto

for the production of the textual genre review critical. The students of the first years of high school had access to the text and started a debate that followed with more intensity via a reading group, created on Facebook for this purpose. It was observed intense participation and involvement of the students in this type of activity, since it ensures spaces of active participation, giving voice to the students, as well as later promoting, collective discussions in the classroom.

**KEYWORDS:** Teaching. Learning. Language. Didactic Sequence.

**SECUENCIAS DIDÁCTICAS, TECNOLOGÍAS Y APRENDIZAJE  
DE LENGUA PORTUGUESA EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

**RESUMEN**

Este trabajo resulta de experiencia en la cual, a partir de la lectura del cuento “Felicidad clandestina”, de Clarice Lispector, en la educación profesional integrada a la enseñanza secundaria, se buscó viabilizar la enuncianción de discursos y potenciar otros usos sociales del lenguaje, ampliando los espacios de comunicación y aprendizaje. Se eligió la Secuencia Didáctica para debatir sobre la trama del cuento, narrativa, impresiones personales y valores morales, como forma de colaborar en la formación humanística de cada discente y como impulso

para la producción del género textual reseña crítica. Los alumnos de los primeros años de Enseñanza Secundaria tuvieron acceso al texto e iniciaron debate que siguió con más intensidad a través del grupo de lectura, creado en Facebook para ese propósito. Se observó intensa participación e implicación de los estudiantes en ese tipo de actividad, ya que asegura espacios de participación activa, dando voz a los discentes, además de promover discusiones colectivas en la clase.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza. Aprendizaje. Lenguaje. Secuencia Didáctica.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A invenção do alfabeto, por volta do ano 700 antes de Cristo, estimulou o uso das tecnologias conceituais<sup>1</sup> em favor do desenvolvimento da filosofia e demais ciências, bem como gradativamente do conhecimento em geral, tal como o compreendemos atualmente. Com a difusão da imprensa e do papel, algum tempo depois, aconteceu a alfabetização, o que favoreceu a materialização do discurso racional, bem como o acesso a ele. Entretanto, mantinha-se, até então, a comunicação escrita alheia, separada de códigos, símbolos, sistema audiovisual e demais percepções fundamentais à verdadeira expressão da mente humana (CASTELLS, 1999). Com o advento das tecnologias de comunicação de massa, a exemplo do rádio, do cinema e da televisão, surgiram meios de entrelaçamento de linguagens, de euforia e de grandes emoções, tendência que se fortalece nos espaços híbridos possibilitados pela rede mundial de computadores, a internet.

Hodiernamente assiste-se, portanto, ao surgimento de mais um desses momentos: a ampla e intensa adesão da sociedade às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Nesse contexto, faz-se proeminente o hipertexto<sup>2</sup>, que, num trabalho de metalinguagem, une em um mesmo sistema várias linguagens (verbal e não verbal), como também várias modalidades de uma mesma linguagem (oral e escrita), na atividade de comunicação humana. O homem conta agora com uma diversidade de linguagens para expressar seu pensamento, ideias, crenças, sentimentos, emoções ou ideologias, numa atividade cognitiva constante, uma vez que língua é mais do que apenas informação. Segundo Marcuschi (2008), a função precípua da língua é colocar os indivíduos em contextos sócio-históricos, permitindo-lhes o entendimento entre todos, condição fundamental para a interação e conseqüentemente para a aprendizagem de conceitos espontâneos ou conceitos científicos (VIGOTSKY, 1991).

Diante dessas mudanças nos setores científicos e tecnológicos, diante ainda da dispersão intensa e rápida de informações, da exigência, cada vez maior, da apropriação do conhecimento, é natural que a sociedade busque se ajustar a elas, incluindo aí a escola, instituição *aprioristicamente* pensada para docilizar o humano (SIBILIA, 2012), mas que – devido

<sup>1</sup> Em referência às tecnologias mais ligadas à ordem do fazer (CASTELLS, 1999).

<sup>2</sup> Concebido como a forma de leitura ou escrita não linear na informática.

às transformações sociopolíticas, econômicas e culturais experimentadas pelas sociedades ocidentais – assumiu a função precípua de formar cidadãos autônomos e partícipes das transformações sociais, em seus respectivos contextos. Logo, novos desafios e expectativas são incorporados à prática pedagógica. Nesse sentido, a sociedade espera mais dessa instituição.

