

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de
Ensino de Leitura e Produção de Textos

Mirian de Souza Andrade Ferreira

**O ensino da produção de texto por meio de ferramentas digitais em uma
escola pública de Belo Horizonte**

Belo Horizonte
2021

Mirian de Souza Andrade Ferreira

O ensino da produção de texto por meio de ferramentas digitais em uma escola pública de Belo Horizonte

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientadora: Leiva de Figueiredo Viana Leal

Belo Horizonte
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA MIRIAN DE SOUZA ANDRADE FERREIRA

Realizou-se, no dia 28 de outubro de 2021, às 16:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *O ensino da produção de texto por meio de ferramentas digitais em uma escola pública de Belo Horizonte*, apresentado por MIRIAN DE SOUZA ANDRADE FERREIRA, número de registro 2020654070, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal - Orientadora, Profa. Adriane Teresinha Sartori (UFMG), Prof. Vicente Aguiar Parreiras (CEFET/MG).

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

() Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de outubro de 2021.

Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal (Doutora)

Profa. Adriane Teresinha Sartori (Doutora)

Prof. Vicente Aguiar Parreiras(Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Adriane Teresinha Sartori, Professora do Magistério Superior**, em 06/11/2021, às 09:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 08/11/2021, às 12:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vicente Aguiar Parreiras, Usuário Externo**, em 09/11/2021, às 14:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1025759** e o código CRC **DFBFC697**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que haja em mim a sede pelo conhecimento e ânimo para buscá-lo.

A minha mãe, exemplo de força e dedicação.

A meu pai, por seus valores e compromisso com a família.

Ao Ronaro, que se faz presente em minha vida e em meus projetos, incondicionalmente.

Aos meus filhos maravilhosos, Saulo, Laura e Lívia, que acreditam em mim e trazem luz para meus dias.

Às amigas de curso e caminhada, Camila, Isabella e Maria de Lourdes, por todas as vezes em que nos encontramos e nos fortalecemos.

À professora Leiva, fonte de conhecimento e exemplo de generosidade. Obrigada pelas palavras de ânimo e carinho.

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar e propor estratégias para o ensino da produção de textos na escola por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, utilizando o celular como ferramenta de produção. São apresentadas algumas reflexões sobre a produção de texto na escola e as dificuldades enfrentadas pelos alunos, sem deixar de lado os professores de Língua Portuguesa no processo ensino e aprendizagem. O estudo se baseou em conceitos teóricos como: Marcuschi (2007), Koch e Elias (2012), Ribeiro e Coscarelli, Rojo e Street (CEALE, 2014), Geraldi (1997) e (1999), Leal (2011). Apresenta-se um relato de um projeto de produção de textos com o uso de celulares, e foi criada uma Sequência Didática (SD) de produção de textos multimodais sobre cuidados durante a pandemia. Estas duas propostas são analisadas e comparadas. Conclui-se que é viável o uso de celulares como ferramenta de ensino de produção de textos para alunos de escolas públicas, entretanto, são necessários encontros presenciais para motivação dos estudantes e orientação das atividades, além do apoio da escola, garantindo o acesso à internet e outros equipamentos.

Palavras-chave: produção de textos, textos multimodais, escola pública, tecnologias digitais, telefone celular.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es investigar y proponer estrategias para la enseñanza de la producción de textos en la escuela por parte de los estudiantes de los últimos años de la escuela primaria, utilizando el teléfono celular como herramienta de producción. Se presentan algunas reflexiones sobre la producción de textos en la escuela y las dificultades que enfrentan los estudiantes, sin olvidar a los profesores de lengua portuguesa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El estudio se basó en conceptos teóricos como: Marcuschi (2007), Koch y Elias (2012), Ribeiro y Coscarelli, Rojo y Street (CEALE, 2014), Geraldi (1997) y (1999), Leal (2011). Se presenta un relato de un proyecto de producción de textos usando teléfonos celulares y se creó una Secuencia Didáctica (SD) para la producción de textos multimodales sobre cuidados durante la pandemia. Se analizan y comparan estas dos propuestas. Se concluye que el uso de teléfonos celulares como herramienta didáctica para la producción de textos para estudiantes de escuelas públicas es viable, sin embargo, se necesitan encuentros presenciales para motivar a los estudiantes y orientar las actividades, además del apoyo de la escuela, asegurando acceso a Internet y otros equipos.

Palabras clave: producción de textos, textos multimodales, escuela pública, tecnologías digitales, teléfono celular.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 7 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO | 12 |
| 2.1 Língua Escrita | 12 |
| 2.1.1 Usos sociais da escrita | 13 |
| 2.1.2 Condições de produção de um texto..... | 16 |
| 2.2 Gêneros Discursivos | 17 |
| 2.3 Tecnologia Digital | 18 |
| 2.4 Multimodalidade | 19 |
| 2.5 Ensino/Aprendizagem em Tempo de Isolamento Social | 20 |
| 3. RELATO DE EXPERIÊNCIA – UM PROJETO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS, COM USO DE CELULARES, EM 2018 | 23 |
| 3.1 Registros dos textos dos alunos, transmutados nos vídeos | 25 |
| 4. PERFIL DOS ESTUDANTES DA ESCOLA MUNICIPAL FERNANDO DIAS COSTA E CONDIÇÕES DE ACESSO ÀS TECNOLOGIAS | 29 |
| 4.1 A Pesquisa | 29 |
| 5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA – PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA | 32 |
| 5.1 Considerações Iniciais | 32 |
| 5.2 Desenvolvimento da Sequência Didática | 33 |
| 5.3 Planejamento das Ações | 41 |
| 6. REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSTAS: PRODUÇÃO DE TEXTOS, COM USO DE CELULARES, EM 2018 E SEQUÊNCIA DIDÁTICA – PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA | 42 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 45 |
| 8. REFERÊNCIAS | 47 |

1. INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir apresenta algumas reflexões sobre a produção de texto na escola, especificamente, nas séries finais do ensino fundamental, e as dificuldades enfrentadas pelos alunos, que não chegam a ser produtores eficientes, sem deixar de lado os professores de Língua Portuguesa, que tampouco chegam a formar “produtores de textos escritos”.

Tomando como base tanto os estudos do professor João Wanderley Geraldi (1997 e 1999), como os de outros pesquisadores que trazem à tona esta realidade, somadas às experiências vivenciadas na escola, entende-se que essas dificuldades ainda são temas presentes no cotidiano escolar. Desta forma, percebe-se que questões como, “o que tem sido a escrita na escola?” e “por que a produção de texto na escola não alcança a formação de um produtor eficiente e necessário ao momento contemporâneo?” ainda seguem em busca de respostas.

Tanto quanto possível, o presente trabalho tentará também trazer algumas sugestões para os projetos de produção de textos, no interior da escola, com ações que considerem os sujeitos implicados na produção, a sala de aula como espaço de interação e as tecnologias digitais como ferramentas de apoio à produção de textos.

O objetivo deste estudo, portanto, foi investigar e propor estratégias para o ensino da produção de textos multimodais por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, utilizando o celular como ferramenta de produção.

Como afirma Geraldi (1999) “o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores” (GERALDI, 1999, p. 51). Geraldi (1997), quando discorre sobre as atividades de escrita na escola, estabelece a distinção entre *produção de texto* e *redação*, alertando que sob a forma de redação está implícita a ideia de textos feitos para a escola, enquanto que a produção de textos propicia que estes sejam feitos na escola. Isto se dá desde os anos iniciais e se arrasta ao longo da vida escolar dos

estudantes. (GERALDI, 1997, p. 136). A produção de textos é, pois, um processo que implica um olhar para um sujeito que “produz” e que, ainda segundo Geraldi (1997), se apresenta tanto como produto de uma herança cultural quanto também age sobre ela. É um sujeito que “ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas” (GERALDI, 1997, p. 20)

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contada e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano. (GERALDI, 1997, p.20)

O olhar é direcionado, então, para a sala de aula, desde a forma como foi anteriormente concebida, com lugares marcados para a transmissão de conhecimentos, isto é, o professor como fonte do saber e o aluno como receptáculo deste saber. Depois um lugar em que se propõe a interação verbal, com ênfase no diálogo entre os sujeitos, valorizando os diferentes saberes trazidos por professores e alunos para este espaço e construindo nele um processo diferente de ensino e aprendizagem. Entretanto, em março de 2020, as salas de aula físicas, no mundo inteiro, deixaram de existir e a escola deslocou-se para as casas, tanto dos professores quanto dos alunos, em busca de manter o diálogo já estabelecido ou até mesmo de criá-lo com os recursos de que os dois lados dispusessem.

Entendendo que a escola é o lugar em que as práticas sociais letradas podem ser ensinadas e que somos nós, professores, que temos as condições para que este ensino/aprendizagem se realize, ainda que isolados em nossas casas, iniciou-se um processo intenso de busca de alternativas para que o diálogo não se perdesse. Mais que nunca a escuta passa a ser uma fonte preciosa de entendimento do outro e de reconhecimento do(s) lugar(es) do(s) qual(is) ele fala. A tecnologia digital aparece como uma possibilidade de fortalecimento dos vínculos entre os sujeitos, que passam a ocupar espaços virtuais de interação.

A escuta do que este sujeito tem a dizer e a possibilidade de produção de textos escritos a partir desses dizeres, começam a firmar-se, não mais como propostas de trabalho, mas sim como possibilidades únicas de relacionamento. Para Bräkling (2021) “as práticas sociais letradas têm que ser tomadas como objeto de ensino. Então, escrever é um lugar do exercício das práticas sociais que existem fora da escola.” (BRÄKLING, 2021, s.p.). E a realidade fora da escola, naquele momento, trazia uma série de desafios para os quais ninguém havia sido preparado antes.

