

Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
Especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino

Tiago Ruas Dieguez

LER E ESCREVER NO DIREITO
práticas digitais de leitura e escrita literária colaborativa

Belo Horizonte

2021

Tiago Ruas Dieguez

LER E ESCREVER NO DIREITO
práticas digitais de leitura e escrita literária colaborativa

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Dr. Junot de Oliveira Maia

Belo Horizonte

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Wesley Rodrigo Fernandes CRB/6 2214

D559I Dieguez, Tiago.
Ler e escrever no direito [recurso eletrônico] : práticas digitais de
leitura e escrita literária colaborativa / Tiago Dieguez. – 2021.
1 recurso online (35 f.) : pdf.

Orientador: Junot de Oliveira Maia.
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Linguagem,
Tecnologia e Ensino da Faculdade de Letras da UFMG.
Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Letras.
Referências: f. 29.
Apêndices: f. 30-35
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Material didático. 2. Letramento. 3. Colaboração online. 4.
Tecnologia da informação. 5. Direito – Estudo e ensino (Educação
permanente). I. Maia, Junot de Oliveira. II. Universidade Federal de
Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 371.39445



ATA DA DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Nome do aluno: TIAGO RUAS DIEGUEZ

Às 13:00 horas do dia 20 de janeiro de 2021, em sala virtual da plataforma “Google meet”, reuniu-se pela Faculdade de Letras da UFMG a Comissão Examinadora indicada pela coordenação do Curso de Especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino para julgar, em exame final, o trabalho intitulado ““LER E ESCREVER NO DIREITO: práticas digitais de leitura e escrita literária colaborativa”, requisito final para obtenção do Grau de Especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino. Abrindo a sessão, os professores Vicente Aguiar Parreiras e Érika Amâncio Caetano, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passaram a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Prof. Vicente Aguiar Parreiras indicou a APROVAÇÃO do candidato;

Profa. Érika Amâncio Caetano indicou a APROVAÇÃO do candidato;

Pelas indicações, o candidato foi considerado APROVADO.

O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 20 de janeiro de 2021.

Luciana de Oliveira Silva

Érika Amâncio Caetano

Vicente Aguiar Parreiras

Obs: Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenação.



RESUMO

Neste projeto didático, busco oferecer subsídios para a leitura e a produção de textos literários, multimodais e em ambiente digital, além de suporte teórico e prático para a realização de atividades didáticas de interação, mediante escrita colaborativa, entre profissionais da área do Direito. Portanto, o projeto didático destina-se ao trabalho do professor com aprendizes no âmbito da qualificação profissional ou formação inicial e continuada (FIC) no Direito. Como sugestão para leitura e análise literária pelos alunos, foram escolhidas crônicas da escritora Andréa Pachá, uma série fotográfica de Eduardo Santos e um vídeo de *live* transmitida pelo jornalista André Trigueiro. Numa etapa posterior, os alunos são orientados a escrever textos do gênero da crônica. O pano de fundo teórico deste projeto é o conceito dos multiletramentos, noção relacionada a uma práxis pedagógica consciente de seu aspecto social e ideológico, além das relações de poder que perpassam o ensino e a aprendizagem. A noção de multiletramentos relaciona-se, no contexto das tecnologias disponíveis e utilizadas em nossa sociedade, com a ideia de letramentos multimodais e digitais. Os pontos centrais do projeto didático são, assim, o trabalho com os gêneros discursivos, sobretudo a crônica, a análise textual, a leitura e a escrita multimodais e em ambiente digital, o uso de ferramentas digitais, a escrita criativa e a escrita colaborativa.

Palavras-chave: Projeto didático. Multiletramentos. Letramentos literários. Letramentos multimodais. Escrita colaborativa. Letramentos digitais. Tecnologias digitais da informação e da comunicação. Formação inicial e continuada no Direito.

ABSTRACT

In this teaching project, I seek to offer subsidies to Law professionals for the approach to multimodal literary reading, as well as literary text production in a digital environment. In addition, I hope to contribute to theoretical and practical support for the execution of interaction dynamics through collaborative writing among learners. Therefore, the teaching project is intended for the teacher's work with adult apprentices within the scope of professional qualification or initial and continuous training in Law. As a suggestion for reading and literary analysis, I chose some of Andréa Pachá's chronicles, as well as a photographic series by Eduardo Santos and a live video stream transmitted by journalist André Trigueiro. At a later stage, teachers should ask students to write chronicles. The project's theoretical framework is the concept of multiliteracies, a notion related to a pedagogical praxis that is aware of its social and ideological aspects, as well as the power relations that permeate teaching and learning. In the context of the available technologies in our society, the notion of multiliteracies relates especially to the idea of multimodal and digital literacies. The main points of this teaching project are therefore discursive genres, chronicles, textual analysis, multimodal reading and writing in digital environments, digital tools, creative writing, and collaborative writing.

Keywords: Teaching project. Multiliteracies. Literary literacies. Multimodal literacies. Collaborative writing. Digital literacies. Digital information and communication skills. Initial and continuous training in Law.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	7
2 JUSTIFICATIVA.....	11
3 HISTÓRICO.....	14
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
5 PROJETO DIDÁTICO.....	22
6 FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	25
7 AVALIAÇÃO	27
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS	29
APÊNDICE A – Objetivos de aprendizagem	30
APÊNDICE B – Código de barras QR do Manual do Professor.....	33
APÊNDICE C – Rubricas da etapa de leitura	34
APÊNDICE D – Rubricas da etapa de escrita	35

1 APRESENTAÇÃO

Este projeto didático destina-se ao trabalho do professor no âmbito da qualificação profissional ou formação inicial e continuada (FIC) de profissionais adultos da área do Direito. Com ele, busquei oferecer subsídios para a leitura e a produção de textos literários, multimodais e em ambiente digital, além de suporte teórico e prático para a realização de atividades didáticas de interação, mediante escrita colaborativa, entre os aprendizes.

A formação inicial e continuada de profissionais nessa área normalmente abrange disciplinas técnicas especializadas, tanto teóricas como práticas, além de agregar aulas, palestras ou laboratórios relacionados à língua portuguesa. É o caso da formação inicial dos juízes do trabalho brasileiros, realizada pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho (ENAMAT). Durante o período de formação organizado pela escola, os juízes recebem treinamentos em disciplinas como deontologia, técnica de decisão e linguagem jurídica, dentre várias outras¹.

Apesar da relevância das disciplinas de língua portuguesa na formação inicial e continuada na área do Direito, há, normalmente, como se viu no exemplo acima, um recorte acentuado no que diz respeito à língua, limitando-se o ensino a questões relacionadas à terminologia, à padronização e à correção de desvios da norma-padrão.

Por certo, tal conteúdo é esperado e necessário, porém sua exclusividade em boa parte dos programas de qualificação profissional da área ignora a multiplicidade cultural dos sujeitos na aprendizagem — há inúmeras realidades e demandas a serem equacionadas no que diz respeito à língua —, bem como a multiplicidade de textos existentes na sociedade e na vida profissional daqueles que trabalham com o Direito.

Além disso, pouco se questiona, durante a formação na área, o fato de que a reflexão linguística com gêneros exclusivos da técnica especializada jurídica pode tornar hermética e engessada a interação dos profissionais com o restante da sociedade. A propósito, os textos oficiais, consagrados na área do Direito, são normalmente solenes, requerem várias formalidades e demandam a observância de procedimentos de estilo que não se harmonizam com o registro comumente visto em outros âmbitos da sociedade². Ademais, em razão da

¹ A ENAMAT oferece um curso de formação para todos os juízes brasileiros em Brasília. Posteriormente, segundo informações de seu site, os recém-empossados ainda realizam o restante de sua formação nas escolas regionais onde atuarão em definitivo. Iniciativas semelhantes são realizadas em diversos outros órgãos públicos do Judiciário, do Legislativo, do Executivo e do Ministério Público. Mais informações disponíveis em: http://www.enamat.jus.br/?page_id=959. Acesso em: 24 jan. 2021.

