

ÁREA e SUB-ÁREA: ARTES E HUMANIDADES / ENSINO APRENDIZAGEM

A APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM TEXTUAL MEDIADA PELO SUPORTE TECNOLÓGICO

Carla Aparecida Gonçalves¹; Joane Marieli Caetano²

¹Estudante do Curso de Letras do Laboratório de Linguística do Centro Universitário São José de Itaperuna; E-mail: krlagoncalves@gmail.com

²Mestra em Cognição e Linguagem (UENF). Professora do Curso de Letras do Centro Universitário São José de Itaperuna. Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal Fluminense campus Itaperuna. Orientadora da pesquisa.

RESUMO

Este trabalho tematiza as possibilidades de contribuição das transformações tecnológicas no processo de aprendizagem, dado metodologicamente a partir de sequência didática, durante a produção textual, em específico, nas atividades de (re)escrita, com fins de aperfeiçoamento do texto. Objetivava-se a verificação da influência da *Sequência Didática*, viabilizada por meio tecnológico, visando à proficiência dos textos dos alunos em uma situação bem particular: a redação requisitada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Realiza-se uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e sucedida de estudo de caso. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN. BRASIL, 1997), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN. BRASIL, 2006) e autores como Signorin (2006) e Antunes (2007; 2010), dentre outros, serviram como suporte teórico desta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de redação. Sequência Didática. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

São em abundância os manuais que procuram facilitar a boa escrita, a qual é entendida por muitos como o simples fato de se pautar em normas gramaticais. Entretanto, o papel do revisor (que, neste caso, é o professor de língua portuguesa (LP)/produção textual) vai muito além da visão restrita de corretor ortográfico ou de aspectos de concordância, regência, colocação pronominal, enfim, questões exclusivamente gramaticais, pois abrange coesão, coerência, adequação da linguagem do texto ao gênero textual, estilística, semântica e outros quesitos não menos importantes. Trata-se, assim, de um trabalho exaustivo para o professor dar conta dentro da sala de aula.

Nesse sentido, surge a **questão-problema**: de que forma a tecnologia pode servir de suporte a uma *Sequência Didática* dinâmica do professor com vistas a uma reescrita proficiente do aluno e, mais especificamente, fornecer-lhe um planejamento textual, considerando não só aspectos linguísticos mas, sobretudo, discursivos e textuais? Tem-se como hipótese que o suporte tecnológico concretiza-se, de forma estratégica, como ferramenta para que os professores possam registrar correção e comentários nos trechos do texto desenvolvido pelo aluno, conscientizando-o sobre a reescrita, de forma incentivadora para a melhora de sua produção.

Por orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN) (BRASIL, 2006), o ensino de LP precisa pautar-se em um contexto em que a atividade de redação escrita seja processual-discursiva no âmbito da revisão e reescrita, como prática fundamental para aperfeiçoamento e desenvolvimento

de habilidade e reflexão sobre o texto escrito pelo aluno. Este trabalho se justifica, portanto, pela importância de se obter uma experiência com prática de escrita que aprimore a perspectiva discursiva e sociocultural de ensino e aprendizagem de línguas, por intermédio do incentivo à atividade reflexiva de revisão e, por conseguinte, de reescrita textual. A proposta deste estudo possui relevância ainda mais abrangente, na medida em que se busca testar meios, pelo suporte das tecnologias de informação, para se obter uma *Sequência Didática* facilitadora da participação ativa do professor na correção de redações, com vistas ao desenvolvimento da proficiência também dos alunos na leitura e (re)escrita.

Procura-se, como **objetivo** geral, verificar a influência do suporte tecnológico como mediador da *Sequência Didática* com vista à elevação da qualidade das produções textuais dos alunos em redações do ENEM. Como objetivos específicos, o primeiro passo é elucidar acerca da necessidade de que haja a *Sequência Didática* no processo de produção dos textos produzidos pelos alunos; em seguida, discorrer sobre as possibilidades de intercessão da tecnologia na correção textual como contribuição do trabalho do professor; por fim, evidenciar como se dá esse processo.

Dessa linha de objetivos derivam as três partes deste trabalho. Na primeira, dá-se uma atenção especial à importância da *Sequência Didática* na aprendizagem textual; na segunda, o enfoque recai sobre o auxílio da tecnologia nessa *Sequência Didática*; por último, a demonstração desta possibilidade.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, inicialmente de cunho bibliográfico e sucedida de estudo de caso. Como aporte teórico pilar, além do PCN de LP e das Ocem, destacam-se Signorin (2006), Marcuschi (2017), Koch (2017) e Antunes (2007; 2010).