Ao propor algumas reflexões sobre o ensino de produção de textos nas séries finais do Ensino Fundamental, surge a necessidade de direcionar o olhar também para novas possibilidades dessas produções, discutindo ações que levem os alunos a realizar produções de textos multimodais, através das ferramentas digitais disponíveis.

Leal (2011), quando discorre sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa aponta que, nas últimas décadas, estes materiais apresentam esforços no sentido de “aproximar a produção escrita escolar das práticas sociais de letramento” e ainda traz à tona o conceito das “condições de produção”, que não têm sido exploradas adequadamente, “resquícios de uma produção de texto como produto e não como processo”.

Teoricamente não se desconhece que, para se produzir um texto, é necessário ter clareza sobre, pelo menos, **quem escreve**: enunciador ou autor virtual é o termo que utilizamos para nos referirmos ao sujeito da enunciação, da interação que acontece na e pela linguagem; **para quem se escreve**: enunciatário. Quem será o leitor do texto? Conhecendo, mais ou menos, os interesses e os conhecimentos prévios de seu leitor, torna-se mais fácil, para o autor, planejar aquilo que pretende dizer; **como se escreve**: a definição do gênero a ser produzido; e um ambiente de **circulação previsto** para o texto (**suporte**). (LEAL, 2011, p. 17)

A título de memória de projetos já realizados na escola e para estabelecer um contraponto com a proposta de Sequência Didática que será apresentada, no presente trabalho, citamos o relato de um projeto desenvolvido por mim, em 2018, na E. M. Fernando Dias Costa localizada no bairro Taquaril, em Belo Horizonte. As propostas de produções de texto são semelhantes, contudo as de 2018 não foram embasadas pelas leituras e reflexões teóricas de agora.

Logo em seguida, serão disponibilizados os dados coletados em uma pesquisa de 2020 na mesma escola, cujo objetivo foi traçar o perfil dos alunos das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como as condições de acesso à tecnologia de que dispunham.

A Sequência Didática, por sua vez, tem como objetivo propor ações que levem à produção de textos, usando aplicativos no telefone celular, por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. A finalidade dos textos deverá ser apresentar uma determinada situação que caracterize o risco de transmissão da Covid-19, em locais do entorno escolar e propor uma ação para transformá-la. Dessa forma, os alunos serão orientados a identificar a situação, em seguida a reconhecer a necessidade real de produção de textos, quer seja para investigar ou esclarecer algum ponto, relatar o que descobriram, mobilizar outras pessoas etc.

Finalmente, transmutar os textos produzidos em vídeos ou animações, com o uso de ferramentas tecnológicas, para divulgação nas redes sociais (*Facebook, Instagram e o Site da escola*).

Outro ponto importante é que a Sequência Didática, seguindo a descrição de Ana Cláudia Gonçalves Pessoa (CEALE, 2014), estabelecerá um diálogo com os professores, sugerindo, assim, propostas de ações que aproximem os fazeres da escola às práticas sociais letradas, considerando: a) a importância do desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos e orais, b) as condições de produção de texto necessárias¹, c) as adequações às situações comunicacionais e à cultura digital - que tem se apresentado como um processo contínuo, irreversível e atraente para jovens e adultos -, d) a nova realidade de estudo, trabalho e demais relações promovidas pelas condições de isolamento social exigidas, mundialmente, pelo avanço da pandemia da COVID19.

¹ Princípios apontados por Geraldi (1997) que serão descritos no próximo capítulo.

Finalmente, será apresentada uma reflexão sobre as propostas (a de 2018 e a Sequência Didática) focada nas práticas de ensino durante a pandemia, as características do ensino remoto e os resultados de interação obtidos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os conceitos que embasam esta proposta de pesquisa advêm das leituras dos seguintes teóricos: Marcuschi (2007), Koch e Elias (2012), Ribeiro e Coscarelli, Rojo e Street (CEALE, 2014), Geraldi (1997) e (1999), Leal (2011)

2.1 *Língua Escrita*

É importante apresentar o conceito de escrita já que nela se encontra o objeto desta proposta de trabalho. Contudo, é imperioso esclarecer que não se trata de considerar uma primazia da língua escrita sobre a língua falada e tampouco de apontar oposição entre os dois conceitos, e sim, para se situar o espaço que cada um ocupa nas situações de comunicação e “como formas de funcionamento e uso da linguagem em nossas atividades discursivas”, segundo Marcuschi e Hoffnagel (2007, p.85).

Marcuschi (2007, p.32) salienta ainda que as expressões “língua falada” e “língua escrita” podem ser usadas desde que se tenha bem definido de que não se trata “de duas línguas e sim dois modos de representação da mesma língua, embora cada um dos dois modos tenha uma história própria”.

Segundo Marcuschi e Hoffnagel (2007, p.86) é um equívoco referir-se à escrita como uma tecnologia que se sobreponha à fala e ainda apontam as diferenças entre língua falada e língua escrita com as quais o professor de língua portuguesa se defronta, abordando o tema em três aspectos:

Dentre essas diferenças, este capítulo tratará dos seguintes aspectos em forma de proposições básicas que devem ser discutidas: (i) a escrita propiciou um armazenamento do conhecimento de forma sistemática; (ii) a escrita não se reduz a um código gráfico; (iii) a escrita também é variável como a fala.

O item I, “A escrita propiciou um armazenamento do conhecimento”, aponta reflexões interessantes:

Segundo Marcuschi (2007) não se pode negar os benefícios que a escrita trouxe para humanidade, da mesma forma que não se pode negar que as atividades

orais continuam sendo inúmeras em nossa sociedade. A escrita ocupa, pois, um papel importantíssimo em uma cultura letrada, contudo, é forçoso reconhecer que não é a única forma de “produzir, guardar e transmitir conhecimentos”. Na realidade, a escrita propiciou um “armazenamento do conhecimento” fora da mente humana de um jeito mais permanente, mas quem produz os avanços do processo de aprendizagem é a escolarização, processo ao qual somos submetidos por longos anos.

A escrita é sim uma nova forma de armazenar o conhecimento e expressá-lo com um controle formal que a fala não permitia pela sua fugacidade. Por isso ela recebeu tanta aceitação com uma valoração extraordinária.

(...)

Não devemos, no entanto, esquecer que tanto a fala como a escrita seguem normas claras na sua realização textual, como já apontamos. Cada variedade de língua, seja falada, seja escrita, tem sua norma do ponto de vista *descritivo*, porém, sob o ponto de vista *prescritivo* somente a escrita tem normas prescritivas. A escrita tem, pela norma, a determinação de um padrão de língua ao qual toda a produção deveria convergir. (MARCUSCHI e HOFFNAGEL, 2007, p. 95)

Walter Ong (*apud* MARCUSCHI, 2007, p.96) afirma que:

Sem a escrita, o espírito letrado não conseguiria nem poderia pensar como pensa, não só quando se engaja na escrita, mas também quando expressa seus pensamentos na oralidade.

Sobre a afirmação de David Olson (*apud* MARCUSCHI, 2007, p.104) de que a língua escrita tem a tendência de servir de modelo para língua falada, Marcuschi elabora:

Como é possível isso, se, como já dizemos, a língua oral é anterior à escrita no tempo? Isso se explica pelo fato de que historicamente a escrita serviu e ainda serve hoje para estabelecer o conjunto de regras que regem os usos da língua. Basta pensar nos dicionários e nas gramáticas a que recorremos para saber como usar ou pronunciar uma ou outra palavra. (MARCUSCHI, 2007, p.104)

2.1.1 Usos sociais da escrita

É importante não deixar de lado a concepção de que língua falada e língua escrita “são dois modos de representação da mesma língua” (MARCUSCHI,

2007, p.32), como já foi descrito, anteriormente. E é ainda o mesmo autor que introduz uma reflexão sobre oralidade e letramento.

Fique claro, portanto, que, quando tratamos da *fala* ou da *escrita*, lidamos com aspectos relativos à organização linguística. Já quando falamos em *oralidade e letramento*, referimo-nos às *práticas sociais* ou práticas discursivas nas duas modalidades.

Segundo a visão do sociolinguista inglês Michael Stubbs (*apud* MARCUSCHI, 2007, p. 33)

(...) o termo *oralidade* é usado para 'referir habilidades na língua falada'. Compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida).

(...)

Já o termo *letramento*, usado aqui como tradução da palavra inglesa *literacy*, lembra, essencialmente, as habilidades de *ler* e *escrever* enquanto práticas sociais.

E é a partir dessa argumentação que se dará a construção do projeto pedagógico, voltado para o desenvolvimento de habilidades de escrita, entendida como um uso social da língua e compreendendo que:

O letramento volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais, como fotos, gráficos, mapas e todo tipo de expressão visual e pictográfica, observável em textos multimodais. (*Idem*, p.35)

Quanto aos usos e às práticas de escrita ainda reforça a importância do letramento na sociedade atual:

As vantagens da escrita não estão na escrita em si mesma, mas nas práticas de letramento que vão sendo impostas de modo sistemático e obrigatório a toda a sociedade pelas mais diversas agências de letramento e ensino como escolas, universidades, institutos de pesquisa e assim por diante. (MARCUSCHI E HOFFNAGEL, 2007, p.89.)

É importante entender a escrita como algo que, inegavelmente, permeia a vida moderna em seus diversos segmentos e cujas manifestações vão desde o formato tradicional da esfera escolar e do mundo do trabalho, por exemplo, ao formato mais corriqueiro, com elementos da vida pessoal e familiar. Para Koch e Elias (2012, p. 31) o que se pode perceber, hoje, é uma “popularização” do ato da escrita:

Barré-de-Miniac (2006: 38) afirma que 'hoje, a escrita não é mais domínio exclusivo dos escrivães e dos eruditos. [...] A prática da escrita de fato se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica'.