Entende-se, pois, que o papel da escola seja o de considerar que o trabalho reside no seio da sociedade e cabe a ela, escola, a formação do aluno para o mundo do trabalho, para as relações produtivas dentro das empresas, incluindo aí as empresas emergentes em rede. Por isso, além dos conteúdos escolares, o aprendiz precisa ter acesso à formação cidadã, autônoma e crítica, o que fica impossibilitado de acontecer se não encontrar na escola um laboratório propício para suas vivências. Daí essa necessidade de se equipar as escolas com as tecnologias disponíveis na sociedade e com acesso à rede, bem como dar condições ao professor de fazer uso produtivo dessas tecnologias dentro da escola em sua ação pedagógica ou qualquer outra prática educativa. Vejamos o que dizem Bierhalz, Felcher e Dias (2016, p. 80) a respeito:

Nesse contexto, a escola deve evoluir junto com as tecnologias, com vistas a acompanhar e preparar os indivíduos para este mundo complexo e informatizado. Diante dessa realidade, seja na modalidade presencial ou na EaD, o importante é considerar o aluno como agente no processo de construção do conhecimento, e não como um mero receptor.

Como se percebe, a citação acima faz referência à participação ativa do aluno na construção do conhecimento e ao acompanhamento da escola *pari passu* à evolução das tecnologias. É a convivência saudável entre esse discente, regularmente matriculado no ensino profissionalizante integrado ao médio, e as tecnologias existentes na escola que poderá contribuir para o desenvolvimento de capacidades e competências para gerenciar sua vida e seu trabalho futuramente, com qualidade e dentro dos parâmetros de sustentabilidade exigidos pelo contexto atual.

É válido lembrar que o uso dessas tecnologias não deve acontecer de forma aleatória, mas de forma criteriosa e sob as orientações do professor, seguindo ordens administrativas da escola e/ou normas e procedimentos de uso dela advindas e pela escola absorvidas. Ou seja, novas linguagens exigem novas orientações de uso, cabendo à escola estar atenta a essas normas e exigências para bem formar seu alunado, orientando-os quanto à ética e ao bom uso dessas tecnologias.

O desenvolvimento de competências do aluno dependerá em maior grau da formação escolar, uma vez que a sociedade está estruturada de forma a contar com a contribuição da escola na formação integral do homem. Principalmente no momento atual, em que o país passa por um período difícil de crise econômica e que a maioria da população busca na escola pública a formação escolar para seus filhos.

Ressaltamos a importância de a escola pública continuar investindo na formação humanística do ser, não apenas com preocupações voltadas para o resgate de valores, ou para a resolução de problemas sociais e políticos que fazem parte de qualquer contexto, como também para que o cidadão, formado hoje pela escola, não venha a ceder sempre nas relações de poder que se estabelecem, quando inserido no mundo do trabalho, deixando-se explorar.

Desse modo, a formação para o senso crítico é urgente, e as atividades de linguagem se prestam a isso de maneira bastante produtiva. Piaget e Vigotsky, estudiosos do desenvolvimento cognitivo e da linguagem humana, embora sejam divergentes em suas teorias, comungam de uma mesma ideia: admitem o valor da mediação através da linguagem como meio de expressão do pensamento. Vejamos algumas ideias desses autores.

Piaget (1983), por exemplo, atribui grande relevância à linguagem como via de acesso à reflexão e à expressão do pensamento infantil e mostra também que o desenvolvimento cognitivo é algo dinâmico, em que a sucessão de estágios vai modificando a inteligência e, com as interações sociais ao longo da vida, essa capacidade de conhecer o mundo vai se fortalecendo, já que, para esse estudioso, a construção do conhecimento é resultante da própria atividade do sujeito. Assim, as TDICs se mostram ferramentas e espaços valiosos para a aprendizagem e para a construção de conhecimento pelo aluno, uma vez que dinamizam o trabalho em sala de aula, tornando-o mais atrativo e proporcionando a expressão do pensamento em estágios sucessivos.

Há, sim, divergências entre Piaget e Vigotsky, porém ambos reconhecem o valor da mediação através da linguagem como instrumento de expressão do pensamento e a linguagem como fator reestruturador das funções psicológicas, essenciais no processo de desenvolvimento do indivíduo. Nesse momento, fica claro o papel da linguagem para o desenvolvimento cognitivo e, por conseguinte, para a aprendizagem. E, mais uma vez, as TDICs se mostram como grandes aliadas, pois propiciam novos processos de aprendizagem em que conteúdos, tecnologias, estratégias de ensino e de aprendizagem se integram.