Metodologicamente, pretende-se testar a influência do suporte tecnológico como mediador ao método de *Sequência Didática*, com vista à elevação da qualidade das produções textuais, de alunos do 3º ano do Ensino Médio, na disciplina de Produção Textual. As atividades serão aplicadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Itaperuna, especificamente na Tecnoteca (uma sala de recursos digitais, referência em tecnologia na região). O *corpus* de análise foi composto, portanto, de produções textuais, do gênero Redação/ENEM, através da plataforma *Google Drive*.

A correção será feita por intervenção dialógica discursiva, em participação direta do professor, com técnicas de planejamento da *Sequência Didática*, que se fará por comentários sobre o texto redigido pelo aluno. Os alunos reescreveram seu texto reformulando-o, atentando aos comentários do professor. Vale destacar que a *Sequência Didática* produzida será orientada pelos pressupostos descritos por Marcuschi (2017). A conclusão da pesquisa terá como análise a melhora da produção textual do aluno diante da ferramenta tecnológica de forma a dinamizar o processo de ensino de escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

• Ensino de produção textual

O trabalho em língua materna hoje tem seguido orientações sob o ponto de vista textual-discursivo a um ensino reflexivo que parte da compreensão da língua em seu uso nas esferas sociais. Os documentos orientadores como os PCNs apontam o texto como contribuição na aquisição de competências e habilidades, pois “Muito mais do que um conjunto de orações ou frases, os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua.”. (BRASIL, 2016, p58)

Nesse contexto, têm-se a língua como uma prática social e cultural, em que se torna possível considerar seu plano enunciativo e observar os recursos expressivos que compõem um texto. A esse aspecto, é importante ressaltar o texto como uma atividade sociointerativa e com capacidades de desenvolvimento cognitivo estabelecido pela dialógica, visto que, como aponta Marcuschi, “consideramos o texto em seu aspecto tanto organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo” (2017, p. 61).

Nessa visão, o aluno deve aprender a reconhecer o texto de maneira que possa identificar seus usos e funções na produção textual, saiba correlacionar a escolha correta das palavras, as regras gramaticais diferentes em cada contexto. Dessa forma, a competência textual deve considerar aspectos das condições de produção, na medida em que o aluno passa a entender a interação proposta pelo texto, o qual é dotado de intenção. No plano textual-discursivo, constituído pela noção dialógica, é possível perceber que o ato da comunicação (não) verbal ocorre através de textos; o enunciado parte de um indivíduo a outro. Desse modo, o ensino passa a considerar aspectos de produção e recepção. Considera-se então, que o texto é um processo comunicativo de interação, como aponta Marcuschi (2017, p. 53), ao destacar que “desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente”. Por conta disso, as produções textuais precisam ocorrer em um contexto de aula coeso e coerente quanto aos objetivos pretendidos pela escrita, de modo que o aluno compreenda **para quem** escreverá, em **que situação** e com **qual propósito comunicativo**, uma vez que apenas a partir do entendimento da interação comunicativa que perspassa a produção textual o discente saberá **o que** dizer.

- **Sequência Didática**

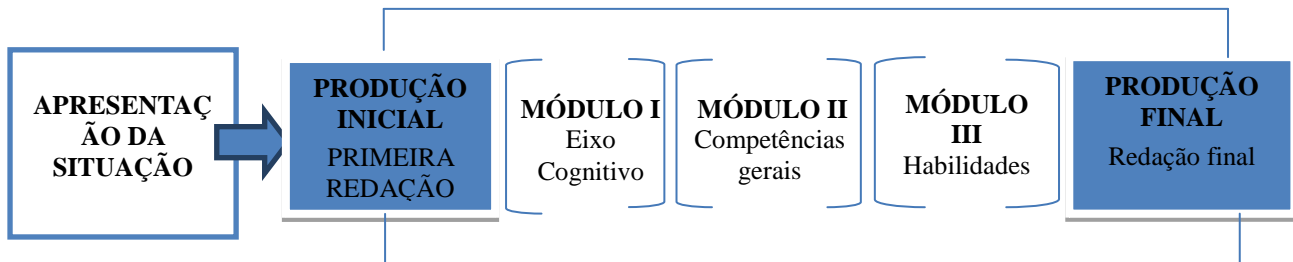
Como visto, a clareza das informações faz com que toda ação seja feita com mais precisão, segurança. Na produção textual, a materialidade está nos procedimentos de reconhecimento da relação textual e a noção de texto a partir de gêneros específicos. Essa proposta, de acordo com os PCNs diz que - “O trabalho com a diversidade de gêneros permite que se estabeleçam diferentes relações entre textos”. Essas relações seriam práticas intermediárias entre texto oral e escrito, de reprodução do contexto do alunado.