Debatendo sobre o tema, Koch e Elias (2012, p.31) propõem um questionamento:

O que é escrever? Responder a essa questão é uma tarefa difícil porque a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural).

Dada a multiplicidade de estudos que apontam uma possível resposta para a questão proposta, Koch e Elias (2012, p.32) afirmam que “o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve” ainda que não se tenha parado e pensado nisso com clareza.

Dessa forma, elas propõem algumas reflexões sobre a escrita com “foco na língua”, “foco no escritor” e “foco na interação”. É essa última abordagem que revela argumentos importantes, segundo os quais a produção textual, na concepção interacional, se dá de forma dialógica entre “sujeitos ativos”: uma relação de quem escreve com aquele para quem se escreve.

(...) a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.

Nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. (BEAUGRANDE, 1997, *apud* KOCH e ELIAS, 2012; p.34)

Este movimento confere sentido ao ato de escrever e é nesta busca que o presente projeto pretende se estruturar. Antes de produzir o texto, o aluno/autor deverá situar-se, definindo o que quer dizer e para quem. Somente então procederá a um processo de construção do texto, valendo-se tanto de estruturas

linguísticas como de outros recursos para a finalização de seu intento. Vale lembrar que o suporte para a consecução dessas produções será viabilizado por meio do celular ou computador (programas e aplicativos que possibilitem a produção de textos escritos em meio a outros recursos áudio visuais).

Vemos, portanto, que a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escreve?), do interlocutor/leitor (para quem escreve?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção. (KOCH e ELIAS, 2012, p.36)

2.1.2 Condições de produção de um texto

Ao discorrer sobre a produção de textos, Geraldi (1997) ressalta que é nele que a língua se manifesta em sua totalidade e considera ainda “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.” (GERALDI, 1997, p. 135).

Ensinar a escrever textos é significativo porque, segundo Geraldi (1997), este é o lugar de muitas correlações, já que parte das palavras (e de seus significados) organizadas em unidades maiores, cuja finalidade é conferir-lhe sentido. E ainda há o fato de que um texto dialoga com outros textos, dos quais se aproxima pelos temas de que tratam. E este *continuum* é precisamente o que deve ser ensinado.

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 1997, p. 22)

Leal (2005) alerta que dentre os motivos pelos quais se escreve encontra-se como possível resposta a seguinte afirmativa: “para ser lido”. Contudo, a escola vem formando outro hábito que desestabiliza esta prática.

(...) os alunos quando produzem os seus textos, em qualquer momento de sua vida escolar, esperam uma resposta ao que produziram. (...) Um olhar sobre o que acontece em determinadas práticas de sala de

aula revela que, na escola, inverte-se essa lógica: o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido. (LEAL, 2005, p.54 e 55)

Outro ponto importante, segundo Geraldi (1997), é que para que a produção de um texto seja efetiva há que se levar em consideração a presença de algumas condições:

por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 137)

Sendo assim, Leal (2018) traz um direcionamento do Ministério da Educação para os professores que se proponham a ensinar a produzir bons textos, quando afirma que é fundamental seguir alguns princípios didáticos.

- a) Planeje situações de escrita com finalidades claras e diversificadas e com explicitação dos interlocutores do texto;
- b) Realize atividades prévias à escrita do texto (discussões, leituras, vídeos, explanação), garantindo conhecimentos sobre o tema e sobre o gênero textual a ser utilizado;
- c) Crie situações de planejamento geral dos textos (antecipadamente) e também de planejamento em processo;
- d) Ajude a criança a realizar a releitura – revisão de seu texto durante o processo e, também, na versão final do texto. (BRASIL, 2015, p. 57)

2.2 Gêneros Discursivos

A elaboração de uma SD sobre produção de texto implica na definição do gênero discursivo que será desenvolvido pelos alunos, para que haja uma orientação sobre as características socio-comunicativas, o estilo e a composição do texto a ser produzido.

Gusmão (2015, p. 6) descreve algumas características do gênero discursivo instrucional, que já fazem parte do cotidiano dos adolescentes:

Esses textos se referem a gêneros marcados fundamentalmente pela linguagem em sua função apelativa/conotativa, pela orientação ao leitor sobre a realização de uma atividade ou utilização de um produto. Tenta convencer o receptor (quem ouve) a atender a vontade do emissor (quem fala). Portanto, se caracterizam: a) pela finalidade

discursiva voltada para a instrução; b) O uso de modalidades imperativas (leia, utilize, selecione, coloque, evite, mantenha) e de verbos no infinitivo (funcionar, apresentar, oferecer, observar) e no futuro do presente (estará, será, deverá); c) uso de linguagem objetiva, com vocábulos, expressões e construções usuais, porém corretas e d) acessibilidade do uso da sintaxe, com períodos simples.

O gênero publicidade social tem como propósito

convencer os sujeitos a mudar de atitude na abordagem de um problema dramático de relevância social ou a modificar um comportamento consolidado por uma conduta socialmente responsável (VIGANÒ, 2011, p. 30)

Para Janjacomio e Miotello (2020), este gênero deveria ser chamado de propaganda social, de campanha de utilidade pública ou de marketing de causa, abordando temas de interesse da sociedade, com o objetivo de informar, orientar, mobilizar ou alertar a população para a adoção de comportamentos que gerem benefícios individuais e/ou coletivos.

2.3 Tecnologia Digital

É impossível pensar o mundo atual sem os aportes da tecnologia que produziu avanços na forma de agir, pensar e viver. Ribeiro (CEALE, 2014, p. 317-318) afirma que,

(...)

Isso significa que crianças bem pequenas já convivem com esses sistemas, operando com tecnologias digitais como máquinas fotográficas, celulares, jogos que permitem internalizar os procedimentos necessários para utilizá-los, empregar várias linguagens (usar textos, imagens, captar sons e outras) e inserir-se numa cultura digital.

(...)

Implica, além de tudo, saber que crianças que já nasceram inseridas nessa cultura passam a pensar e agir com esses dispositivos, quer a escola queira ou não.

No contexto atual, a partir do isolamento social, os recursos da tecnologia digital aparecem como suporte para professores e alunos e ocupam categoricamente o lugar de ferramentas concretas para a realização do processo de ensino e aprendizagem e até da construção de novos parâmetros educacionais. (SAYÃO e MARCONDES 2002, *apud* ANTUNES NETO, 2020, p.35) já pontuavam muito bem essa questão quando “estabeleciam o inquestionável papel central que as tecnologias de informática, computação e comunicação desempenhavam nas

práticas de informação.” Velozmente, o aporte das tecnologias digitais, se converteram em possibilidades de ensino, aproximação dos sujeitos, compartilhamento de experiências e apoio em tempos de pandemia. É ainda Antunes Neto (2020, p.35) que resume bem o sentimento da humanidade neste momento: “Sejam bem-vindas as novas tecnologias. Adeus breve pandemia. Não nos deixará saudades.”

2.4 Multimodalidade

Na sociedade atual a exposição à “leitura de textos que misturam escrita, layout, imagens, som e objetos 3D é cada vez mais frequente”. (OLIVEIRA, 2013, p.1.). Dionízio, (2006 *apud* OLIVEIRA, 2013, p.2.) afirma que os textos multimodais “são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa”. E Oliveira (2013, p.2.) ainda prossegue afirmando que:

Nesse mundo multimodal em que a imagem tem sido um elemento constitutivo da representação da realidade social, só a leitura do texto verbal não é suficiente para a produção de sentidos. É preciso, portanto, novos letramentos que desenvolvam capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses.

Gunther Kress e van Leuween (2006 *apud* OLIVEIRA, 2013, p.2.) afirmam que:

(...) a multimodalidade focaliza a inter-relação de diferentes modos de significação ou modos semióticos, que incluem a linguístico, o visual, o gestual. Um texto multimodal é aquele que admite mais de um modo de representação semiótica como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, dentre outros.

Para Rojo (CEALE, 2014) as condições atuais dos meios de comunicação, a velocidade da circulação de informações e as tecnologias digitais promoveram avanços e mudanças nas formas de ler e escrever, distanciando os textos atuais, produzidos à luz destas novas tecnologias, daqueles impressos.

“esses ‘novos escritos’ dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *tweets*, *posts*, *ezines*, *funclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiótica (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade. (CEALE, 2014, p. 320)

Claro está, portanto, que os desafios para a escola são múltiplos. Referindo-se ao conceito de multimodalidade vinculado ao ensino e à aprendizagem, na atualidade Street (CEALE, 2014, p.229-230) afirma:

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de *multimodalidade*. Nessa nova perspectiva, (...) devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade – visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. (...) a nova abordagem da *multimodalidade* pode contribuir para o entendimento dos contextos de comunicação, focando em modos e mídias específicos, em determinados contextos sociais e culturais. (...) as crianças da geração atual já se constituem como usuários de TV, rádio e mídia digital, internalizando gestos, atitudes e comportamentos que potencializam uma interação cada vez mais multimodal. A questão da escola é tomar essas linguagens múltiplas como objeto de discussão, contribuindo para uma recepção mais crítica e consciente.

2.5 Ensino/Aprendizagem em Tempo de Isolamento Social

A situação enfrentada pela população mundial em decorrência da COVID-19 traz consigo novas experiências profundamente marcantes. Para além dos riscos de transmissão e contágio ou de adoecimento em diferentes graus de complexidade, a sociedade tem se visto diante de decisões que conduzem a situações singulares: o isolamento social como medida de proteção para conter o avanço rápido da doença, passa a ocupar um lugar tão grande quanto o da própria doença.