Na teoria sócio-histórico-cultural de Vigotsky (1991), não se faz referência à necessidade de um amadurecimento prévio de determinadas estruturas mentais para que a aprendizagem ocorra. O autor defende a ideia de que é o ensino que desencadeia a formação dessas estruturas mentais fundamentais para a aprendizagem; defende ainda que a linguagem ocupa lugar privilegiado e é tida como essencial no processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, a construção de saberes, através do uso de tecnologias, pode partir da descoberta e possibilitar o aprimoramento pelo aluno, numa atuação dinâmica e ativa na resolução dos problemas ou na busca de respostas para suas indagações.

A fala (linguagem) é responsável por mudanças qualitativas na estruturação cognitiva do indivíduo, acionando várias funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária e a formação de conceitos, isso favorece o pensamento conceitual e proposicional. Dessa forma, atividades que propiciem o uso da linguagem, sejam através do uso das tecnologias ou não, serão sempre bem-vindas em sala de aula ou qualquer outro espaço de aprendizagem. Entretanto, ressalta-se aqui a validade das tecnologias porque elas convergem linguagens diversas e atraem com mais facilidade a atenção e o interesse do aluno, já que cada vez mais fazem parte do dia a dia e do cotidiano das pessoas, das empresas onde provavelmente esse aluno encontre espaço de trabalho futuramente.

Outros pesquisadores também evidenciam a importância da linguagem como fator de desenvolvimento humano, como Bakhtin (2000), Bronckart (1999) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Todos eles apontam que o ato comunicativo é promotor de interação num evento comunicativo, afirmam que as ações de linguagem se materializam em textos/discursos que ganham sentido nas práticas sociocomunicativas e assumem características mais ou menos constantes, embora não fixas, que resultam nos gêneros textuais<sup>3</sup>, possibilitando eventos de linguagem em contextos sociais diversos.

Principalmente em tempos atuais, quando as redes sociais conquistam crianças, jovens e adultos para nelas atuarem, fazendo linguagem sobre temas bastante diferentes, conforme interesse da idade ou necessidade de cada um, isso tudo fica bem mais visível. Há uma efervescência de textos produzidos em redes sociais.

---

<sup>3</sup> Entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos nas mais diversas esferas sociais (BAKHTIN, 2000).

Diante disso, é salutar que essas mudanças de paradigma sejam acolhidas pela escola, que pode se mostrar receptiva ao uso das TDICs com acesso à rede, adaptando-se aos paradigmas emergentes no que tange às atividades de leitura e escrita nas redes digitais, não apenas como mais um instrumento a ser utilizado em sala de aula, mas reconhecendo que se trata de um processo significativo para o contexto social, pois as tecnologias vieram para ficar.

Até recentemente ainda era comum se referir às TDICs como “novas tecnologias”, o que já não mais acontece, pois as tecnologias já fazem parte do contexto social, possibilitando novas formas de interação social, mediadas por linguagens híbridas<sup>4</sup>, em que leitura e escrita assumem novos processos de significação.

Por essa razão, faz-se importante não apenas a inserção das TDICs com acesso à rede nas escolas, como também a preparação do professor para manuseá-las da melhor forma possível para a formação completa do discente, tanto como cidadão crítico quanto como profissional atuante em sua coletividade e munido de condições de se inserir no mundo do trabalho com autonomia, destreza e sentimento cidadão.

A fim de propiciarem esse tipo de formação, os professores podem e devem fazer uso das tecnologias, tanto para promover a reflexão acerca do conteúdo trabalhado quanto para inserir o aprendiz nas novas exigências pelos usos da leitura, da escrita e das demais formas de interação que são próprias dos ambientes digitais. Essa defesa apoia-se no pressuposto de que a interação em rede resulta em linguagem e aprendizagem, além de se mostrar como atividade prazerosa ao aluno. Foi pensando assim que se optou por trabalhar com o gênero textual resenha crítica, através de atividades previamente selecionadas, as chamadas Sequências Didáticas (SDs), propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com alunos de ensino médio profissionalizante de um *campus* de um instituto federal de educação situado no semiárido baiano.