² O que pode ser um dos motivos a demandar a constante necessidade de elaboração e divulgação de modelos, fórmulas e padronizações. A título de exemplo, vários tribunais e outras instituições têm suas próprias

cultura normativa que é própria da área, é possível que, também, o texto produzido pelos profissionais do Direito apresente um rigor excessivo com o monitoramento linguístico³, o que pode mesmo afetar aspectos textuais importantes como a coerência e a coesão. Também costuma prevalecer no campo discursivo jurídico uma visão de texto apenas como resultado, como finalização de uma obra intelectual, sem que se considere todo o processo social de interação, os caminhos de releitura, de revisão e de comentários. Dessa forma, o profissional da área não se acostuma à escrita em colaboração, ao processo de análise do texto alheio, da reescrita e da incorporação do olhar e da voz de outrem em sua própria escritura.

Um dos principais objetivos deste projeto didático é fazer com que o profissional em formação no Direito entre em contato, na leitura e na escrita, com textos diversos daqueles a que se encontra habituado em suas práticas profissionais rotineiras. Mais, com ele pretendo sugerir que tanto a leitura como a escrita literária são extremamente importantes para o profissional adulto dessa área, um especialista que não se reduz, seguramente, a uma área do saber, a uma prática e a um mundo. Com o projeto, gostaria de oferecer uma opção para que sejam ampliadas, no Direito, a noção e a efetiva realização de letramentos, ou seja, práticas de leitura e de escrita, de modo global, não limitadas aos textos técnicos, mas que englobem os textos os diversos do cotidiano dos profissionais jurídicos.

Antonio Candido, importante crítico literário brasileiro, certa vez afirmou, num texto hoje considerado canônico, que todas as pessoas, em todas as culturas e em todas as épocas, tiveram a literatura como parte essencial de sua civilização e de sua, digamos, própria humanidade (CANDIDO, 2017, p. 176). O também professor Candido, ao usar o termo “literatura”, se referia a qualquer tipo de manifestação criativa e criadora com a linguagem verbal, seja escrita, seja oral, independentemente de sua extensão e de seu suporte. Sua ideia — com a qual este projeto claramente se alinha — é a de que não há humanidade sem criação da fábula, da piada, do poema, da cantiga, do romance, da lenda (CANDIDO, 2017, p. 176).

É no espaço da poesia e no espaço da ficção que testamos a realidade, onde arguimos a linguagem e suas aparentes verdades, naquilo em que ela se encontra mais sedimentada. A literatura pode ensinar, como pode degenerar; pode distrair, como pode incomodar profundamente. Tal como a realidade.

compilações de regras de redação e estilo, como o Superior Tribunal de Justiça (STJ). Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/publicacaoinstitucional/index.php/Manual/issue/archive>. Acesso em: 29 out. 2020.

³ O monitoramento linguístico pode ser definido como o comportamento do falante que corresponde às expectativas acerca do estilo linguístico de determinada esfera social. Por exemplo, na comunidade jurídica, há expectativa de que se produza uma fala conforme as regras da norma-padrão e, ainda, conforme determinadas orientações existentes somente nessa área.

Para o crítico literário francês Antoine Compagnon, a literatura constrói, para além da prática reflexiva sobre nós mesmos, também um canal de alteridade. Ela pode “preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida” (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Com iniciativas como este projeto, podemos fortalecer a visão de que a literatura é sim um direito básico, seguramente também uma atividade que deve cada vez mais ser fomentada, requisitada, celebrada. Busquei também demonstrar que os letramentos são práticas sociais contínuas, que não devem ocorrer como um evento isolado de transmissão de saberes pré-definidos.

Como sugestão para leitura e análise literária, foram escolhidas crônicas da escritora Andréa Pachá⁴, juíza responsável durante vários anos por uma Vara de Família e, atualmente, por uma Vara de Sucessões⁵, presentes em três livros publicados em meio digital pela editora Intrínseca e disponíveis parcialmente em amostras grátis para leitura através de *sites* como a Amazon. Seus textos lidam com inúmeras situações da convivência humana como a separação, a guarda de filhos, os reencontros, a velhice.

Em experiências anteriores, quando se aplicou um projeto-piloto deste trabalho, as crônicas foram um gênero discursivo muito bem recebido pelos profissionais-aprendizes. Nessa experiência, foi possível perceber que seu tema e aspectos composicionais contribuem para o engajamento, seja em razão da extensão dos textos, mais apropriada para encontros de curta duração, seja pela abordagem normalmente relacionada ao cotidiano, à política ou ao trabalho.

Além do texto verbal, consta deste projeto a apresentação e a análise de série fotográfica de Eduardo Santos⁶ e vídeo de *live* transmitida pelo jornalista André Trigueiro⁷. Considerei bastante importante para a realização das atividades trazer indicações de leitura e análise de material visual que dialoga com o gênero discursivo da crônica, ampliando as

⁴ Informações sobre a autora e sua obra podem ser encontradas no site da editora Intrínseca. Disponível em: <https://www.intrinseca.com.br/autor/424>. Acesso em 29 out. 2020.

⁵ As varas de Sucessões são responsáveis por processar e julgar litígios relacionados a inventários e testamentos, por exemplo. Diferentemente dos casos levados às varas de Família, em que muitas vezes se busca a conciliação e a preservação do núcleo familiar, os litígios processados no âmbito das Sucessões advêm do falecimento e da divisão dos bens do familiar.

⁶ Eduardo Santos é fotógrafo e professor. Publica parte de seu trabalho em perfis no Instagram. Atualmente, trabalha com fotografia feminina (@fotocorpografias), espetáculos teatrais (@aquartaparede) e fotografia de rua (@eduardosantosnasruas).

⁷ André Trigueiro é jornalista, editor-chefe do programa Cidades e Soluções, exibido na GloboNews. Também participa regularmente de *lives* em seu canal do YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCmEruI997iPmG6LfNosQPpQ>. Acesso em: 29 nov. 2020.

possibilidades de que os aprendizes percebam aspectos multimodais dos textos e também os considerem na própria produção textual.

Em relação às propostas de escrita, também foi escolhido o gênero da crônica, apesar de que se sugere deixar em aberto a possibilidade de os profissionais-aprendizes escreverem textos híbridos ou em outro gênero.

Para a finalização do projeto, prevê-se que o resultado da produção textual seja publicado nos perfis pessoais dos profissionais-aprendizes no site e aplicativo Medium.com, em publicações individuais ou em publicações vinculadas a um perfil do projeto, da oficina de formação ou da instituição responsável.

Espero poder colaborar para uma ação crítica em que o profissional-aprendiz do Direito possa perceber o texto para além de sua materialidade imediata — para além do resultado posto em papel ou na tela. Ao confeccionar este projeto, tive, portanto, como meta, auxiliar, ainda que com uma contribuição pontual, professores e tutores a se envolverem em práticas de letramentos múltiplos, críticos e, espero, gratificantes.

2 JUSTIFICATIVA

Existe, no campo profissional do Direito, um argumento implícito e, portanto, pouco esclarecido e compreendido em seus pormenores, que destaca a importância do estudo da *língua portuguesa* para o sucesso da atuação de advogados, servidores públicos e demais profissionais da área. Esse argumento circula nesse campo discursivo como um truísmo, sendo quase sempre explicitado nas ocasiões em que a língua materna é estudada em disciplinas introdutórias em faculdades, cursos preparatórios para acesso a carreiras públicas ou cursos de reciclagem profissional.

Faço uma crítica, aqui, à qualidade do argumento, na medida em que me parece ser usada a expressão *língua portuguesa* sem que saibamos todos muito bem a que se referem os interlocutores, bem como por me parecer ser caracterizada a língua como um conhecimento passível de delimitação, apreensão e transmissão *a partir* de um professor e *em direção* a um aluno, como um objeto pronto, uma informação ou um dado de troca, algo que concorrerá, de imediato, para o sucesso dos indivíduos. No entanto, aqueles que efetivamente trabalham com o fenômeno da linguagem e com a língua sabem que essa suposta realidade, longe de ser certa, é bastante ilusória.

Em tais eventos, em cursos, palestras e oficinas, é comum ser trabalhada a língua materna sobretudo pelo viés da *norma-padrão*, num *registro altamente monitorado* visando à produção de um *texto escrito*, sem a participação de qualquer outro tipo de semiose, ou seja, um texto preponderantemente baseado no aspecto verbal escrito, normalmente organizado no formato da prosa, sem o uso de outro tipo de organização como gráficos, tabelas, rol de itens, infográficos, e sem qualquer relação com o suporte digital, ou seja, um texto cujo arranjo ainda se encontra voltado para o papel.