Faz-se importante, diante dessas orientações, pensar em como se estruturaria metodologicamente as ações pedagógicas de produção textual. Dentre as propostas, recorre-se nesse estudo à potencialidade da técnica de *Sequência Didática*, procedimento que, de acordo com Marcuschi (2017, p. 208), “compreende o trabalho com gêneros textuais como maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua”, sendo fundamental o trabalho com gênero textual, no qual o conjunto de atividades desse processo de aprendizagem deve priorizar o contexto do aluno, buscar situações reais que se concretizem em uma produção textual por processo de percepções a cerca do gênero escolhido.

Embora seja constante a crítica à concepção do gênero redação de vestibular – por ser uma atividade circunscrita em um contexto bem isolado na vida do aluno (o vestibular) –, escolheu-se este gênero na tentativa de repensá-lo através de práticas mais contextualizadas, pois é inegável sua importância no processo avaliativo ao qual o aluno se submete na passagem do ensino médio ao curso superior.

Diante disso, a *Sequência Didática* aqui adotada segue o seguinte esquema, de acordo com Marcuschi: (i) apresentação da situação; (ii) produção inicial; (iii) módulos (iv) produção final.

TABELA I – Fluxograma – Modelo de Sequência Didática para Redação/ENEM



Fonte: Adaptado de Marcuschi, 2017. p.214

De acordo com o esquema, serão três fases de aplicação: O eixo cognitivo, as competências gerais e as habilidades esperadas. A fase (i) se inicia pela escolha da modalidade, neste caso, a escrita, do gênero textual redação, e assim, segue a apresentação da situação, que é a dimensão textual de acordo com o contexto do aluno. Aplicada a uma turma de 3º ano do Ensino Médio do curso de Eletrotécnica, o tema escolhido foi “A crise energética brasileira em questão” dessa forma, é possível direcionar o aluno para discussões em uma área que lhe é familiar. A próxima fase se constitui em (i) produção inicial, sem uma destinação específica, o aluno deve fazer a atividade de produção com as informações obtidas pela explicação do gênero na primeira fase e a proposta de redação. Na fase (iii) módulos, será aplicado o método de correção.

Na prova de redação, o programa requer do aluno um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema. De acordo com o resultado esperado, cinco competências são exigidas, conforme a tabela abaixo:

TABELA II – Eixos cognitivos de correção da Redação/ENEM

I- Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.	II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	III- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	V- Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
--	---	--	--	--

Fonte: Adaptado de InfoENEM, 2011.p.4

A correção dos módulos se fará de acordo com cada Eixo cognitivo, os PCNs apontam Competências e Habilidades que se encaixam a um eixo cognitivo. São nove competências distribuídas em 45 habilidades possíveis de alcance. Observe o quadro abaixo:

TABELA III – Competências e habilidades de correção da Redação/ENEM por Eixo Cognitivo

	I	II	III	IV	V
M1	H1	H2	H3	H4	H5
M2	H6	H7	H8	H9	H10
M3	H11	H12	H13	H14	H15
M4	H16	H17	H18	H19	H20
M5	H21	H22	H23	H24	H25

M6	H26	H27	H28	H29	H30
M7	H31	H32	H33	H34	H35
M8	H36	H37	H38	H39	H40
M9	H41	H42	H43	H44	H45

Fonte: Adaptado de INEP, 2005. p.2.

Cada módulo terá a correção com a oportunidade de (re)escrita, de acordo com a observação de correção feita pelo professor. Em sequência, seguimos a última fase, (iv) produção final. Aqui o aluno deve colocar em prática o que aprendeu ao longo das atividades, levando em conta os fatores consubstanciados a partir do gênero escolhido e das progressões de (re)escrita.

• Suporte tecnológico na aplicação da Sequência Didática

O suporte tecnológico é um desafio a ser testado como facilitador nas correções das redações. Ele surge como método mediador a fim de que a correção se efetive de forma interacional entre o aluno e o professor, que seja otimizada e dinâmica. Além disso, é possível extrair dessa experiência percepções dos alunos quanto ao cenário de produção, conforme aponta os PCNs:

Ser produtor de textos, falados ou escritos, e atuar como interlocutor e leitor requer o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências. Entre tantas, a correspondência com os colegas e com membros da comunidade – por fax e correio eletrônico (e-mail, chat), por exemplo – é uma atividade que desenvolve essa competência (BRASIL, 2015. p 62).