Buscou-se, com isso, tomar como ponto de partida a leitura de um conto literário para, em seguida, aproveitar a oportunidade e dialogar com esses discentes sobre questões de linguagem, de literatura e de formação humanística, de forma oral em sala de aula e através da participação em grupo de leitura no Facebook. Tal fato culminou na produção do gênero textual

---

<sup>4</sup> Chamamos linguagem híbrida ao encontro de matrizes em um mesmo evento, o que ocorre com certa frequência, já que as linguagens não são puras. Geralmente acontecem de forma híbrida: linguagem visual, sonora, verbal oral, etc., hibridizam-se.

em questão e ainda na produção de material que viabilizou a criação de um boletim informativo para que outras séries tivessem acesso aos resultados da experiência.

## **2 TEORIA E PRÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

A opção por trabalhar com SD para introduzir o gênero textual resenha crítica, partindo da leitura de um conto literário, exigiu momentos de planejamento dessas SDs. O planejamento considerou o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo esses autores, as SDs “[...] procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53). Defendem ainda que elas precisam ser entendidas como um conjunto de atividades planejadas sistematicamente, tomando como ponto de partida um gênero textual oral ou escrito. Na didatização da SD, estão presentes as atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos.

Após a primeira produção textual, foi feita a análise linguística dos textos produzidos para que, em seguida, se pudessem fazer orientações e reorientações, conforme aspectos de ordem gramatical, estilística, entre outros, que foram ressaltados na prática docente<sup>5</sup> envolvida nessa experiência. Nesse momento, optou-se pelo uso da norma linguística de maior prestígio ou também chamada de norma padrão, como forma de proporcionar o contato do estudante com essa variante linguística.

É relevante lembrar que não houve a intenção de esgotar o trabalho com um determinado gênero nessa primeira investida. Compreende-se que a aprendizagem deve se dar sempre numa ordem crescente, em espiral. Logo, somente na reescrita dos textos, após o que seriam entregues definitivamente para serem avaliados com mensuração dos resultados, é que os educandos foram orientados a reescrevê-los a partir da mediação da professora, com vistas ao uso da norma linguística considerada de maior prestígio pela sociedade. É interessante notar que essas reflexões feitas em sala de aula foram vistas como bastante positivas, uma vez que favoreceram a superação dos limites da gramática normativa.

Com o objetivo maior de trabalhar o gênero textual resenha crítica com alunos da 1ª série do ensino médio, iniciou-se a aplicação da SD, caracterizando, de forma expositivo-participativa,

---

<sup>5</sup> Prática docente desenvolvida por uma das autoras deste texto.

cada uma das tipologias textuais: descrição, narração e dissertação, para posteriormente sugerir a leitura do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector. Após a leitura do conto, houve a participação ativa dos alunos no debate, já que o enredo se revelou interessante e envolvente, o que fomentou discussões sobre o próprio enredo, sobre valores morais envolvidos na trama, sobre características da construção narrativa e sobre questões estilísticas, dentre outros aspectos considerados.

Em seguida, a professora apresentou uma resenha crítica para que todos tivessem acesso a esse gênero textual e chamou a atenção para a forma composicional, o tipo de linguagem que a caracteriza, além de ter feito outras observações consideradas relevantes, como a respeito da sequência discursiva predominante na resenha crítica, por exemplo.

O contato com um exemplo de resenha crítica colaborou para que todos pudessem perceber certas características costumeiramente presentes nesse gênero textual. Os alunos puderam intuir que a resenha crítica pode se caracterizar por uma maior objetividade, sem deixar cair na superficialidade; que se trata de um gênero com linguagem sucinta, em que se tecem algumas críticas, avaliações sobre determinado assunto, procurando argumentar de maneira convincente. Viram ainda que, para além da objetividade, a tentativa de imparcialidade e a cientificidade devem orientar uma resenha.

Foi solicitado ainda para a aula seguinte que cada estudante fizesse um comentário pertinente no grupo de leitura, criado para esse fim pela professora, na plataforma Facebook, chamado “Jovens e suas leituras”. Os comentários poderiam se referir à construção da narrativa, ao próprio enredo, aos valores morais, aos juízos de valor. Enfim, podiam registrar impressões, sensações sobre o conto lido, promovendo interações com os demais colegas. Esses comentários deveriam ser e foram socializados com todos os colegas e com a professora, que também participou dos debates, orientando as discussões na plataforma virtual.