Porém, os profissionais do Direito também atuam em diversas ocasiões em que produzem textos orais, como sustentações em tribunais, audiências, atendimentos diversos, situações com bastante interação e dinamismo; são responsáveis por produzir textos multimodais e destinados à publicação *online*, com recursos típicos dos suportes digitais, por exemplo planilhas, gráficos, relatórios, petições digitais que envolvem imagem, áudio, vídeo; além de alternarem diversos registros em seu cotidiano, alguns mais informais, outros extremamente solenes, o que faz com que leiam e produzam textos os mais diversos, com interlocutores de distintas áreas e contextos sociais.

Como busquei ressaltar, também se encontra subjacente no discurso e na prática dessa formação uma noção de língua materna como *objeto* a ser ensinado pelos professores,

examinado pelos alunos, testado em exercícios, checado em gabaritos e, finalmente, aprendido e *guardado*.

Consequentemente, deriva dessa noção um maior interesse em temas ligados às estruturas gramaticais, à palavra e à frase, à observância da norma-padrão, à correção e à detecção de desvios comuns em relação à norma. Por outro lado, há pouco foco sobre os *profissionais-aprendizes*, sobre *o que dizem, como dizem, para quem dizem*.

O ensino limita-se à leitura de resumos ou manuais de redação jurídica e manuais de estilo, bem como à assimilação de conceitos e regras em aulas e palestras em que o professor é o principal agente do aprendizado. Geralmente, ignoram-se aspectos comunicacionais e relacionais, a subjetividade do emissor e dos receptores dos textos, a existência de distintas normas e registros, a variação linguística e, especialmente, a análise da produção textual dos profissionais-alunos envolvidos. Além disso, não se costuma praticar a reflexão epilinguística, ou seja, uma atividade reflexiva sobre a própria linguagem e as estruturas da língua, que trabalha com o texto autêntico produzido em interação social e que investiga os processos de funcionamento das estruturas linguísticas e os mecanismos discursivos de atribuição de sentido⁸.

Nesse modelo de ensino, vê-se também avanço tímido, quando existente, no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), limitando-se o uso àquelas ferramentas que reproduzem, no formato digital, o modelo de manuais de papel ou de aulas expositivas e palestras, sem muitos avanços nas possibilidades de interação real entre os participantes dos eventos didáticos. A área jurídico-administrativa, por exemplo, convive com um cenário de difícil solução em que servidores, tanto entre si, como em relação à população, convivem com uma disparidade relevante quanto a conhecimentos e práticas de leitura e produção textual em suportes digitais, o que denuncia a carência de reflexões e de ações efetivas de letramentos digitais, letramentos múltiplos, em toda nossa sociedade.

Tais questões, embora nem sempre equacionadas pelos profissionais do Direito, são claramente percebidas e sofridas pela sociedade. Afinal, a valorização de um registro extremamente monitorado, a focalização no aprendizado de termos técnicos, jargões, técnicas de reconhecimento de “erros comuns” etc., e a ausência de cuidados com a produção textual e

⁸ A epilinguística baseia-se nos conhecimentos prévios e na intuição do falante a respeito de sua linguagem e de sua própria língua e, num contexto do letramento, visa a fomentar a reflexão e a análise de estruturas e do funcionamento da língua não pelo enquadramento em uma nomenclatura gramatical, mas a partir de comparações, modificações e novas significações (FRANCHI, 2006, p. 97). É um processo nitidamente discursivo, portanto, em que há espaço para hesitações, reelaborações, repetições etc. Tem por objeto o próprio uso da língua e o engajamento dos falantes em sua elaboração cotidiana, ao contrário de uma abordagem puramente metalinguística, cujo foco seria o conhecimento do sistema linguístico, suas nomenclaturas e descrições, ou seja, o sistema formal da língua isolado de seu aspecto interacional.

os aspectos sociais e críticos dos letramentos certamente fazem com que o resultado visível dos textos dos profissionais seja o hermetismo, a dificuldade de interação com a sociedade e, possivelmente, dificuldades relativas à hipercorreção⁹, além de a questões de coesão e coerência textuais. Tais fatores concorrem para a criação de conflitos sociais desde a simples desinformação, a morosidade judiciária, a obstrução do acesso das partes ao sistema processual ou mesmo e, em maior grau, a alienação dos cidadãos quanto a seus direitos e à participação no Estado.

Há, como se vê, um distanciamento ainda não solucionado entre dificuldades e expectativas existentes na esfera dos próprios profissionais que trabalham com a linguagem no Direito e, por outro lado, com as dificuldades e expectativas, bastante diferenciadas, daqueles que interagem, pela linguagem, como receptores desses mesmos profissionais na sociedade.

Não obstante ainda ser comum esse projeto de ensino antiquado, observa-se hoje uma grande oferta de cursos e oficinas no âmbito da formação inicial continuada (FIC) dos profissionais do Direito que incluem um ramo ou um projeto voltado à linguagem. Recentemente, ainda, tem surgido maior interesse também na expressão oral dos profissionais, reavivando-se os antigos cursos de oratória.

Este projeto didático vem a ser, portanto, uma proposta de contribuição neste momento em que a linguagem se encontra em clara discussão no campo do Direito e no âmbito da formação inicial e continuada dos profissionais da área. Seguramente, é apenas uma pequena proposta dentro de espectro de iniciativas que podem nortear professores e tutores para uma formação efetivamente contínua, social, crítica, que restaure o aprendiz ao centro do aprendizado, junto aos professores e tutores, em diálogo, e que tome a língua não como um dado ou objeto, mas como ação, uma prática social de produção de sentidos por meio da interação.

⁹ A hipercorreção é um fenômeno estudado pela sociolinguística e que deriva especialmente da insegurança do falante em relação ao domínio das regras da gramática normativa ou das questões de estilo em um determinado campo discursivo, gerando um monitoramento exagerado, ou seja, um comportamento de correção excessiva, o que leva frequentemente a desvios, seja dos padrões intuitivos que o falante domina, seja das próprias regras da gramática normativa (BAGNO, 2012, p. 949).

3 HISTÓRICO

Este projeto didático teve como ponto de partida uma oficina de redação jurídica desenvolvida, ainda no ano de 2017, para a Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da 14ª Região (Rondônia e Acre). As práticas pedagógicas realizadas àquela ocasião foram um grande motivador para meus estudos posteriores de pós-graduação na área de Linguagem, Tecnologia e Ensino na Universidade Federal de Minas Gerais, oportunidade em que pude aprimorar alguns dos pressupostos teóricos das atividades, bem como planejar atividades e rediscutir alguns de seus pontos práticos.

A oficina que considero o piloto deste trabalho foi realizada na modalidade à distância, para servidores públicos e juízes daquele tribunal, e buscava atender às expectativas da Escola Judicial e dos participantes em relação às questões tradicionais da linguagem técnica jurídica, mas também visava a estender tal panorama, ainda que de forma paralela, com temas sobre linguagem, língua, gramáticas, normas, registros e variação linguística. Além disso, buscou-se, na ocasião, proporcionar aos inscritos um espaço de prática de leitura e de escrita em gêneros distintos. A fim de que fossem atendidos servidores atuantes em várias localidades do território abarcado pela instituição (Rondônia e Acre), o uso da tecnologia digital foi imprescindível para a realização do trabalho.

Como era imperativo maximizar o espaço de interação entre os participantes, focando-se o máximo possível no aprendizado dos próprios profissionais-aprendizes, priorizou-se o uso de texto escrito em uma plataforma (Wordpress.org) semelhante a um *blog*, com possibilidade de comentários e criação de hiperlinks, de inserção de imagens e de vídeos externos (YouTube), além do uso de formulários interativos (TypeForm), seja para coleta de informações dos alunos, seja para envio de tarefas e retorno do tutor às suas atividades. Foram sugeridas leituras em distintos gêneros (romance, ensaio, crônica, poesia), sobretudo em meio digital (*blogs* e *e-books*), bem como se incentivou a produção textual (sobretudo crônicas) e a reescrita de textos jurídicos dos próprios aprendizes.