Neste cenário, será essencial o uso do Gmail.com. O e-mail do Gmail.com possui um serviço de disco virtual, Google Drive que dispõe de um processador de textos Microsoft Word, Google Docs. Essa característica virtual permite a interação de textos. Dessa forma, o professor deve criar a proposta de redação e aplicá-la pela ferramenta do Google Drive, com as regras de formatação desativadas.

A sugestão de uso do Google Docs se faz pela facilidade em redigir textos sendo eles digitais, e pelas ferramentas disponíveis para correção, observe a figura abaixo.

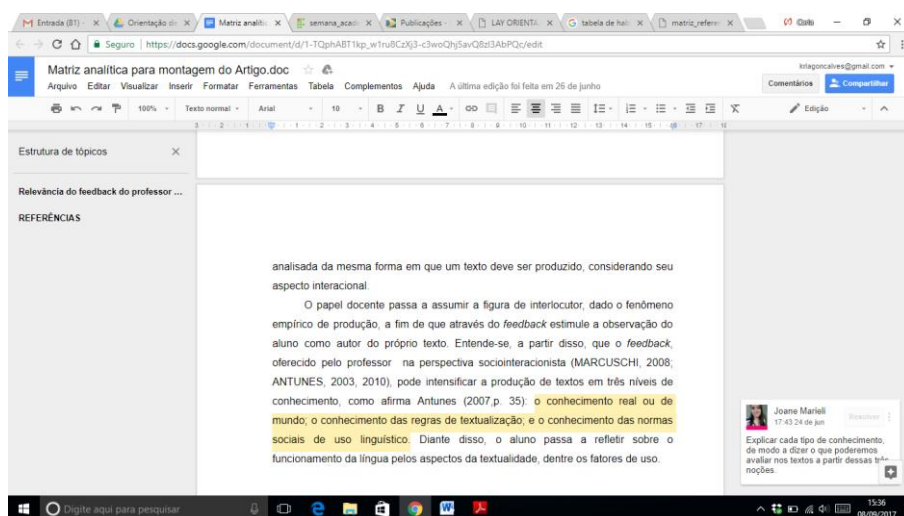


TABELA IV – Demonstração do uso da plataforma digital Google Drive.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Trata-se de facilitar a correção e criar a oportunidade da reescrita a partir do comentário deixado pelo professor. O Google docs armazena as alterações, possui opção de salvar alteração automática em cada edição etc. Isso tende a tornar as tarefas de edição e correção mais dinâmica e otimizada. Entretanto, a aplicação da tecnologia da informação e comunicação é de extrema importância pelo pressuposto de que o aluno do século XXI está familiarizado com estes tipos de ferramentas, dessa forma, a atenção dada à tarefa pode se tornar ainda mais atrativa e aumentar as chances de conhecimento, como afirma os PCNs “A escola pode se valer de tecnologias largamente utilizadas fora dela visando promover passos metodológicos importantes para a sistematização dos conhecimentos” (BRASIL, 2016, p.62).

CONCLUSÕES

A análise do trabalho, com base interativista, incorpora a língua como um ato comunicativo, em práticas usuais, pois as transformações obtidas a partir das interações é fator determinante ao adquirir o conhecimento variado da língua. Dessa maneira, o professor deve estar atendo aos métodos de aprendizado para que o aluno esteja preparado para enfrentar situações diversas quanto ao uso da linguagem.

Este trabalho demonstra que, atividades elaboradas a partir das sequências didáticas, podem, de forma metodológica, contribuir na aquisição de um conhecimento específico de gênero e, a partir disso, aumentar sua capacidade de escrita devido ao processo de revisão feita pelo professor e o aluno.

Sendo assim, o uso da tecnologia serve como suporte no ato da correção a uma (re)escrita e, com isso, desenvolver no aluno habilidades como percepções do ato linguístico no texto ao longo das edições.

AGRADECIMENTOS

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2017.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro e interação**. 8ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Infoenem**, A redação do ENEM. Disponível em: https://www.infoenem.com.br/wp-content/uploads/2011/12/Reda%C3%A7%C3%A3o_Enem1.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/legistacao/2005/anexoii.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens e Códigos e suas Tecnologias.** Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.