A pertinência dos comentários feitos no grupo de leitura foi verificada inicialmente sem maiores preocupações com “deslizes” gramaticais ou com o registro, pois o objetivo maior naquele momento era o de contribuir para a expressão dos discentes em suas ideias e sentimentos (subjetividade) sobre a atividade realizada.

Observa-se, no entanto, que as questões linguísticas foram objeto de reflexão logo em seguida, em aulas posteriores, com a continuidade das atividades levantadas para a SD e quando

da reescrita da resenha, no momento em que se solicitou que fossem observadas as normas discutidas em sala, como: normas convencionais de ortografia, conjugação verbal, concordância verbal e nominal, além de questões ligadas aos níveis de linguagem de acordo com a variedade de prestígio e as SDs mais recorrentes.

O momento de reflexão sobre questões linguísticas se deu a partir da análise coletiva acerca de construções previamente selecionadas pela professora dentre os vários textos publicados no grupo, em que se debateu sobre desvios ou pertinência das construções textuais em evidência, para, em seguida, em dupla, os alunos poderem buscar em gramáticas ou outras fontes confiáveis as regras que justificassem ou reparassem cada construção ou possíveis desvios da gramática normativa em seus textos.

Embora se tenha priorizado, num primeiro momento, a atenção ao gênero textual em questão, seus elementos composicionais, traços de linguagem, etc., deu-se atenção também às questões linguísticas, como já se observou acima. A respeito da validade de se trabalhar a competência discursiva do aluno partindo dos gêneros textuais, destaca-se que:

Isso [o fato de teóricos de áreas diversas estarem se interessando pelos gêneros textuais] está tornando o estudo dos gêneros textuais um empreendimento multidisciplinar. Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Tem-se, então, que gêneros textuais são formas de ação social que se dão através das modalidades oral ou escrita da língua e a eles se recorre com o intento de socializar intenções e subjetividades. É comum, no dia a dia, que as pessoas lancem mão de gêneros diversos para atuarem socialmente: de um simples bilhete para expressar uma intenção ou fazer um lembrete a um artigo científico por uma exigência escolar ou outra qualquer necessidade. E isso impele os sujeitos a desfilarem por entre as sequências discursivas.

Portanto, é muito enriquecedor trabalhar com linguagens, capacitar o estudante, linguística e textualmente, para que ele se sinta em condições de participar das transformações sociais em sua coletividade, desde que seja ele o propositor de novas ideias e iniciativas, além de colaborador ativo, e as tecnologias se mostram viáveis e enriquecedoras.

No grupo de leitura “Jovens e suas leituras”, no Facebook, os alunos, orientados e instigados em alguns momentos pela professora, expuseram suas opiniões sobre o conteúdo da obra, sobre suas impressões ao ter contato com esse enredo, com sentimentos e emoções emergentes após a leitura do conto. Além disso, apresentaram análises sobre a estrutura narrativa. Esse material produzido no grupo de leitura deu sustentação para a produção de resenha crítica, gênero em questão, além da produção de um boletim informativo sobre a experiência, destinado à leitura de alunos das séries não envolvidas no projeto. Apresentam-se a seguir algumas participações de discentes no grupo de leitura:

*Eu estava meia [sic] receosa sobre postar isso, porque a professora pediu a NOSSA opinião sobre o conto, mas eu achei tão interessante que decidi postar um texto... A leitura desse conto me fez lembrar de uma situação igual quando eu ainda era criança; queria uma sandália colorida, mas minha família não tinha condições de me dar, e aí demorei para receber; quando consegui minha sandália, fui jogar bola e roubaram de onde eu havia escondido. Meu sentimento foi bastante parecido com o da narradora do conto quando ganhei e muito triste quando perdi [...]. (Trecho de comentário escrito pelo Aluno A no grupo do Facebook “Jovens e suas leituras”).*

Torna-se evidente aqui um maior envolvimento e uma atitude de acréscimo acerca da tarefa solicitada e da praticada pelo aluno, que se propôs a produzir um texto maior do que o solicitado pela professora. Esse envolvimento do discente nas tarefas escolares é bastante positivo, já que há situações em que isso não ocorre: os estudantes não fazem, muitas vezes, nem mesmo o solicitado. Há normalmente um desinteresse pelas tarefas da escola por vários motivos que não cabe serem discutidos neste curto espaço, mas um deles pode ser a falta de motivação por conta talvez do distanciamento da escola em relação à realidade circundante. Ou seja, a escola não tem se mostrado atrativa.