No início da oficina, os profissionais foram convidados a preencher um formulário destinado a avaliar seus hábitos de leitura e de escrita, seu conhecimento prévio e seus interesses sobre temas de linguagem e língua, bem como suas expectativas e sugestões em relação à oficina. Verificou-se, de modo geral, nítido interesse dos aprendizes por questões instrumentais relacionadas sobretudo à ortografia e à sintaxe. Ainda, notou-se que os alunos tinham hábitos regulares de leitura e de escrita, embora não em gêneros muito variados.

Em resumo, quanto à leitura: a) a maioria dos aprendizes informou ser leitora de jornais e revistas, porém sem regularidade; b) no que diz respeito à leitura em domínio distinto do jurídico, praticamente metade lia pouco ou mesmo não lia livros não jurídicos; c) em relação à leitura no momento da entrevista, pouco mais da metade dos alunos declarou que não lia livro algum; os demais indicaram que liam, naquele momento, livros sobretudo religiosos, de autoajuda e livros técnicos da área jurídica — houve poucas indicações de livros literários ou livros técnicos de áreas distintas.

No que diz respeito à escrita: a) três quartos dos aprendizes indicaram escrever em redes sociais e aplicativos de celular (Facebook e WhatsApp); b) um terço dos aprendizes declarou que escrevia com regularidade *e-mails* e mensagens em fóruns *online*, poucos aprendizes (cerca de 2%) declararam que escreviam em *blogs* ou tinham algum *hobby* dedicado à escrita.

Pôde-se concluir, portanto, desse diagnóstico, que os aprendizes tinham bastantes práticas de leitura e de escrita; aliás, esse era um dado já conhecido em razão de seu cotidiano de trabalho. O que ficou de algum modo confirmado pelos dados foi a pouca diversidade nos gêneros escolhidos por eles em práticas externas ao âmbito profissional e, ainda, especialmente em relação às práticas literárias.

Os profissionais-aprendizes também foram consultados a respeito de sua expectativa quanto à oficina, tendo a maioria indicado o desejo de aprimorar a escrita para o trabalho e para provas e concursos. Alguns alunos reforçaram que desejariam consolidar conhecimentos e trocar informações, ao passo que outros salientaram que desejariam aprimorar seu vocabulário e seu conhecimento de regras de sintaxe.

Tais fatores sinalizaram, naquele momento, uma possível objeção inicial dos alunos quanto a uma abordagem puramente epilinguística, que desconsiderasse suas expectativas e necessidades mais evidentes. De todo modo, sempre considere importante conjugar tal abordagem, também trabalhando a leitura e a escrita em gêneros distintos, certo de que o uso isolado da metalinguagem e o mero ensino de regras da norma-padrão apenas reforçariam o quadro já constatado de hipercorreção e de pouca intimidade com vários gêneros que circulam na sociedade, em seus usos reais e efetivos. Assim, concluí pela necessidade de uma abordagem mista, com protagonismo da abordagem epilinguística sobretudo na primeira parte do projeto e com o uso equilibrado das duas abordagens na segunda metade do processo de aprendizado.

Decidiu-se, então, privilegiar, nas primeiras atividades do projeto, tarefas de leitura e de produção textual, como análise de documentários sobre a língua portuguesa, discussões

sobre sotaques e variação, indicação de crônicas, livros e filmes. Em um segundo momento, após a produção e a análise de textos iniciais dos alunos, foram somadas às tarefas de caráter epilinguístico também atividades de cunho metalinguístico que visavam a identificar normas aplicáveis ao contexto jurídico-administrativo. De toda forma, buscou-se não reproduzir o ensino meramente mecânico de regras, isoladas da prática real, buscando exemplos autênticos de textos jurídicos e trechos de textos dos próprios profissionais, enviados anteriormente na ocasião do preenchimento do formulário de diagnóstico. Além disso, evitou-se o uso excessivo de nomenclatura técnica, como a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e termos especializados, primando-se por expressões substitutivas e mais próximas do cotidiano dos aprendizes — por exemplo, o uso do termo “grupo de palavras” em lugar de “sintagma”, ou “conectores”, de “preposições/conjunções/etc.”.

Em relação aos resultados, quanto à análise de aspectos textuais, percebeu-se maior consciência dos aprendizes sobre os mecanismos de coesão e sobre as regras gerais de sintaxe (reconhecimento de sintagmas, concordância, uso consciente da vírgula e do acento grave etc.), tanto em sua capacidade de análise como em sua produção mediante reescrita dos próprios textos. Houve sinalização de alguns profissionais a respeito do interesse em prosseguir com leituras semelhantes àquelas trabalhadas no curso (especialmente crônicas). Alguns alunos também sinalizaram que gostariam de prosseguir com atividades escritas não relacionadas ao universo jurídico, embora esse número tenha sido menos expressivo que o daquele que apontou interesse pela leitura de crônicas¹⁰.

Após o projeto, os alunos preencheram um formulário de avaliação destinado à Escola Judicial. Na avaliação quanto ao curso e à metodologia, houve uma percepção positiva a respeito do conhecimento praticado e formado, conquanto também tenha sido ressaltada certa dificuldade no manuseio dos recursos *online*, na organização e no desenho dos textos (hiperlinks, estrutura de páginas de *blogs*, textos verbais e imagéticos, memes, conteúdo e atividades distribuídos pouco a pouco, em uma sequência não linear), além de dificuldade de entendimento das propostas e do funcionamento do próprio projeto didático. Em relação às dificuldades dos aprendizes, salvo a real possibilidade de que o material e a abordagem não estivessem suficientemente acessíveis, também é possível que se trate de uma questão da

¹⁰ Para avaliar os resultados nesse projeto-piloto, considerei o fato de que as práticas prévias de leitura e de escrita literária da maioria dos alunos eram pouco expressivas, conforme o questionário que responderam ao início das atividades. Percebi um bom envolvimento de alunos que não tinham regularidade na leitura e na escrita, mas também houve situações de baixa participação, como ocorre em todo processo de aprendizagem. Apesar dos bons resultados com os alunos que se envolveram na escrita de crônicas, permanece a difícil questão de como envolver a todos, considerando a heterogeneidade da turma, as distintas experiências na formação leitora, bem como a realidade profissional também bastante díspar, ou seja, a multiculturalidade dos sujeitos e a multiplicidade dos saberes e das práticas.

necessidade de um mapeamento junto aos profissionais e aprendizes em potencial em relação aos letramentos digitais, aos letramentos múltiplos, bem como possivelmente uma questão de programação de mais eventos didáticos em que o aluno tenha um papel mais ativo e um papel de maior destaque, de autonomia no processo de aprendizagem.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Este projeto didático parte da concepção de letramento como prática social, ou seja, encara os eventos que envolvem a leitura a escrita a partir de sua dinâmica interacional, considerando aprendizes e professores em contextos reais de uso da língua. As atividades didáticas que abordam a linguagem e a língua materna, sob essa perspectiva, não proporcionam aos alunos a transmissão de um saber pré-definido; ao contrário, espera-se que elas se insiram num contexto dinâmico e complexo de letramentos múltiplos, que também explorem saberes e capacidades passíveis de reflexão, reformulação, depuração e reconstrução.

Tal posicionamento crítico compõe a lógica de um modelo de letramento em que os aspectos sociais, históricos e das relações de poder são colocados às claras em função de seus contextos. São necessariamente pensados, considerados, discutidos e envolvidos nas relações entre professores e aprendizes — uma concepção de *letramento ideológico*, como intitulada comumente pela literatura da área —, práticas de textos diversos em que não se priorizam apenas as habilidades de decodificação dos signos ou o uso de um sistema simbólico como a escrita (STREET, 2014, p. 43-44).

Pensar o letramento como prática social faz com que enxerguemos no ato/prática de se letrar uma heterogeneidade inevitável, ou seja, não há uma única forma de letramento, não há um modelo atemporal a ser aplicado universalmente, como poderíamos pensar acerca da hegemonia do alfabeto, sobretudo nos modelos ocidentais de sociedade. Pelo contrário, letramento implica pluralidade de práticas, de contextos sociais e de relações de poder, daí o uso cada vez maior do termo não no singular, mas em seu plural — *letramentos* (STREET, 2003, p. 78; ROJO, 2009, p. 102).