Com relação às ações de ensinar e aprender dentro deste novo modelo de isolamento, Antunes Neto (2020, p.29.) afirma que há “um elemento novo, não compreendido, desafiador e que passa a incorporar o novo paradigma de modelo de ensinar: a pandemia do novo coronavírus (COVID-19)” já que esta configura-se como “um problema de saúde pública nunca vivido pelas atuais gerações.”

Além dos dados assustadores de aumento exponencial de casos da doença e também do número de vítimas fatais, já se pode vislumbrar outros desdobramentos da pandemia. Malloy-Diniz e outros (2020) apontam preocupações que vão desde a sobrevivência da população, até as questões

econômicas e as condições de saúde mental da população, durante e pós-pandemia.

Os efeitos imediatos do isolamento refletiram em todas as áreas do trabalho, que ainda estão buscando formas de se adaptar e seguir com atividades que sejam produtivas, mas exercidas de um modo diferente. E a tecnologia aportou recursos possíveis para auxiliar esses novos modelos de relações de trabalho e produção.

Na escola, “o professor necessitou, ‘para ontem’, dominar, investir, apoiar e utilizar-se das ferramentas tecnológicas no modelo de aula remota.” (ANTUNES NETO, 2020, p. 33). A escola poderá dar saltos inimagináveis partindo das necessidades que hoje são configuradas a partir da crise. “Assim como em todas as grandes crises, inimagináveis avanços serão realizados.” (MALLOY-DINIZ et all., 2020, p. 63).

Com o passar do tempo, as ações desenvolvidas pelas escolas (principalmente as públicas) foram limitadas por inúmeras adversidades. Santos (2021, n.p.) apresenta algumas reflexões sobre as estratégias adotadas por escolas públicas brasileiras, durante a pandemia.

Estudo realizado pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em parceria com o Itaú Social e Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef), apontou que quase todas as redes municipais adotaram o uso de materiais impressos (95,3%) e orientações por meio do WhatsApp (92,9%). As videoaulas gravadas aparecem bem atrás, na terceira posição, com 61,3%. A pesquisa cobriu 3.672 municípios brasileiros, que reúnem 14,8 milhões de estudantes.

Inúmeros desafios se colocaram nesse momento: a elaboração de roteiros escritos por diversos profissionais que já não se encontravam presencialmente, demandou uma série de encontros virtuais, garantindo a delimitação de temas de estudo e a formatação das atividades em blocos únicos, que dialogassem entre si. A impressão desse material e sua distribuição aos alunos e suas famílias, mesmo em tempos de isolamento, também exigiu muito esforço e uma

logística para a sua concretização. A manutenção dos laços escolares com famílias e estudantes também tem se configurado como um novo desafio.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA – UM PROJETO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS, COM USO DE CELULARES, EM 2018

Apresento, a partir de agora, o relato de uma experiência desenvolvida antes da realização do Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto, promovido pela UFMG e, portanto, sem as reflexões teóricas que adquiri através das leituras e discussões realizadas nas diferentes disciplinas.

Essa experiência trata-se de uma proposta de produção de textos através de telefones celulares e foi planejada para a comunidade escolar em que trabalho, na Escola Municipal Fernando Dias Costa.

É importante ressaltar que, naquela época, a proposta foi desenvolvida de forma intuitiva, ancorada na prática e não na teoria, mas apresentou bons resultados e é isso que me faz querer revisita-la e incluí-la em minhas atuais reflexões sobre a produção de textos na escola. Sendo assim, deve ser vista aqui como um ponto de comparação, que permitirá estabelecer reflexões sobre a prática daquele momento e a proposta de Sequência Didática que será apresentada mais adiante.

Em 2018, eu estava atuando como coordenadora de turno e a professora de Língua Portuguesa das turmas de 9º ano pediu sua transferência no mês de setembro. Dada às dificuldades de substituição da professora, naquele momento, propus à Direção da escola assumir as aulas de Língua Portuguesa.

Alguns estudantes encontravam-se desmotivados e não percebiam nenhum potencial em si mesmos para realizar as tarefas rotineiras em sala de aula e mantinham-se “conectados” aos celulares a maior parte do tempo. Além disso, registravam seu dia a dia em fotos e “selfies”, gravavam áudios, interagem dentro e fora da escola com seus próprios aparelhos ou os de colegas, porém muito poucas vezes eles se davam conta de que tinham em mãos um instrumento para auxiliar a pesquisa, a leitura ou a produção de textos.

Percebi que dentro deste contexto poderia haver uma oportunidade para ensinar a produzir textos e dar a estes alunos um motivo para implicar-se nessa aprendizagem. Conforme Leal e Melo (2007) a produção de texto pode e deve ser ensinada na escola e para tanto é necessário criar uma interlocução com os objetivos sociais da escrita.

Considerando essa abordagem teórica, fundamentada na perspectiva sociointeracionista, concebemos que, para ensinar a escrever textos, devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes às aquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que os alunos possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores. Acreditamos que, só assim, os alunos podem aprender a planejar a escrita do texto, tendo como norte os objetivos sociais da escrita. (LEAL; MELO, 2007, p.20)

Juntou-se a essas características o fato de que, como coordenadora de turno, eu já mantinha um vínculo com eles fora da sala de aula. Dessa forma, observava o comportamento e a interação deles nos espaços externos como o pátio, a cantina, os jardins e outros locais onde eles se relacionavam com maior liberdade do que em “ambientes formais”. Contudo, tais espaços se encontravam depreciados e desgastados pelo tempo, pela intensidade de circulação de pessoas, mas principalmente, pelo mau uso e pelo descaso.

A vontade de propor mudanças para muitas dessas situações me levou a abrir um diálogo com estes alunos e construir com eles ações transformadoras para o ambiente escolar. Na caminhada para a construção dessas ações, foram se estabelecendo as necessidades de produção de diferentes textos para dar visibilidade às propostas, para colher informações, para sugerir mudanças de práticas e usos dos ambientes.

A entrega do produto final foi estabelecida para o final do ano (dezembro), e os alunos, dispostos em grupos, deveriam produzir um vídeo em que a situação (ou o local) fosse retratado tal como se encontrava. Porém, deveriam registrar também as ações desenvolvidas por eles para entender as reais condições daquele lugar, os movimentos feitos pelos integrantes dos grupos para propor soluções e as expectativas de mudança de comportamento do público que

interagia em tais locais. Fizeram parte dos critérios estabelecidos: a) o tempo de duração do vídeo (máximo 5 minutos); b) a sobreposição de textos escritos e imagens; c) a inserção de texto oral, fundo musical e outros recursos, criando uma conexão entre as partes do vídeo/texto; d) a escolha do melhor vídeo para classificação e premiação.

Alguns grupos perceberam a necessidade de buscar informações que fundamentassem suas ações e, posteriormente, sua produção de texto. E imediatamente se puseram a formular questões para consolidar suas pesquisas. Ao decidir pela “entrevista” como estratégia de busca de conhecimento para a produção de seus textos, os alunos se certificaram de conhecer e entender o funcionamento do espaço que escolheram analisar. Estavam, naquele momento, em busca de ter o que contar em seus vídeos/textos. Benjamin (1989) apresenta o narrador como sendo aquele que tem algo a contar já que “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (BENJAMIN, 1989, p.201). Ao final desse processo, os próprios alunos estavam ansiosos por registrar suas descobertas e o fizeram em textos bem objetivos.

3.1 Registros dos textos dos alunos, transmutados nos vídeos

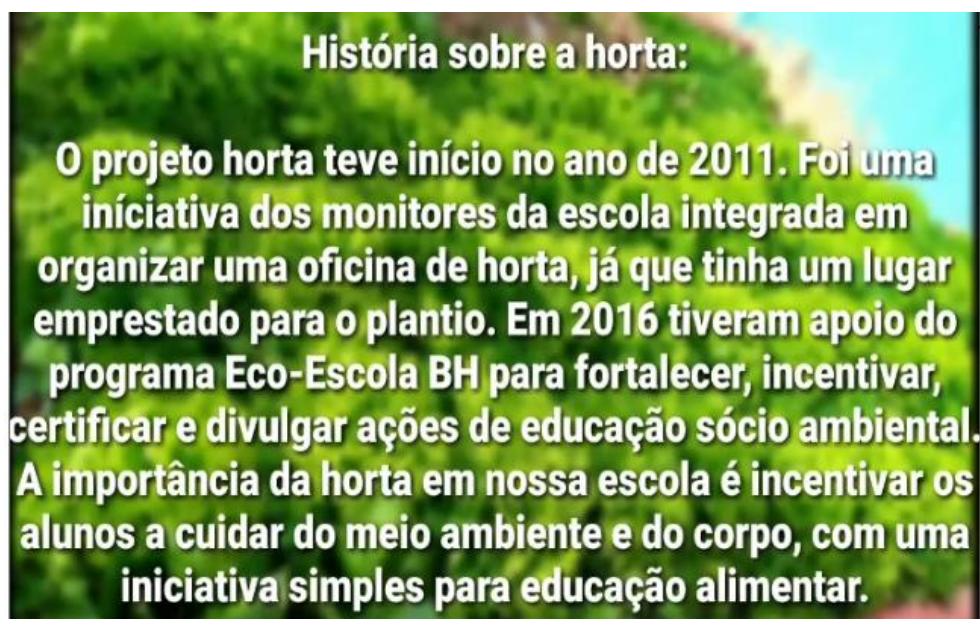


Figura 1 – Vídeo e texto escrito apontam o resgate de um Projeto antigo da escola como solução para o cuidado com o espaço do entorno das salas de aula.