Isso pode evidenciar tanto a ausência de formação devida de professores quanto de condições materiais da escola, que, às vezes, não está equipada como deveria estar. Logo, o estudante-autor do trecho supracitado, aqui denominado Aluno A, ao procurar criar um texto para passar suas impressões sobre o conto, mostra-se interessado na aula, na realização da tarefa e nas construções dela advindas; não houve aquela recusa habitual que alguns educandos demonstram quando lhes é solicitada uma produção textual. Esse fato pode fortalecer a ideia de que as tecnologias podem ser grandes aliadas quando o professor se dispõe e tem condições de trabalhar a partir delas.

Esse aluno participativo que se envolve e demonstra prazer ao realizar uma atividade de produção textual é o esperado pela metodologia das SDs, que, sobretudo, requisita estudantes capazes de buscar autonomamente seu crescimento e de incentivar outros para o aprendizado diário, já que temos também outros perfis discentes. Então, as SDs devem ser planejadas para atender a todos os perfis, motivando-os a participarem de forma colaborativa dos momentos de construção do conhecimento, dos debates e das reflexões.

Ao relacionar o enredo do conto com uma situação particular vivenciada em sua vida cotidiana, o Aluno A revela capacidade de análise e síntese, daí a relevância de se trabalhar na escola com gêneros textuais, leitura, literatura, contando-se com o suporte internet, outras mídias e instrumentos promotores dessa convergência de linguagens. A propósito disso, torna-se relevante destacar o texto de outro educando:

*Gostei muito desse texto, acho que é porque gosto de ler. Me [sic] coloquei no papel da narradora e, às vezes, no da autora para sentir bem de perto as emoções. Gosto de texto assim, me [sic] pareço com a narradora, pois por um livro faço qualquer negócio. Não gostei da menina sardenta, invejosa. (Trecho de comentário escrito pelo Aluno B no grupo do Facebook “Jovens e suas leituras”).*

Nesse comentário, o estudante revela prazer pela leitura ao admitir ter se colocado no lugar da narradora como forma de se aproximar ainda mais das emoções sentidas. Faz referência à menina sardenta e invejosa, desaprovando o comportamento dela. Isso aponta para outras leituras possíveis promovidas pela atividade em pauta, comprovando que a autoria do texto se efetiva com a participação do leitor, quando lhe atribui sentido(s), o que coincide com o que nos ensina Kleiman (2000, p. 10), “[...] a leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas”. Ou seja, a leitura se constitui num processo social e interativo.

Foi interessante a participação dos alunos no debate em sala de aula após a leitura do conto, possibilitando à docente discutir conceitos como: texto literário e não literário, o próprio conceito de literatura, algumas funções da literatura, além de dar espaço para discussões acerca de alguns comportamentos humanos plausíveis e tantos outros menos apreciáveis, contribuindo, assim, para a formação integral do aprendiz. Desse modo, tanto nos debates em sala de aula como nos debates travados no grupo de leitura, na plataforma virtual, percebeu-se a

participação ativa dos discentes, o que favoreceu o aprendizado do gênero textual em questão. As reflexões concernentes aos aspectos gramaticais também foram enriquecedoras.

É interessante notar que, ao aprender um gênero textual, o aluno aprende mais do que apenas uma forma linguística, ele amplia suas condições de participar linguisticamente de eventos comunicativos diversos, em contextos sociais também diversificados e até mesmo em alguns contextos mais específicos, e isso o leva à autonomia do dizer. Ou seja, contribui para que ele tenha vez e voz, para que se evite o silenciamento, pois, como diz Bronckart (1999, p. 103), “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Assim sendo, quem imerge no mundo da linguagem, de fato, tem condições de ampliar os usos que faz de sua língua.

Observa-se que a aplicação da SD, concomitante ao uso das TDICs, certamente favoreceu a autonomia e a cidadania, pois se mostrou consoante as exigências e demandas contextuais. Afinal, Bronckart (1999, p. 42) diz que “[...] a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Ou ainda, “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2000, p. 124). Ambas as ideias reiteram a característica dialógica da língua e a necessidade de interação social, o que se dá pela e na linguagem.