Além da *multiplicidade* das práticas de letramento (de onde advém o termo *letramentos múltiplos*), é importante também reconhecer as particularidades dos sujeitos envolvidos, reconhecer que distintos aspectos culturais influenciam no modo como tais práticas são recebidas e significadas por diferentes grupos, em diferentes esferas de atividade. Ou seja, práticas de letramentos não são idênticas para todos, havendo na própria ideia de letramentos o fator da *multiculturalidade* (ROJO, 2009, p. 108-109). Ainda, em sociedades contemporâneas em que se valorizam não só os textos escritos, mas inúmeras semioses cada vez mais presentes, sobretudo em suporte digital, tem-se claro que os letramentos múltiplos não se fecham nas práticas voltadas ao texto verbal, incluindo também o campo da imagem, dos gestos, da música — são *letramentos multissemióticos* (ROJO, 2009, p. 109).

Consideradas essas duas perspectivas, a multiculturalidade e o caráter multissemiótico dos letramentos, temos então a ideia de *multiletramentos*, práticas plurais e que consideram os sujeitos em suas tensionadas diferenças culturais e, ainda, a sociedade em toda sua complexidade semiótica (ROJO, 2012, p. 13; ROJO, BARBOSA, 2015, p. 135). O conceito de multiletramentos, pedagógico em seu cerne, necessariamente se associa à ideia de fronteira, de hibridismo, seja na língua, seja nas mídias, seja nas culturas; à interação e à colaboração entre todos os sujeitos envolvidos; à transgressão de relações de poder estabelecidas e não repensadas — relações, portanto, reconfiguradas, transformadas (ROJO, 2012, p. 22-23).

Em nossas sociedades hipermodernas, em que se valoriza o escrito e na qual há uma multiplicidade de modos de apresentação dos textos, a hibridização e os diálogos entre gêneros e suportes são inevitáveis, sendo necessário que as práticas de letramento incluam os aspectos visual e digital dos textos correntes (RIBEIRO, 2018, p. 41).

Mais do que preparar para a decodificação de um sistema de normas linguísticas supostamente pronto, não flexível e conservador, os multiletramentos buscam reforçar no sujeito-aprendiz suas capacidades comunicativas e interativas, promovendo seu engajamento social e sua pertinência como participante de uma sociedade plural. No contexto das tecnologias disponíveis e utilizadas em nossa sociedade, a noção de multiletramentos relaciona-se, portanto, com a ideia de letramentos *multimodais* e *digitais*.

Ademais, na perspectiva dos multiletramentos, as atividades didáticas, com e em torno da língua materna, necessariamente devem contemplar as mais diversas esferas da vida dos aprendizes, tanto na esfera privada como pública — aliás, esferas inter-relacionáveis no contexto hipermoderno de nossa sociedade —, o que também se aplica à formação inicial e continuada (FIC). Embora sejam múltiplas as esferas de atividades e campos discursivos de que participamos em sociedade, podemos arrolar quatro grupos especiais em que as atividades de multiletramentos normalmente concentram seu foco: a esfera jornalística, a esfera científica, a esfera da participação política e a esfera artística (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 141). Este projeto se insere especialmente na esfera artística, porém todas elas dialogam na perspectiva dos multiletramentos. Como vem sendo dito, as práticas sociais dos letramentos não devem se limitar à operacionalização de procedimentos e de textos padronizados limitados a um tipo de ambiente, mas abranger toda a gama de textos que os aprendizes produzem em suas interações cotidianas.

No que diz respeito à esfera artística, as práticas de letramento literário são bastante conhecidas na educação básica, embora não haja uma uniformidade em seu tratamento,

enfoque e metodologias no decorrer dos anos do ensino fundamental e médio. De modo geral, a literatura, em sala de aula, tem sido usada acessoriamente e com carga horária geralmente reduzida em comparação à de língua portuguesa, tanto para auxiliar a formação leitora, nos primeiros anos, como para inserir o aluno num contexto cultural nacional, já nos anos finais do ensino (COSSON, 2009, p. 20). A leitura de textos integrais e sua análise, bem como a escrita literária, são normalmente escassas. Em formações iniciais e continuadas (FIC's) de adultos, essa esfera da atividade linguística, de domínio tanto privado como público, muito raramente é trabalhada. Ou seja, não se enxerga no letramento literário sua função de construção, reconstrução, questionamento da palavra — sua função basicamente humanizadora (COSSON, 2009, p. 23).

Esse cenário revela certamente uma visão utilitarista predominante acerca do fenômeno artístico em nossa educação e em nossa sociedade como um todo. Além disso, demonstra uma cisão operacional e disciplinar bastante consolidada entre linguística, língua e literatura que, em rigor, não deveria ser tão acentuada.

A literatura é uma das esferas discursivas em que se trabalha a língua em constante estado de exploração, tensão, criação e subversão, em que o próprio conhecimento e a linguagem são testados. O trabalho com a multiplicidade de gêneros, ao prever a inter-relação entre língua e literatura, mobiliza a linguagem em todo seu potencial de expressão e humanização (BRAIT, 2010, p. 41-42).

O pano de fundo teórico deste projeto, portanto, é o conceito dos *multiletramentos*, noção necessariamente relacionada a uma práxis pedagógica consciente de seu aspecto social, de seu aspecto ideológico, das relações de poder que perpassam o ensino e a aprendizagem. Além disso, se consideramos a diversidade cultural presente nos eventos e nas práticas de letramentos, também necessariamente seu aspecto multimodal se sobressai. A leitura e a escrita nas sociedades contemporâneas não mais se apresentam de forma unívoca, clara, *preto no branco*. São realizadas pelos distintos atores sociais em várias plataformas, com cores, movimentos, em suportes distintos e sempre em correlação com outros fatores, como a oralidade, a gestualidade, a imagética, a cibernética etc.

Com o crescimento do uso de dispositivos digitais, é natural que as pesquisas e práticas de letramentos abordem novos enfoques: a ideia de letramentos, afinal, é plural e inclusiva, como nos sinalizam Street (2003, 2014) e Rojo (2009). Sua reformulação e sua especificação são movimentos previsíveis, nesse sentido. Quanto aos letramentos digitais, especificamente, trata-se da condição dos indivíduos inseridos em uma sociedade multifacetada, letrada e multimodal, em que os textos quirográficos e impressos já não são o

único suporte comunicativo, mas apenas um dos meios disponíveis e em constante reformulação em decorrências do contato com as demais modalidades comunicativas.

Um sujeito letrado, nessa perspectiva, é aquele que consegue extrair informações pertinentes e de forma eficiente de sistemas de pesquisas *online*; aquele que se comunica eficiente e criticamente nas várias plataformas — *e-mail*, redes sociais, fóruns virtuais, enciclopédias colaborativas —; que manuseia com familiaridade ferramentas de compilação, organização e de reprodução de dados digitais; que percebe a importância da adequação do estilo em razão dos diversos ambientes digitais em que interage. O letrado digitalmente é aquele indivíduo a quem se disponibilizou plenamente o acesso às tecnologias digitais, imprescindíveis no mundo atual, e a quem se permitiu, para além do mero acesso, o desenvolvimento de habilidades de interação nos novos meios.

É extremamente importante que os profissionais do Direito realizem práticas múltiplas de letramentos relacionadas às tecnologias digitais de informação e comunicação, portanto, de modo a que se sintam partícipes plenos de uma sociedade em rede, complexa e dinâmica. Além disso, é extremamente relevante trabalhar o texto literário e promover o acesso à prática de sua leitura e de sua escrita.

Esta necessidade se justifica plenamente em razão de tais competências e habilidades serem cotidianamente demandadas dos profissionais, tanto em sua vida pessoal, como no trabalho; porém, a importância de considerarmos a dimensão múltipla dos letramentos nessa área também advém do simples fato de que a atuação desses profissionais não é autocentrada, mas impacta toda a sociedade, especialmente em esferas sensíveis, nas diversas ocasiões em que somos instados a criar, praticar ou defender nossos direitos. Os multiletramentos, dessa forma, vêm a contribuir para uma formação em que as atividades languageiras, no âmbito jurídico, possam ser um importante fator na interação real, efetiva e justa entre os mais diversos atores da sociedade civil e entre o Estado e cidadãos, e não um constante obstáculo à participação política plural e democrática.