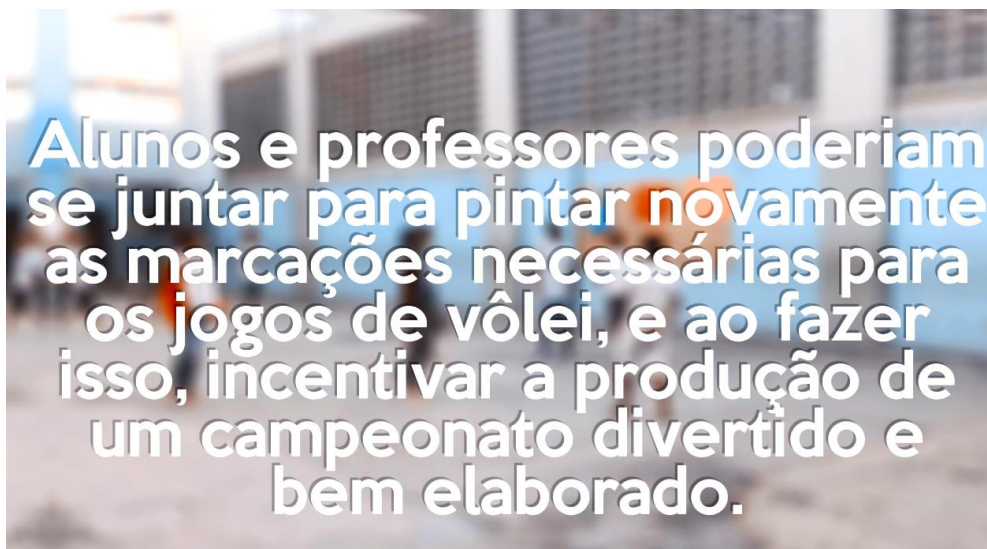


Figura 2 – Divulgação do espaço do pátio e a necessidade de sua manutenção



Figura 3 – Vídeo e texto escrito, exaltando a beleza do entorno da escola – jardins e áreas comuns



Figura 4 – Vídeo e texto escrito, exaltando a beleza do entorno da escola – jardins e áreas comuns

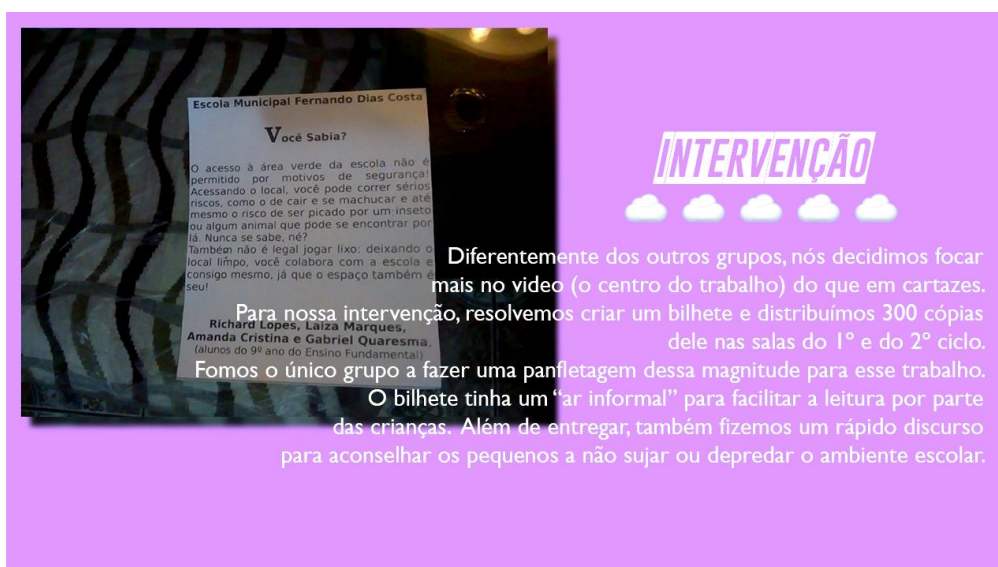


Figura 5 – Texto escrito relata ações desenvolvidas pelo grupo: bilhete, entrevista, etc.



DECLARAÇÃO DA DIRETORIA

Em uma conversa recente com a diretora da EMFDC, Rose, nos foi dito que "reformas no local estão prestes a começar", mas que "isso é uma coisa que não depende somente da direção para acontecer" pois envolvem orçamentos feitos por empresas de engenharia que devem ser registrados e enviados para órgãos da Prefeitura de BH, **para que** eles estudem as obras que serão feitas. Esses orçamentos foram feitos recentemente e, **segundo** ela, já estão sendo estudados.

As obras na área verde incluirão:

- Melhorias no acesso às áreas mais altas do local, como um caminho com pedras ou cimento que levasse ao platô (espaço plano no alto dos barrancos);
- A criação de uma sala de aula ao ar livre, com uma lousa, tomada e uma fonte de água, para a lavagem de materiais como pincéis de pintura;

Figura 6 – Texto escrito relata ações desenvolvidas pelo grupo: bilhete, entrevista, etc.

4. PERFIL DOS ESTUDANTES DA ESCOLA MUNICIPAL FERNANDO DIAS COSTA E CONDIÇÕES DE ACESSO ÀS TECNOLOGIAS

Em junho de 2020, foi realizada, pela direção da EMFDC, uma pesquisa utilizando o *Google Formulários* e divulgada por meio das Redes Sociais, principalmente através do *Instagram* da escola (@emfdc2019) e respondida por 208 pessoas (alunos e responsáveis). Esta pesquisa buscou conhecer o público alvo das ações da escola, no que se refere às condições de acesso às tecnologias. Buscou também investigar situações de saúde dos alunos e seus familiares, faixa etária e possíveis comorbidades, estabelecendo assim possíveis grupos de risco, pensando-se no momento do retorno às atividades presenciais.

Os dados coletados serviram de base para as ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelo grupo de professores e coordenadores da escola, durante o isolamento.

Quanto ao desenvolvimento da Sequência Didática “Produção de textos no contexto da Pandemia”, estes dados apontaram, inicialmente, se haveria condições ou não de interação dos alunos em ambientes virtuais. Mais adiante, retomaremos as informações trazidas por esta pesquisa e as dificuldades de acesso dos alunos vivenciadas, na prática.

4.1 A Pesquisa

Recursos Tecnológicos, Redes Sociais e Saúde

Os dados abaixo se referem às 208 respostas recebidas no período de 17/06/2020 a 26/06/2020. Abaixo seguem o resumo de alguns destes dados:

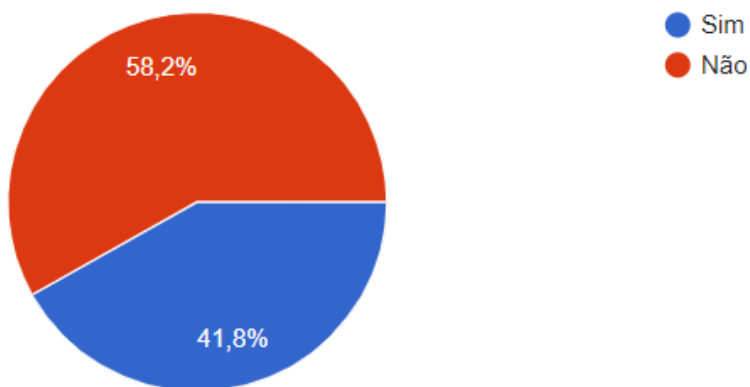
01- Nome completo do aluno:

02- O aluno está matriculado em qual ano?



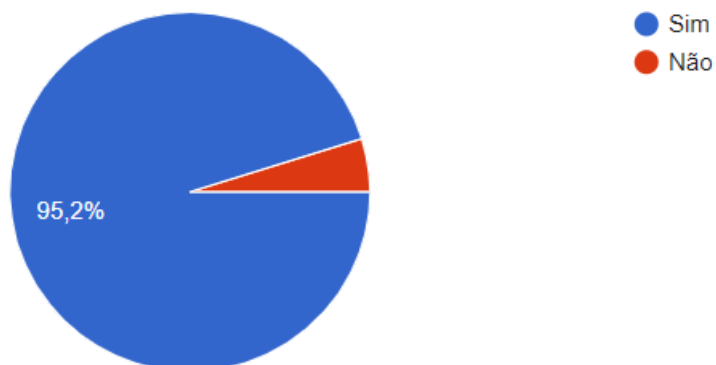
Fonte: EMFDC, 2020.

03- O aluno ou algum outro membro da família possui computador com acesso à internet?



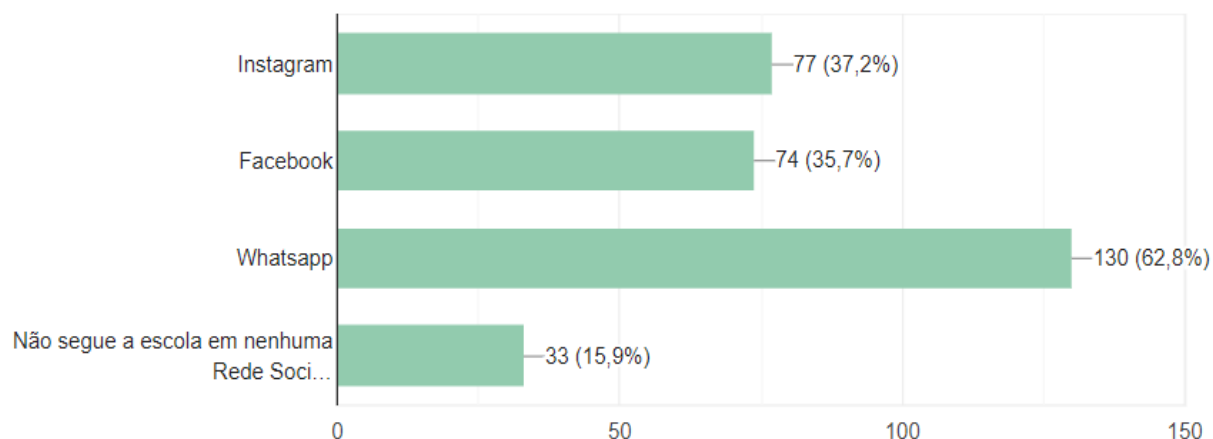
Fonte: EMFDC, 2020.