Os alunos da instituição onde se desenvolveu a experiência aqui relatada são, na sua maioria, provenientes de classes populares e poucos mantêm laços de afinidade com a leitura escolarizada e com os estudos de literatura. Cabe à escola, portanto, tomar para si a tarefa de desenvolver neles essa sensibilidade e gosto como forma de contato com a cultura nacional ou internacional e como forma de suporte para outras aprendizagens na escola e na vida pessoal, a exemplo da constituição como sujeito da subjetividade, que é produto também da leitura de contos, romances, poesias e demais gêneros literários. Enfim, a escola pode propiciar situações e condições para que o educando expresse sentimentos e emoções, colocando-se no lugar de personagens, vivenciando sensações diversas e sabendo construir-se como cidadão que valorize o sentimento humano acima dos valores materiais.

A leitura e o estudo da literatura prestam-se à fruição, prestam-se à formação reflexiva do ser, além de outras perspectivas que assumem. Ao comparar atitudes de personagens com pessoas comuns, o leitor entende melhor o mundo que o cerca, ou, pelo menos, “purifica-se”, alivia as dores na alma, o que a literatura define como efeito catártico<sup>6</sup>, numa aproximação do papel exercido pelas tragédias gregas aristotélicas. É o que se percebe no comentário de um dos alunos que participaram da atividade em relato, como se pode ver a seguir:

*[...] esse conto é muito bom e faz a gente refletir também sobre a ruindade das pessoas, o egoísmo e a crueldade. Precisava a menina rica ser assim? O mundo era melhor se não existisse [sic] essas pessoas. [...].* (Trecho de comentário escrito pelo Aluno C no grupo do Facebook “Jovens e suas leituras”).

Diante do exposto, cabe aqui destacar o que diz Antonio Candido (1995, p. 249) sobre a humanização do homem, uma das funções da literatura:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

O comentário feito pelo estudante suscitou a citação acima, uma vez que há uma correlação entre eles: o discente mostra-se sensível quanto ao comportamento das pessoas à sua volta, afinando suas emoções, percebendo a complexidade do mundo, conforme ensina Candido (1995) a respeito do processo de humanização possibilitado pela leitura do texto literário.

A importância da narrativa com sua lógica interna, com seus fatos organizados e desempenhando função catalisadora de sensações, emoções e sentimentos diversos, ficou clara também em alguns outros comentários feitos de forma oral pelos alunos nos debates em sala. Isso tudo fortalece iniciativas que visem a selecionar propostas didático-metodológicas que vislumbrem possibilidades de desenvolver atividades de linguagem em sala de aula, com uso de tecnologias, objetivando a formação integral do estudante.

A opção por uma proposta didático-metodológica que adote o uso das TDICs poderá garantir uma sociedade mais igualitária, tanto do ponto de vista da formação de cada um como pessoa quanto do ponto de vista da formação cidadã propiciada pela leitura do mundo. Uma

<sup>6</sup> Efeito moral e purificador que proporciona o alívio de sentimentos.

formação assim pode ser capaz de munir o aprendiz de informações e conhecimentos imprescindíveis para o gerenciamento da própria vida.

Ainda é interessante registrar que o ensino a partir dos gêneros textuais, da SD, somado ao trabalho com a literatura, fazendo uso das TDICs, assume papel importante na construção da cidadania e da autonomia no aprendizado dos alunos, uma vez que desenvolve a capacidade discursiva, preparando-os para a vida em sociedade; valorizando a própria cognição e a capacidade de aprender mais e mais; dando vazão à subjetividade na construção de seres humanos mais ternos e menos afeitos ao combate pelo combate em si. Afinal, como esclarece Marcuschi (2008, p. 162):

Talvez seja possível defender que boa parte de nossas atividades discursivas servem para atividades de controle social e cognitivo. Quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorreremos ao discurso. Ninguém fala só para exercitar suas próprias cordas vocais ou os tímpanos alheios. Na realidade, o meio em que o ser humano vive e no qual se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e contorno imediato, já que está envolto também por sua história e pela sociedade que (o) criou e pelos seus discursos.

Assim, percebe-se que é imprescindível que a escola se ocupe com a formação integral de seus estudantes para que eles possam exercitar suas influências no meio em que atuam ou ser por elas influenciados, num intercâmbio produtivo e necessário à cidadania e à autonomia. Sem a linguagem e os discursos, isso não seria possível. O aluno precisa aprender a ter voz também na escola. Não apenas, mas também.