Este projeto busca, assim, contribuir com um pequeno passo em direção à proposta de multiletramentos na área do Direito, ampliando o repertório de práticas dos profissionais que trabalham com o texto oficial e a norma legal. Através dele, espero também estimular o contato com a teoria que embasa as ações e as práticas aqui descritas, bem como estimular ideias e inquietações, tal como as que me levaram, há algum tempo, a rascunhar e desenhar esse projeto.

5 PROJETO DIDÁTICO

O tema mais amplo deste projeto envolve as práticas digitais de leitura e de escrita literária na formação inicial e continuada dos profissionais em Direito. Por se tratar de práticas de leitura e escrita, são pressupostos das atividades, portanto, a interação, a análise conjunta, a reescrita e a colaboração. Nesse sentido, os pontos específicos do projeto são o trabalho com os gêneros discursivos, a crônica, a análise textual, a leitura e a escrita multimodais e em ambientes digitais, o uso de ferramentas digitais, a escrita criativa e a escrita colaborativa.

O público-alvo são os profissionais vinculados à redação jurídico-administrativa, formados em Direito ou em outras áreas, mas que atuem em funções relacionadas à atividade judiciária em instituições públicas ou privadas. Ou seja, embora o projeto vise, como público principal, ao profissional que tenha passado por um percurso acadêmico na área do Direito, que tenha mantido contato com práticas de letramento nesse campo específico, também se contemplam os profissionais de outros campos, o que, inclusive, pode gerar uma dinâmica saudável de interação entre áreas e saberes diversos.

O eixo das atividades é a leitura e a produção de texto em ambientes digitais. As atividades principais previstas, para tanto, são a leitura de crônicas e a escrita colaborativa de textos literários do mesmo gênero.

As capacidades linguísticas a serem desenvolvidas são a identificação do gênero literário crônica, a leitura de textos literários em ambientes digitais, a produção de textos multimodais do gênero textual crônica, em colaboração e em ambientes digitais.

Considerando as atividades previstas, bem como o fato provável de que o projeto se desenvolva em paralelo a outras iniciativas no âmbito da formação inicial e continuada dos profissionais, foi estipulada uma carga horária total de 9 horas distribuídas em 6 semanas, com 1h30 semanais de encontros presenciais. As atividades assíncronas não foram quantificadas no projeto.

Para a realização das tarefas, é necessário apenas um dispositivo eletrônico, como computador, *tablet* ou celular. Um leitor digital (*e-reader*) pode ser utilizado, porém não se considera seu uso obrigatório.

Quanto às ferramentas, serão utilizadas três: o aplicativo Kindle, o serviço Google Docs e o Medium.com.

O aplicativo Kindle permite a leitura de documentos digitais em computadores, *tablets* ou *smartphones* através do serviço da empresa Amazon. Para acessá-lo, é necessário criar

uma conta vinculada à Amazon, com login e senha, e instalar o aplicativo Kindle. A criação de conta e o *download* do aplicativo são gratuitos, embora o acesso à maioria dos documentos digitais seja pago. De todo modo, há a possibilidade de obtenção de produtos digitais gratuitos, bem como de amostras também gratuitas de basicamente todo o material disponível.

Já o Google Docs permite a criação de documentos de textos online compartilhados. Assim, professores e tutores podem propor a produção de textos de forma colaborativa por duplas ou grupos de alunos tendo acesso ao texto e à sequência de edições e revisões realizada por todos. Para acessar o serviço, basta ser um usuário gratuito de *e-mail* do Google, cuja inscrição, por sua vez, é feita a partir da criação de *login* e senha.

Por fim, o Medium.com é uma plataforma destinada à circulação de textos multimodais em publicações de perfis individuais e coletivos, com a possibilidade de interação pelos usuários através de comentários e aplausos. Para acessar o serviço, pode-se realizar um cadastro mediante indicação de e-mail e criação de senha ou, ainda, cadastro de login diretamente a partir de informações cedidas por aplicativos de terceiros, como Google e Facebook. Embora haja a possibilidade de adesão a um plano pago, em que se possibilita o acesso a textos especiais e exclusivos, a maioria dos recursos e dos textos criados por usuários pode ser acessada de forma gratuita, sem qualquer restrição.

Durante a consecução das atividades, é importante ter em mente tanto os objetivos de ensino, aqueles desenhados a partir da ótica da atuação dos professores ou tutores, como os objetivos de aprendizagem, aqueles, por sua vez, planejados assumindo-se a perspectiva dos aprendizes. Tais objetivos também dialogam diretamente com os parâmetros de avaliação durante o percurso e como guia para a elaboração de rubricas de autoavaliação pelos aprendizes.

Como objetivos de ensino, ou seja, na perspectiva de professores e tutores, este projeto destina-se especialmente a:

- Promover a prática da leitura e da escrita literárias;
- Promover a prática da leitura e da escrita digital;
- Apresentar as características do gênero literário da crônica;
- Promover novos conceitos a respeito do aprendizado sobre língua e linguagem na esfera jurídica;
- Promover práticas de investigação linguística e estética através de exercícios de curadoria de textos e de produção de material fotográfico e audiovisual próprio;

- Estimular a autonomia e o senso crítico do aprendiz no processo de aprendizagem através de procedimentos de análise, discussões, práticas de interação e colaboração e autoavaliação;
- Promover especialmente a interação, inclusive a intergeracional, como uma estratégia para estabelecer a cooperação e a aprendizagem.

Quanto aos objetivos de aprendizagem, ou seja, as ações que os alunos aprenderão ou desenvolverão durante o projeto, foi elaborado um quadro exemplificativo de metas e expectativas que pode e deve ser analisado e revisto pelo professor a fim de que atenda a suas necessidades particulares.

As ações, definidas através de verbos, foram agrupadas em seis categorias, numeradas, também marcadas por verbos, segundo o modelo revisado da taxonomia de Bloom¹¹, psicólogo e pedagogo norte-americano. No entanto, deve ser ressaltado que o modelo do quadro é bastante simplificado, já que sua apresentação neste projeto didático se destina mais à organização e à apresentação dos objetivos de aprendizagem do que propriamente à aplicação da metodologia prevista por Bloom.

Com ele, o professor poderá encontrar uma boa base para se orientar no decorrer do desenvolvimento do projeto, podendo também elaborar objetivos específicos de acordo com a necessidade que cada processo de letramento demandar. Aliás, assim se espera de um evento didático que trabalhe a linguagem a partir de uma visão sociointeracionista, como se vem aqui delineando desde o início.

No apêndice A, encontra-se, primeiramente, a descrição dos 6 níveis propostos por Bloom e revisados por Anderson e Krathwohl e, posteriormente, são listados os objetivos específicos deste projeto, indicados de acordo com cada grupo.

¹¹ Para mais informações sobre a taxonomia de Bloom, sua revisão e sua aplicação na elaboração de objetivos de aprendizagem, confira o artigo de Ferraz e Belhot (2010).

6 FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO

Na primeira etapa do projeto didático, realiza-se um diagnóstico da turma, o contato com as ferramentas digitais a serem utilizadas e a explicação de seu funcionamento. Essa etapa é bastante importante para o desenvolvimento de toda a atividade, considerando especialmente o fato de que, no ambiente jurídico-administrativo, abordagens que visem à leitura e à produção de textos, especialmente com uso de ferramentas digitais, são pouco usuais, o que demanda um maior esforço de apresentação e de familiarização.

Os professores ou tutores realizarão, na primeira fase do desenvolvimento do projeto, um diagnóstico da turma — uma apresentação dos aprendizes, suas expectativas, seus hábitos de leitura e de escrita, seu ambiente de trabalho, um resgate de suas memórias de leitura —, bem como um levantamento dos conhecimentos prévios acerca do gênero crônica, suas características textuais, sua composição, seu estilo. A partir de todos esses elementos, será montado, assim, um panorama da turma. Os professores ou tutores indicarão, então, os textos a serem trabalhados pelos profissionais-aprendizes, bem como introduzirão as plataformas e aplicativos digitais em que se encontram as crônicas escolhidas.