04- O aluno ou algum outro membro da família possui celular com acesso à internet?



Fonte: EMFDC, 2020.

05 - O aluno ou algum outro membro da família segue a escola nas Redes Sociais? Quais delas?



Fonte: EMFDC, 2020.

A partir dos dados coletados pela escola é possível perceber que mais de 28% (em torno de 60 alunos) que participaram da pesquisa estavam matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa apontava também que havia um número expressivo de famílias dos alunos com acesso à internet por meio do celular e que quase metade das famílias entrevistadas possuíam acesso através de computador.

A interpretação inicial desses dados levou os professores da escola a prepararem suas atividades, que seriam compartilhadas com os alunos que tivessem acesso à internet, principalmente através do WhatsApp. Para aqueles que não tivessem essa possibilidade, seriam desenvolvidos materiais impressos com a finalidade de que todos os alunos tivessem acesso às atividades escolares.

Atividades complementares também poderiam ser desenvolvidas da mesma forma, e a Sequência Didática “Produção de textos no contexto da pandemia” se inseria como uma proposta a mais. Contudo, naquele momento, não havia clareza quando às reais dificuldades vivenciadas pelos alunos e suas famílias.

5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA – PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

5.1 Considerações Iniciais

O material exposto a partir de agora não foi aplicado aos alunos, devido ao momento pandêmico atual, às limitações trazidas pelo isolamento social e às condições adversas que se abateram sobre os alunos e suas famílias.

A partir do momento em que se começou a demandar do aluno a interação com o meio escolar, mediada pela tecnologia, uma série de problemas começou a ser percebida e registrada pelos profissionais da escola. A baixa qualidade do acesso à internet, e até a ausência de sinal de algumas operadoras; um único celular atendendo a vários membros da família, disponível somente em alguns horários e com limitações tecnológicas; pouca, ou nenhuma, autonomia por parte dos alunos, para o desenvolvimento de tarefas à distância; a perda do vínculo com o meio escolar, tanto de amigos quanto com a escola em si; a tristeza e a depressão dos jovens e seus familiares; as dificuldades econômicas que se multiplicaram nos últimos meses, intensificando a vulnerabilidade das famílias, em questões financeiras, sociais, emocionais e de saúde. Todas estas informações chegavam até a escola quando familiares e alunos eram buscados para saber porque não estavam interagindo nos encontros remotos. Sobre esse tema Santos (2021, n.p.) comenta, de forma mais ampla, o que vem ocorrendo em escolas brasileiras:

Embora ferramentas tecnológicas tenham sido utilizadas, sobretudo pelas redes estaduais, pesquisas mostram que estratégias off-line, como a entrega de materiais impressos, aliadas ao uso do WhatsApp, foram essenciais para conseguir manter a Educação de pé, principalmente em localidades onde os alunos tinham pouca ou nenhuma conectividade ou acesso a recursos tecnológicos.

As atividades impressas, por sua vez, eram entregues com sucesso, mas as devolutivas, principalmente dos alunos dos anos finais, eram poucas e os relatos indicavam que os estudantes enfrentavam muitas dificuldades na realização das propostas e, em sua maioria, não tinham apoio de familiares, o que gerava a falta de motivação para os estudos.

Dessa forma, a aplicação da Sequência Didática “Produção de textos no contexto da Pandemia” foi comprometida, mas seu desenvolvimento aponta a crença de que ela é factível e poderá ser aplicada, tão logo haja condições presenciais para isso.

5.2 Desenvolvimento da Sequência Didática

Motivada pelas discussões e leituras realizadas no curso Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto, em sua versão 2020, bem como pelas experiências vivenciadas durante este último ano, foi elaborada uma Sequência Didática para a produção de textos através de ferramentas digitais – telefones celulares, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Segundo Pessoa,

Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático.

[...]

A partir de uma *sequência didática*, o professor pode realizar um trabalho articulado em vários eixos de ensino (leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística), bem como organizar os alunos de diferentes maneiras (em pequenos grupos, duplas, individualmente ou coletivamente), de acordo com os objetivos didáticos e as necessidades dos estudantes, possibilitando aprendizagens diferentes.

A *sequência didática* é uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será focado em um espaço de tempo que é variável em função do que os alunos precisam aprender, da mediação e do constante monitoramento que o professor faz para acompanhar os alunos, por meio de atividades de avaliação durante e ao final da *sequência didática*. (CEALE, 2014, p.301-302)

O tema da Sequência Didática é a convivência e os cuidados (de si e do outro) durante a Pandemia de COVID-19. Sua relevância se deve ao fato de que várias pessoas transitam pelo bairro sem máscaras, há um alto número de casos registrados na região, percebe-se a dificuldade de lidar com o distanciamento e é necessária a preparação para o retorno presencial às atividades escolares, cumprindo os protocolos de segurança para a prevenção da COVID-19.

As ações propostas consideram a necessidade de encontros presenciais, ainda que seguindo protocolos de segurança e distanciamento, já que o desenvolvimento requer orientações e direcionamentos do professor, imprescindíveis para o envolvimento e motivação do aprendiz. Além disso, a garantia de recursos tecnológicos como acesso à internet e demais equipamentos se dão dentro da escola e não nas casas dos alunos.

Sendo assim, propõe-se a produção de vídeos informativos, cuja temática seja a importância do cumprimento dos protocolos de segurança nos distintos espaços de convivência do bairro: a rua e o comércio; os locais de encontro social e religioso (praças, bares, igrejas); a escola; as casas de familiares e amigos. Os vídeos serão postados nas redes sociais (*Facebook, Instagram e Site da escola*)

- *Professor/a, antes de iniciar sua proposta, é importante observar em seu grupo de alunos se o tema realmente abre possibilidades de “ter o que dizer” e a escuta é a melhor forma de fazê-lo.*
- *Ressaltamos a importância de se estabelecer com clareza a finalidade dos textos a serem produzidos, bem como a explicitação dos interlocutores do texto. Os vídeos serão compartilhados para que seu conteúdo possa ser visto e seus textos lidos, pela comunidade escolar.*
- *Vale lembrar que é necessário estabelecer as condições de produção de um texto: ter o que dizer; ter uma razão para dizer; ter para quem dizer; estabelecer-se enquanto locutor do que será dito e, finalmente, escolher as estratégias para realizar tais condições de produção. (GERALDI, 1997)²*

1) AULA 1 – Tempo estimado 2h

- Atividades prévias:

² As orientações apresentadas nas caixas de texto com margem simples são direcionadas aos professores que forem desenvolver a Sequência Didática.

“Caros/as alunos/as, vamos assistir a alguns vídeos curtos sobre a pandemia de Covid-19 e o comportamento das pessoas em diversas situações. Vejam com atenção.”³

- Apresentar aos alunos vídeos disponíveis na internet, por exemplo no *YouTube*, cuja finalidade tenha sido a de apontar problemas, denunciar uma determinada situação, mudar comportamentos ou propor intervenções, quanto aos riscos e cuidados necessários em relação à Covid-19. Esta deverá ser uma visualização prévia para que os estudantes tomem contato com o material selecionado.

“Após a primeira visualização, vamos assistir novamente, desta vez, observando tanto os recursos técnicos de produção quanto recursos textuais que aparecem nesses vídeos.”

- Orientar os alunos, para que observem:
 - Aspectos “técnicos” - recursos audiovisuais, fontes de letras, iluminação, trilha sonora;
 - Aspectos “textuais” – presença de narrador; fragmentos de textos ou citações, texto escrito ou oral, trechos de entrevistas, gráficos, imagens, ícones, etc.

- *Professor/a, como este momento será oferecido, a título de exemplo, um aspecto importante a ser observado é a garantia da oferta de repertório sobre o tema e as possibilidades de gêneros textuais a serem utilizados na realização dos vídeos produzidos pelos alunos.*

“Agora, vamos discutir o tema, as informações e opiniões presentes nos vídeos.”

- Roda de Conversa: promover a escuta dos alunos que deverão ser estimulados a se expressar sobre o tema e quanto à forma de abordagem dos vídeos assistidos.

“Em seguida, passaremos a discutir os aspectos técnicos e textuais presentes nos vídeos assistidos.”

³ Os comandos apresentados nas caixas de texto com margem dupla são direcionados aos alunos.

- Continuação da Roda de Conversa: promover a observação dos elementos que foram escolhidos pelos autores dos vídeos e que os compõem. Se possível, discutir o efeito que estes elementos aportam ao vídeo enquanto mensagem a ser transmitida.

“Finalmente, vocês vão elaborar uma lista com elementos que considerem importantes para a elaboração de um vídeo.”

- Registro dos pontos mais significativos das discussões e confecção de uma lista de elementos presentes nos vídeos, que servirá de suporte para a elaboração de um roteiro, posteriormente.

Professor/a,

Para cada vídeo é importante que eles observem:

Há imagens (vídeo), animações, ícones, músicas, efeitos sonoros, textos orais e escritos?

Há, predomínio da linguagem oral – informações narradas?

Há presença de texto escrito em frases curtas ou expressões de orientação?

Como estes elementos se mesclam?