Dessa forma, chega-se ao fim deste relato em que os discentes produziram suas resenhas críticas, trocaram suas produções entre si para leitura uns dos outros, assistiram às aulas de orientação mediadas pela professora sobre alguns aspectos linguísticos e discursivos, como: sintaxe de concordância, adequação no uso de tempos verbais, obediência à estrutura do texto proposto, uso produtivo de elementos coesivos, emprego da vírgula, etc. Por último, os alunos fizeram a reescrita dos textos, seguindo orientações dadas pela professora, e os entregaram para avaliação definitiva.

É válido registrar que foi produzido um boletim informativo ao final dos trabalhos, com o objetivo de divulgar a experiência para os demais estudantes da escola que não fizeram parte do projeto.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da SD na educação formal, ensino médio profissionalizante, partindo da leitura de um conto literário para promover situações de linguagem e interações em página do Facebook, mostrou-se interessante como prática metodológica, uma vez que suscitou e manteve a participação ativa dos alunos nas atividades propostas.

Além da manutenção do interesse dos discentes, propiciou a aprendizagem do gênero textual estudado, resenha crítica, que resultou da prática de linguagens diversas, tanto na forma de textos orais quanto escritos, o que colaborou, sobremaneira, para o desenvolvimento da competência discursiva do estudante. Ou seja, a linguagem e a cognição se encontram, e o produto desse encontro é a aprendizagem.

A prática da leitura e da produção textual a partir dos gêneros textuais mostra-se viável e produtora, principalmente quando atrelada às TDICs. Há que se formar o homem com vistas às necessidades de seu tempo. Portanto, a relevância do papel das tecnologias na sociedade contemporânea favorece e exige posturas de aceitação e de compromisso com a formação cidadã e autônoma dos educandos. Somado a isso, tem-se que o interacionismo sociodiscursivo respalda, cada vez mais, as abordagens didático-metodológicas que se associam ao uso das tecnologias nas escolas, por se mostrar condizente com as necessidades de se formar cidadãos conscientes e críticos, instigados à prática da leitura e da escrita de gêneros textuais diversos. Observou-se claramente a validade e funcionalidade disso na aplicação da SD.

Nessa perspectiva, tanto se valorizou a legitimidade do uso das TDICs no próprio ato de enunciação de discursos como nos demais usos e possibilidades de linguagens emergentes a partir delas. Não há mais espaços para a mesmice e para a repetição de conteúdos infundados sem que o aluno participe ativamente e construa seu saber de forma coletiva e socializada com demais colegas e professor. Os cursos de formação de professores, seja uma formação continuada ou não, devem estar atentos a essas mudanças e exigências, sob pena de se deixar a sociedade parada no tempo, na mais profunda obsolescência, caso opte por ignorar as mudanças sugeridas pelo próprio contexto social.

Essa experiência com SD foi avaliada como positiva pelos educandos e pela docente, uma vez que houve participação dinâmica, intensa e crítica por parte dos alunos nas atividades

selecionadas, o que motivou debates e reflexões em sala de aula posteriormente. Muito ainda há que se aprimorar, mas os primeiros passos foram dados para que se desenhe outro jeito de dar aulas de linguagem neste início do século XXI, quando as TDICs assumem valor incondicional, tanto para o mundo imaginário e criativo das crianças e dos jovens, que adoram ficar à frente do computador, quanto para o mundo do empresário de destaque, que já não consegue mais abrir mão dessas tecnologias na resolução ou execução de suas pendências.

Assim, encerra-se este relato de experiência avaliando que, embora de complexidade razoável, essa atividade pedagógica provocou novas buscas, reflexões e debates e poderá provocar ainda mais a partir de agora, circunstância em que está sendo socializada com demais pesquisadores na área. Este é um dos propósitos deste relato. O desejo é que cada vez mais se tente inovar, não sendo inovação apenas pela inovação, mas pelo que há de prazeroso e saudável em construir algo novo, vislumbrar novas possibilidades, levando-se em conta os acontecimentos do mundo, sua dinâmica, seus paradigmas e suas demandas.

#### **4 REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

BIERHALZ, C. D. K.; FELCHER, C. D.; DIAS, L. F. Os fóruns como estratégias didáticas para a construção do conhecimento. *Revista Edufor*, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 75-94, 2016.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

CANDIDO, A. *O direito à literatura: vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MORICONI, Í. (Org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

PIAGET, J. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 11 de fevereiro de 2018.

Aceito em 16 de setembro de 2018.