Numa segunda fase do projeto, há a leitura e a análise do texto literário em suporte digital. Sugere-se, aqui, a escolha de, ao menos, três crônicas da escritora Andréa Pachá, dentre as disponíveis nas amostras grátis dos livros *Velhos são os outros*, *A Vida não é Justa* e *Segredo De Justiça*, todos comercializados pela loja *online* da Amazon. Nesse momento, é necessário abordar o gênero crônica em seus aspectos textuais e discursivos, realizando uma discussão conjunta sobre sua composição, seu estilo, sua forma de circular em uma determinada esfera discursiva etc. Serão, ainda aqui, apresentados e discutidos os trabalhos fotográficos de Eduardo Santos e o vídeo da *live* transmitida pelo jornalista André Trigueiro. Os professores ou tutores realizarão o processo de mediação da análise dos textos junto aos profissionais-aprendizes e, ao fim, será compartilhado o conjunto de reflexões com o restante da turma.

Na terceira e última fase do projeto, dar-se-á a escrita literária em suporte digital. A partir de todo o material e da experiência do percurso no projeto, os professores ou tutores devem encorajar os aprendizes a trabalharem um texto com propósitos estéticos no gênero crônica. Aqui, busca-se que o profissional mobilize elementos do cotidiano, que se inspire em fatos dos jornais, das notícias da televisão ou de plataformas digitais, que recrie na crônica relatos dos ambientes de trabalho, de experiências pessoais etc.

Também nessa fase, os professores ou tutores realizarão o processo de mediação da produção dos textos junto aos profissionais-aprendizes, acompanhando as etapas de edição e de revisão *online*. Ao fim, será compartilhado o resultado da produção textual com o restante da turma na plataforma Medium.com, através de publicações no perfil individual de cada aprendiz. A depender do caráter da escola de formação ou da instituição, é possível também que se compilem as publicações em um perfil coletivo. Ao fim dos trabalhos, serão realizados um diagnóstico e uma análise dos resultados do projeto, bem como uma autoavaliação pelo profissional-aprendiz.

Por fim, gostaria de ressaltar que este trabalho monográfico é acompanhado de um manual do professor em que são detalhadas todas as etapas de aplicação do projeto, as ferramentas utilizadas, as obras indicadas, as ferramentas de autoavaliação etc. O arquivo digital pode ser acessado pelo código de barras QR que se encontra ao final deste texto, no apêndice B. Para utilizar o código, basta ligar a câmera do *smartphone* e direcioná-la para a imagem.

7 AVALIAÇÃO

Durante a implementação das atividades deste projeto, prevê-se um processo constante de interação em que o professor ou tutor sugere pontos de partida para a produção textual e coloca-se, posteriormente, como participante-mediador do processo de elaboração do resultado-texto. Nesse sentido, há, durante o percurso, um fluxo de sugestões, criações, *feedbacks* e reformulações, os quais compõem uma prática social efetiva de leitura e de escrita.

Considerando o escopo do projeto, seu público-alvo e seus objetivos, é importante destacar que é exatamente nesse processo de interação que se localiza o processo avaliativo, ainda que o tutor ou o professor não realize uma avaliação tradicional dos procedimentos, não formule um sistema de avaliação quantitativamente estratificado.

Deve-se ressaltar, ainda, que o *feedback* se norteia principalmente por direcionar e sugerir novas estratégias, reforçando caminhos que levem o aluno a atingir os objetivos do projeto, não se pautando apenas por um viés corretivo ortográfico ou gramatical.

A avaliação, portanto, é realizada durante todo o percurso, de forma contínua, considerando-se o engajamento, o atendimento das tarefas e o cumprimento das expectativas de ensino e de aprendizado.

Além disso, encoraja-se fortemente a adoção de um sistema de autoavaliação final dos alunos, a fim de que, ao menos nessa etapa, haja uma formulação mais consciente do atingir de metas e objetivos didáticos por cada aprendiz.

Para tanto, sugere-se a formulação de rubricas que orientem os aprendizes e indiquem, desde logo, as expectativas do ensino e da aprendizagem. Trata-se, pois, de ferramenta didática de grande valor. Especificamente, durante os procedimentos de autoavaliação dos aprendizes, podem ser adotados os critérios sugeridos nos apêndices C e D que seguem este texto.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta proposta, espero contribuir para que os profissionais do Direito tenham uma experiência efetiva e gratificante com letramentos diversos, mediados por práticas discursivas situadas e que envolvem interação, engajamento, criatividade.

Espero que sua implementação seja uma oportunidade de a Linguística, a Literatura e a Educação estabelecerem ainda mais diálogos com o Direito, ampliando as possibilidades transdisciplinares entre esses campos, estimulando produções e reformulações de sentidos, de valores e de percepções sobre o ler e o escrever, sobre o constante aprender, ler e escrever nossas realidades.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**. São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2021.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *In*: FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, vol. 5 (2), Spring 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

APÊNDICE A – Objetivos de aprendizagem

1

LEMBRAR

Este grupo se refere à memorização de informações, de ideias e de conteúdos. Seus verbos principais são reconhecer e reproduzir.

ENTENDER

Este grupo se refere à relação de informações e mecanismos. Seus verbos principais são interpretar, classificar, inferir, comparar e explicar.

2

3

APLICAR

Este grupo relaciona-se à execução de algum mecanismo ou processo. Seus principais verbos são executar e implementar.

ANALISAR

Este grupo refere-se à capacidade de separar, reagrupar e perceber inter-relações. Seus principais verbos são diferenciar, organizar e concluir.

4

5

AVALIAR

Este grupo aborda as capacidades de julgamento e de valoração quantitativa e qualitativa. Seus principais verbos são checar e criticar.

CRIAR

Este grupo se relaciona à criação de produtos, ideias, conceitos, soluções. Seus principais verbos são generalizar, planejar e produzir.

6

1

LEMBRAR

- Recuperar exemplos de textos literários de gêneros distintos
- Identificar as características formais do gênero da crônica
- Identificar as características sociodiscursivas do gênero da crônica
- Identificar as funcionalidades dos aplicativos de leitura *online*
- Identificar as funcionalidades dos aplicativos de escrita *online*
- Localizar as ferramentas e funcionalidades dos aplicativos de leitura *online*
- Localizar as ferramentas e funcionalidades dos aplicativos de escrita *online*

ENTENDER

- Mapear as funcionalidades dos aplicativos de leitura *online*
- Mapear as funcionalidades dos aplicativos de escrita *online*
- Mapear as funcionalidades metatextuais do aplicativo de escrita e publicação *online*
- Contrastar características formais do gênero da crônica com outros gêneros
- Contrastar as características sociodiscursivas do gênero da crônica com outros gêneros
- Parafrasear a temática e o ponto de vista do enunciador dos textos lidos

2

3

APLICAR

- Abrir uma conta pessoal nos serviços das ferramentas *online*
- Realizar o *download* dos textos
- Utilizar recursos multimodais das ferramentas *online* de escrita
- Utilizar recursos de interação das ferramentas de escrita
- Pesquisar informações sobre textos, autor, data de publicação e suporte
- Usar recursos estilísticos, figuras de linguagem, marcas expressivas etc.
- Aplicar recursos formais do gênero da crônica nos textos produzidos
- Utilizar recursos multimodais nos textos produzidos
- Usar recursos metatextuais da plataforma de publicação, tais como *tags*

4

ANALISAR

- Pesquisar notícias de jornais e textos do ambiente profissional
- Indicar os fatores de coerência e coesão dos textos
- Distinguir as características formais e sociodiscursivas do gênero da crônica das características de outras semioses
- Ressaltar as temáticas dos textos e suas relações com os enunciadores
- Distinguir vozes ou discursos mobilizados por narradores, personagens, textos alheios etc.
- Ressaltar as estratégias composicionais e estilísticas para a construção dos valores e das relações discursivas nos textos