2) AULAS 2, 3 e 4 – Tempo estimado 6 h

- Delimitação das propostas de escrita:
Elaboração de vídeos instrutivos ou de propaganda social sobre a importância do cumprimento dos protocolos de saúde e segurança, quanto à transmissibilidade do Coronavírus, nos distintos espaços de convivência do bairro.

“Caros/as alunos/as, neste momento, vamos planejar a elaboração de vídeos, como os já assistidos anteriormente, usando recursos disponíveis em celulares”

- Pedir que os alunos apresentem, por escrito, suas propostas de produção de vídeos, em forma de um roteiro, elencando as ideias iniciais que comporão o vídeo.

- Pedir que organizem as ideias a partir das possibilidades de abordagem ao tema proposto, considerando inclusive o que eles tenham relatado nas rodas de conversa anteriores. Os distintos espaços sociais em que eles circulam podem ser sugestões de subtemas para a abordagem desses vídeos: os equipamentos de saúde presentes no bairro, a casa e a família, a rua e o entorno, os espaços de encontros sociais, como as praças, as igrejas e até a própria escola, etc.

“Vamos elaborar roteiros de produção dos vídeos, registrando passo a passo o que será realizado”

- Nesta fase, deverá ser levado em conta a necessidade de produção dos roteiros que conferirão sentido ao projeto. O roteiro é uma forma de organizar as ideias e as ações e, posteriormente, estes deverão ser socializados entre os alunos. É importante trazer exemplos de roteiros de vídeo para exemplificar.

“Neste momento, vamos definir juntos alguns critérios para a elaboração de seus vídeos.”

- Uso de recursos tecnológicos disponíveis no celular;
- Os vídeos mostrarão comportamentos e ou situações que estejam em desconformidade com os protocolos de saúde, para o atual período de pandemia;
- Imagens (fotos, vídeos, desenhos e ícones) devem compor o vídeo;
- Obrigatoriamente o vídeo deverá apontar sugestões, orientações e construção de ações positivas para reverter a situação criticada.
- As informações, sugestões e orientações devem ser apresentadas através de texto escrito, expressando a opinião do/a autor/a, que deve aparecer mesclado aos outros recursos, sendo obrigatório um mínimo de dois parágrafos.
- O tempo máximo de duração do vídeo será de 5 minutos.

- Os aplicativos sugeridos para a elaboração dos vídeos são: *TIK TOK, YOUCUT, KINEMASTER, YOUTUBE*. (pois estes são mais comuns e rodam com facilidade nos aparelhos de celular).

Professor/a,

Os vídeos deverão ser elaborados (e posteriormente avaliados) mediante os seguintes critérios: observação de uma situação a ser retratada; utilização de linguagem adequada, tanto no texto oral quanto no escrito, este último sendo apresentado como o foco do trabalho a ser realizado; uso pertinente de recursos multimodais; proposta coerente de ação/mobilização/intervenção; uso de criatividade e recursos artísticos.

3) AULAS 5 e 6 – Tempo estimado 2 h

“A partir das observações realizadas anteriormente, vocês serão capazes de delimitar suas propostas, através da identificação do assunto ou subtema com o qual queiram trabalhar. Respondam: qual será o assunto principal de seu vídeo? Lembre-se: em cada subtema é possível delimitar ou fazer um recorte, especificando seus interesses.”

- Propor aos alunos a delimitação dos subtemas previamente detectados por eles.
- Esta ação deverá dar segurança e objetividade, para que o aluno vá a campo, elabore seu texto e produza seu vídeo.

Professor/a,

As rodas de conversa anteriores, bem como a atualidade da proposta, devem gerar o desejo de intervenção dos estudantes, com a finalidade de transformar a realidade que os cerca. A partir dos subtemas, podem ser necessários alguns “recortes” para dar mais objetividade aos vídeos. Por exemplo:

- *Subtema: Os equipamentos de saúde presentes no bairro*
 - *Recorte: Os Centros de Saúde e sua relação com a comunidade durante a Pandemia (orientações, vacinação, atendimento)*
- *Subtema: A rua e o entorno*
 - *Recortes:*

- *O uso de máscaras e o distanciamento social em locais públicos;*
- *O transporte público, o comportamento dos usuários e o respeito aos protocolos;*
- *Subtema: A casa e a família*
 - *Recorte: A família e os cuidados com idosos e pessoas do grupo de risco;*
- *Subtema: Os espaços de encontros sociais*
 - *Recortes:*
 - *O comportamento em espaços públicos abertos (praças) ou fechados (igrejas, escola) e as aglomerações;*
 - *O retorno às atividades escolares e os comportamentos exigidos;*
- *Outros subtemas levantados pelos/as alunos/as, durante as Rodas de Conversa.*

- Proceder às orientações gerais sobre a produção dos vídeos e pedir que os alunos apresentem suas propostas de intervenção.

4) AULAS 7 e 8 – Tempo estimado 2 h

“Querido/a aluno/a, vamos falar sobre os textos escritos que serão produzidos? Vamos organizar as ideias?”

- Orientações sobre a produção dos textos – utilizar os gêneros Instrucional (GUSMÃO, 2015) e/ou Propaganda Social (JANJACOMO; MIOTELLO, 2020) como parte integrante obrigatória de cada vídeo, retomando as condições de produção de texto escrito, seu planejamento prévio, a revisão e a reescrita, como parte do processo de produção
 - Levantamento de conhecimentos prévios sobre os subtemas escolhidos;
 - Orientação quanto às condições de produção de texto, abrindo o diálogo com os alunos, ouvindo suas respostas e registrando as ideias, junto com eles;

“Sobre o texto que será produzido, responda:

- a) o que você tem a dizer?*
- b) qual é a razão para você dizer isso?*
- c) para quem você pretende dizer isso?*
- d) como você pretende ser um sujeito envolvido com o que será dito?*
- e) vamos escolher as estratégias para fazer o que você pretende fazer?”*

- Análise das informações e opiniões coletadas sobre o “problema”, para delimitação dos dois aspectos principais que comporão o vídeo (a crítica e a proposta de solução).
- Definição dos aplicativos a serem usados para a produção dos vídeos, observando quais funcionam nos celulares disponíveis (seus aparelhos ou de algum familiar, ou algum recurso disponibilizado na escola para este fim).

Professor/a,

Como os/as alunos/as foram orientados/as a buscar informações sobre o espaço ou a situação que pretendem apresentar em seu vídeo, este é o momento da pesquisa e da coleta dessas informações, entrevistas, vídeos afins etc.

5) AULAS 9, 10 e 11 – Tempo estimado 6 h

“Agora, vocês terão um tempo, em sala de aula, para a apresentação dos roteiros produzidos, antes da confecção final dos vídeos. Também farão parte dessa apresentação a leitura dos textos instrucionais ou de propaganda social, que vocês produziram e que serão apresentados através dos vídeos.”

- Leitura e correção dos roteiros. Etapa de revisão dos roteiros, que deve ser feita durante o processo e ao final.
- Leitura e correção dos textos instrucionais ou de propaganda social produzidos, que deve ser feita durante o processo e ao final.

- Devem ser objetos de revisão:
 - Aspectos informativos
 - Aspectos linguísticos
- Aplicação de diferentes estratégias de correção: coletiva geral, a partir de textos previamente selecionados ou de quem se disponha a oferecer seu texto; em pequenos grupos, envolvendo a participação dos integrantes, e individual, mais direcionada às particularidades de cada texto.

“Após a correção dos textos, vocês deverão reescrevê-los, atendo-se às correções necessárias.”

- Reescrita dos textos.

5.3 Planejamento das Ações

Tempo final destinado à execução da proposta de trabalho

- Tempo estimado para a elaboração do produto final - “vídeo”: 30 dias.
- Encontros semanais para acompanhamento das produções dos vídeos e dos textos.
- Leitura, comentários, sugestões e correções encaminhados individualmente.
- Entrega e socialização dos vídeos
- Publicação dos vídeos nas redes sociais da escola.

6. REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSTAS: PRODUÇÃO DE TEXTOS, COM USO DE CELULARES, EM 2018 E SEQUÊNCIA DIDÁTICA – PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

As reflexões realizadas a partir da comparação das duas propostas de produção de texto diferenciam, por um lado, as ações em 2018 que, ainda que planejadas, foram desenvolvidas de forma intuitiva e prática e, por outro lado, aquelas referentes à Sequência Didática, que se estruturaram a partir de uma formação, de leituras e discussões prévias ao planejamento.

Tais reflexões podem, ainda, apontar caminhos para professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental.

A Produção de Textos com Uso de Celulares, em 2018, consolidou-se em meio a um momento difícil no contexto escolar para os alunos das turmas de 9º ano, já que, como já dissemos, estes encontravam-se desmotivados e desinteressados dos estudos, talvez em decorrência dos modelos tradicionais de ensino e às poucas oportunidades de protagonismo que lhes eram oferecidas. Apesar destas condições, a forma como a proposta chegou até eles garantiu uma participação significativa. Foram trabalhos realizados de forma presencial e todas as etapas contaram com encontros do grupo, rodas de conversa, socialização das ideias, suporte e apoio entre os grupos. Este foi, seguramente, um dos pontos essenciais para a garantia do envolvimento dos alunos, durante os desenvolvimentos dos trabalhos.

Em 2018, percebeu-se, na prática, que o celular trazia uma aproximação a um ambiente familiar para os alunos, além de que a tela se mostrava mais “fluida” que o papel. Nela o aluno fazia e refazia seu texto sem o pudor do “erro”. Ribeiro aponta que “parte dos materiais de que dispomos para planejar e ministrar nossas aulas pode ser de *tecnologia digital*, assim como muitos dos meios de que dispomos para interagir com nossos alunos” (CEALE, 2014).

Quanto à atuação do professor, fica claro na proposta de 2018 que sua intervenção no direcionamento das ações permitiu o incentivo, a organização e

o planejamento de estratégias para que os alunos produzissem seus textos. Contudo, esse direcionamento foi sendo descoberto e criado ao longo do desenvolvimento dos trabalhos, passo a passo, como em uma experimentação.

Não foi possível realizar o trabalho de forma individual, pois nem todos os alunos dispunham de telefones celulares e aplicativos para a elaboração dos vídeos. A estratégia do trabalho em grupo possibilitou que todos pudessem interagir com a produção dos textos e a criação dos vídeos, entretanto não gerou as ações de escrita do texto, retomada e reescrita individuais, tão necessárias ao processo de aprendizagem.

A Sequência Didática - Produção de Textos no Contexto da Pandemia também se desenha em meio à insegurança, solidão e inúmeros outros problemas, trazidos à tona em 2020. Entretanto, apresenta propostas de orientação, reflexão, avaliação e redirecionamento, previamente planejadas, o que garante o envolvimento dos alunos e seu protagonismo diante das ações. Além disso, estabelece como estratégias de envolvimento dos alunos a escuta de suas condições de vida e seu desejo de interferir na sociedade. Cria-se, conforme Geraldi (1997), condições de produção para que surjam textos produzidos na escola, não para ela. São textos que efetivamente se originam em um contexto social mais amplo e a ele se destinam.

A Sequência Didática, aponta para o uso do celular como mais que um facilitador ou uma ferramenta disponível. No contexto pandêmico, ele passa a ser visto como um dos únicos meios de contato entre a escola e o aluno. Entretanto, a utilização plena dessa ferramenta depende de fatores tecnológicos mais abrangentes, como a questão dos sinais das operadoras e o acesso à internet. E esses fatores passam a ser percebidos, através de um olhar mais investigativo que se formou durante o curso de especialização. As ações planejadas na Sequência Didática indicam, assim, encontros presenciais, pelo menos em pequenos grupos, para que as dificuldades apresentadas possam ser minimizadas.

Finalmente, na Sequência Didática as ações do professor continuam sendo extremamente importantes e, a todo momento, ele é convidado à reflexão e ao diálogo. Mais que dar orientações, entende-se que a participação do professor é vista como aquele que deve ocupar o lugar de quem “ensina a produzir textos”.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de ferramentas digitais pode constituir-se em uma nova estratégia de aprendizagem para os estudantes e novas práticas de ensino para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, minimizando as dificuldades enfrentadas por ambos, no processo de produção de textos na escola.

Entendendo que tal processo deve considerar e valorizar os sujeitos que estão implicados nele, atribui-se ao professor a tarefa de mediá-lo, incluindo-se nele. Ações que se destinem a orientar os estudantes devem potencializar a escuta desses sujeitos, dar lugar e destaque a suas vozes, para que se apropriem do desejo de dizer algo e ocupem o lugar desse dizer, estimular as interlocuções entre eles, abrir-se ao contato com novos saberes, promovendo, por exemplo, o uso das tecnologias digitais, que pode ser sem dúvida um fator potencializador das práticas de produção de texto.

É importante destacar que o reconhecimento das tecnologias digitais como possibilidades de incorporação às práticas de ensino, antes da pandemia, eram opções inovadoras. Durante o período de isolamento social, contudo, elas se converteram em ferramentas de suporte para que os encontros entre os sujeitos não fossem definitivamente rompidos. Pensar as práticas escolares, e dentre elas as de produção de texto, através desse aporte converte-se em um movimento possível para aquele momento e, esperamos, para além dele.

Observa-se um aumento da exposição a textos multimodais na sociedade atual, em que a multiplicidade de informações se mescla e se complementa a partir de imagens, sons, escrita e recursos visuais, com a qual nossos alunos estão familiarizados. E, nesse contexto, percebe-se que tal conjunto de condições promove avanços e mudanças nas formas de ler e escrever. Já era esperado que a escola manifestasse em suas práticas atenção à multimodalidade, assumindo-a como objeto de discussão. A pandemia e o isolamento social aceleraram esse reconhecimento e a proposta veiculada por este trabalho trata das possibilidades pedagógicas desse tipo de texto.

A partir dessas reflexões, entende-se que o desenvolvimento de propostas de produção de textos, dentro do contexto de uma escola pública em nossa cidade, ainda precisa de encontros presenciais para garantir que partes fundamentais ocorram de fato: a motivação, o sentimento de pertencimento do grupo, o acesso a ambientes tecnológicos mais capacitados, os momentos presenciais de discussão entre os pares, a contextualização e a oferta de possibilidades reais de concretização das propostas são apenas alguns dos aspectos que não podem deixar de ser observados.

Entende-se que o uso de celulares para desenvolver a produção de textos é viável em escolas públicas. Entretanto, é necessária a garantia de condições de acesso efetivo à internet, o que nem sempre se dá de forma abrangente entre os estudantes.

Finalmente, destaca-se que a realização de ações de produção de textos, como as propostas aqui, só se efetivam a partir de reflexões e planejamento. A sala de aula, física ou virtual, é um espaço de interação, de construção de saberes e de valorização dos sujeitos que atuam nela. Refletir sobre essas possibilidades levam a bons planejamentos que podem, por sua vez, gerar excelentes resultados.

8. REFERÊNCIAS

ANTUNES NETO, J. M. F. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? **Revista Prospectus**, v. 2, n. 1, p. 28-38, Ago/Fev, 2020

BRÄKLING, Katia Lomba. **Produção de texto: uma prática social**. [Entrevista concedida a] Shirley Goulart. Curso Nas tramas do texto. Portal Escrevendo o futuro. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/ava/course/view.php?id=418#mod-32695>. Acesso em 20 mar. 2021.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política**. SP: Brasiliense, 1989. p.197-221

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05. 2015. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. A base é a educação. 2018. Brasília, 2018.

CEALE. **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. ISBN 978-85-8007-079-8. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 23 jun 2020.

ESCOLA MUNICIPAL FERNANDO DIAS COSTA. **Pesquisa: Recursos Tecnológicos, Redes Sociais e Saúde**. Belo Horizonte: EMFDC, 2020. (mimeo)

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

GUSMÃO, M. a. P. Sequências didáticas para o trabalho com produções do gênero instrucional: leitura, produção textual e (re)escrita de instrução de aparelhos eletrônicos. 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 2º Simpósio Internacional de Educação com Tecnologias. 2015. **Anais...** 2015. disponível em: www.nehte.com.br/simposio/anais/anais-hipertexto-2015/sequ%c3%aancias%20did%c3%a1ticas.pdf. Acesso em 10 out. 2021.

INACIO, C. P. PEREIRA, M. A.; MACHADO, N. P.; FERREIRA, T. N. Leitura Para Todos: uma viagem literária. In: Higino, Anderson; Barbosa, Clarisse; Pereira, Maria Antonieta. (Org.). **Formando leitores de telas e textos**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007, v. I, p. 63-74.

JANJACOMO, Caroline; MIOTELLO, Valdemir. O gênero propaganda social: comunicação para a alteridade nas redes do ciberespaço. **Antares**, v. 12, n. 25, jan./abr. 2020. Caxias do Sul: UCS, 2020. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/download/7637/4159&sg=AOvVaw1OsfXPkiAwrC5pmrM1w8U3>. Acesso em 10 out. 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEAL, Telma; MELO, Katia L. R. **Produção de textos: introdução ao tema**. In: LEAL, Telma. BRANDÃO, Carolina Perussi (Orgs). Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Saberes docentes para análise e uso do livro didático em Língua Portuguesa: as relações necessárias entre produção e uso do livro didático na prática docente. **Duc In Altum**. v.11, p.15 - 23, 2011

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Aprendizagem e ensino de produção de texto na escola em processos inter-relacionais**. Belo Horizonte: CEALE/UFMG. 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11476263-Aprendizagem-e-ensino-de-producao-de-texto-na-escola-sujeitos-em-processos-inter-relacionais-leiva-de-figueiredo-viana-leal.html>. Acesso em 13 set. 2021.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Produção de textos escritos: devolutiva dos trabalhos**. UFJF. 2018. Disponível em <http://www.ufjf.br/devolutivas/compressed.pdf>. Acesso em 13 set. 2021.

MALLOY-DINIZ, L. F e outros. Saúde mental na pandemia de covid-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. **Debates em psiquiatria**. Abr-Jun. 2020. p. 46-68.

MARCUSCHI, L. A. HOFFNAGEL, J. A escrita no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO A. P. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO A. P. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MUSSAK, Eugênio. Ensinar a Aprender – uma reflexão de Eugenio Mussak. In: **15 anos ensinando a aprender**. Fundação LAMF: Sorocaba; 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3Gfenq1eGc3S3EwSDFrVjJrbzg/view>. Acesso em: 28 jun. 2020.

OLIVEIRA, Derli Machado de. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. In: Fórum identidades e alteridades, VI, 2013, Itabaiana (**Anais**). Itabaiana. p. 1-8.

SANTOS, Victor. Materiais impressos e outras propostas: os desafios do trabalho remoto com alunos que não têm acesso à internet. **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro. 2021. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/20487/especial-trabalho-docente-na-pandemia-atividades-impressas-e-offline>. Acesso em 13 set. 2021.

SILVA, Sandro Luis da. Reflexões sobre o desafio das novas tecnologias na escola básica. **Revista InterteXto**, São Paulo, V. 9, N. 1, 2016.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.81, pp.143-160.

VIGANÒ, D. E. A publicidade social: reflexões sócio-semióticas. **Revista Alceu**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 26-42, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Artigo2%20Dario%20Edoardo%20Vigano%20-%20pp26-42.pdf>>. Acesso em 10 out. 2021.