AVALIAR

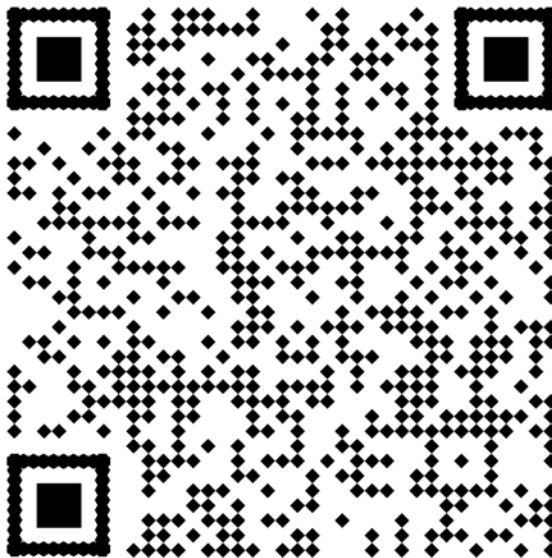
- Avaliar aspectos da construção estilística dos textos verbais lidos
- Avaliar aspectos da construção estilística das fotografias e do vídeo apresentados
- Avaliar a coerência e a coesão dos textos produzidos
- Avaliar a adequação do estilo dos textos produzidos
- Julgar a necessidade de edição e revisão de textos próprios ou de colegas
- Sinalizar a necessidade de edição e revisão de textos de colegas
- Avaliar as estratégias composicionais e estilísticas para a construção dos valores e das relações discursivas nos textos

5

6

CRIAR

- Produzir textos verbais individualmente
- Reescrever textos verbais individualmente
- Integrar elementos multimodais em textos individualmente
- Produzir textos verbais em duplas ou trios
- Integrar elementos multimodais em textos em duplas ou trios
- Fotografar material autoral
- Filmar material autoral
- Editar textos próprios e de colegas
- Revisar textos próprios e de colegas

APÊNDICE B – Código de barras QR do Manual do Professor

APÊNDICE C – Rubricas da etapa de leitura

	PLENAMENTE DESENVOLVIDA	SUFICIENTEMENTE DESENVOLVIDA	PARCIALMENTE DESENVOLVIDA	NÃO DESENVOLVIDA
LEITURA DOS TEXTOS	Leu <i>integralmente</i> as propostas de textos.	Leu <i>boa parte</i> das propostas de textos.	Leu <i>uma pequena parte</i> das propostas de textos.	<i>Não</i> leu as propostas de textos.
PARTICIPAÇÃO E INTERAÇÃO NA ANÁLISE DOS TEXTOS	Participou e interagiu <i>ativamente</i> nos momentos de análise dos textos. Por exemplo, perguntou, respondeu, propôs, interagiu com professor ou tutor e colegas.	Participou e interagiu <i>suficientemente</i> nos momentos de análise dos textos. Por exemplo, respondeu e interagiu com professor ou tutor e colegas.	Participou e interagiu <i>parcialmente</i> nos momentos de análise dos textos. Por exemplo, respondeu, interagiu com professor ou tutor.	<i>Não</i> participou ou interagiu nos momentos de análise dos textos.
UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS PARA LEITURA	Utilizou <i>com desenvoltura e integralmente</i> as funções das ferramentas digitais de leitura. Por exemplo, ajudou os colegas, baixou aplicativo no celular, fez cadastro em sites de livrarias e afins, fez download de amostras de livros, realizou a leitura pelo aplicativo ativamente, fazendo ajuste de preferências de leitura (fonte, tamanho etc.), realçando passagens relevantes no livro, consultando o dicionário eletrônico.	Utilizou <i>com razoável desenvoltura e suficientemente</i> as funções das ferramentas digitais de leitura. Por exemplo, baixou aplicativo no celular, fez cadastro no site indicado para a tarefa, fez download das amostras indicadas para a tarefa, realizou a leitura pelo aplicativo satisfatoriamente, fazendo ajuste de preferências de leitura (fonte, tamanho etc.).	Utilizou <i>com pouca desenvoltura e parcialmente</i> as funções das ferramentas digitais de leitura. Por exemplo, baixou aplicativo no celular, fez cadastro no site indicado para a tarefa, fez download das amostras indicadas para a tarefa, realizou a leitura pelo aplicativo sem fazer ajustes de preferências de leitura ou outro tipo de ação disponível na ferramenta.	<i>Não</i> utilizou as funções das ferramentas digitais de leitura.

APÊNDICE D – Rubricas da etapa de escrita

	PLENAMENTE DESENVOLVIDA	SUFICIENTEMENTE DESENVOLVIDA	PARCIALMENTE DESENVOLVIDA	NÃO DESENVOLVIDA
ESCRITA DE TEXTO NO GÊNERO CRÔNICA	Contribuiu ativamente para a escrita de texto literário do gênero crônica. Por exemplo, sugeriu temas, realizou pesquisa de material (jornal, entrevistas, fotos etc.), escreveu um volume considerável do texto.	Contribuiu suficientemente para a escrita de texto literário do gênero crônica. Por exemplo, sugeriu temas, escreveu um volume razoável do texto.	Contribuiu parcialmente para a escrita de texto literário do gênero crônica. Por exemplo, escreveu em volume pequeno do texto.	Não contribuiu para a escrita de texto literário do gênero crônica.
EDIÇÃO DO TEXTO DE COLEGAS	Contribuiu ativamente no processo de edição do texto de colegas da dupla ou do grupo. Por exemplo, apontou características fortes e fracas, perguntou, comentou, sugeriu mudanças, ofereceu novas soluções reescrevendo trechos.	Contribuiu suficientemente no processo de edição do texto de colegas da dupla ou do grupo. Por exemplo, perguntou, comentou, sugeriu mudanças.	Contribuiu parcialmente no processo de edição do texto de colegas da dupla ou do grupo. Por exemplo, perguntou, comentou.	Não contribuiu no processo de edição do texto de colegas da dupla ou do grupo.
REESCRITA DE TEXTO A PARTIR DE FEEDBACKS	Contribuiu ativamente no processo de reescrita do próprio texto a partir do feedback de colegas e professores ou tutores. Por exemplo, buscou soluções para todos os feedbacks , argumentou, realizou modificações eventualmente necessárias, reescreveu trechos do texto, quando necessário.	Contribuiu suficientemente no processo de reescrita do próprio texto a partir do feedback de colegas e professores ou tutores. Por exemplo, buscou soluções para a maioria dos feedbacks , realizou modificações eventualmente necessárias.	Contribuiu parcialmente no processo de reescrita do próprio texto a partir do feedback de colegas e professores ou tutores. Por exemplo, buscou soluções para alguns dos feedbacks , realizou algumas das modificações eventualmente necessárias.	Não contribuiu no processo de reescrita do próprio texto a partir do feedback de colegas e professores ou tutores.
	PLENAMENTE DESENVOLVIDA	SUFICIENTEMENTE DESENVOLVIDA	PARCIALMENTE DESENVOLVIDA	NÃO DESENVOLVIDA
UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS PARA ESCRITA	Utilizou com desenvoltura e integralmente as funções das ferramentas digitais de escrita. Por exemplo, ajudou os colegas, baixou aplicativo no celular, fez cadastro na plataforma, seguiu perfis de usuários e coletivos de publicações, inseriu texto e realizou edições em publicação no aplicativo, fez ajuste de preferências de escrita (fonte, tamanho etc.), utilizou tags.	Utilizou com razoável desenvoltura e suficientemente as funções das ferramentas digitais de escrita. Por exemplo, baixou aplicativo no celular, fez cadastro na plataforma, inseriu texto em publicação no aplicativo, fez ajuste de preferências de escrita (fonte, tamanho etc.).	Utilizou com pouca desenvoltura e parcialmente as funções das ferramentas digitais de escrita. Por exemplo, baixou aplicativo no celular, fez cadastro na plataforma, inseriu texto em publicação no aplicativo.	Não utilizou as funções das ferramentas digitais de escrita.
UTILIZAÇÃO DE OUTRAS SEMIOSES (IMAGEM, VÍDEOS ETC.)	Utilizou ativamente outras semioses na escrita do texto, por exemplo imagem e vídeos, pesquisando, fazendo uso do material em seu texto, propondo a utilização de material aos outros colegas, comentando e revisando a utilização do material no texto dos colegas.	Utilizou suficientemente outras semioses na escrita do texto, por exemplo imagem e vídeos, pesquisando, fazendo uso do material em seu texto, propondo a utilização de material aos outros colegas.	Utilizou parcialmente outras semioses na escrita do texto, por exemplo imagem e vídeos, pesquisando, sugerindo a utilização em seu texto.	Não utilizou outras semioses na escrita do texto.