



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

CARMINA BARBOSA SANTIS

**PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA
PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS**

**Marabá - Pará
2016**

CARMINA BARBOSA SANTIS

**PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA
PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Ana Clédina Rodrigues Gomes.

**Marabá - Pará
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA

Santis, Carmina Barbosa

Prática de leitura e escrita no ensino fundamental II: uma proposta de multiletramentos / Carmina Barbosa Santis ; orientadora, Ana Clédina Rodrigues Gomes. — 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2016.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Pesquisa-ação em educação. 4. Mídia digital. 5. Questionários. 6. Leitura - Estudo e ensino. 7. Escrita. I. Gomes, Ana Clédina Rodrigues, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 469.07

CARMINA BARBOSA SANTIS

**PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA
PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Clédina Rodrigues Gomes.

Aprovada em 26 /11 / 2016

Prof^a Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Presidente – Orientadora

Prof^a Dra. Tânia Maria Moreira
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Membro Interno

Prof. Dr. Ronaldo Barros Ripardo
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Membro Externo

À minha mãe (*in memoriam*) por ter me ensinado desde cedo que o único tesouro que se leva pela vida inteira é a sabedoria (o conhecimento).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por me permitir vivenciar este momento de aprendizado tão significativo para mim, por abençoar e proteger a minha vida, permitindo-me crescimento profissional ao lado de minha amada Família.

Aos meus pais Ruy Clementino Santis e Iracema Barbosa Santis (in memoriam) por terem me colocado no mundo, guiado meus passos no caminho do bem, terem me educado para tornar-me uma pessoa digna, ética e batalhadora, contribuindo para o estar no mundo de forma pacífica e harmoniosa.

Aos meus irmãos pelo carinho, atenção e paciência que têm para comigo. Em especial minha irmã Rosa Santis por suportar-me como sua companheira e amiga durante todos esses anos, por impulsionar-me a crescer profissionalmente e perdoar minhas falhas.

As minhas sobrinhas por estarem sempre com pensamento positivo para que tudo dê certo para mim.

A minha prima Ailce Margarida por sempre se dispor a colaborar com a pesquisa e preocupar-se com a construção do meu conhecimento, desde a elaboração do projeto.

A minha prima Sandréia Mesquita pelo carinho e contribuição para esta pesquisa.

A minha orientadora Prof^ª Dr^ª Ana Clédina Rodrigues Gomes por ter aceitado orientar-me, clareando minhas ideias, auxiliando na construção da pesquisa e dispondo-se a ajudar sempre que possível.

À banca examinadora formada pelo Prof. Dr. Ronaldo Barros Ripardo e pela Prof^ª Dr^ª Tânia Maria Moreira por tão significativas contribuições.

A toda a equipe da E.M.E.F. Prof^ª Judith Gomes Leitão por estarem a disposição para colaborar com minha pesquisa e acreditarem em meu trabalho.

Aos alunos que participaram da pesquisa com boa vontade e entusiasmo.

A todos os professores do Profletras por suas valiosas contribuições.

Aos colegas de turma pela amizade, pelo carinho, pelo companheirismo e pela convivência pacífica durante os anos de estudo.

Ao meu amigo e diretor Vanderlei Barros Lopes pela compreensão e apoio durante esta jornada.

A todos os amigos que direta ou indiretamente apoiaram-me na realização dessa conquista.

(...)

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.

(...)

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?

C. Drummond de Andrade

RESUMO

A tecnologia digital se torna cada vez mais presente na vida das pessoas. A escola, enquanto instituição promotora do desenvolvimento do conhecimento, da cultura e das relações nos contextos sociais, necessita possuir e dominar aparatos tecnológicos que, com base na atuação dos profissionais e organização do espaço escolar possa intervir satisfatoriamente nesse contexto. O estudo em questão busca analisar o contexto de ensino e aprendizagem e desenvolver uma experiência de ensino de linguagem a partir de uma proposta de multiletramentos, especificamente no Ensino Fundamental II. Com base no método qualitativo de investigação e na pesquisa-ação, utilizou-se a aplicação de questionários por possibilitarem uma interlocução entre os atores sociais envolvidos na pesquisa e os objetivos do estudo, bem como a análise de memórias produzidas pelos mesmos sujeitos, a qual proporcionou uma reflexão sobre suas construções enquanto leitores/escreventes, sua visão sobre a história da escola que frequentam e sua percepção sobre o mundo social e cultural neles inseridos. A partir dos aspectos levantados no primeiro momento da pesquisa, elaborou-se um programa de intervenção pedagógica em forma de sequência didática, com base nos teóricos Schneuwly e Dolz (2010) e Marcuschi (2004). O embasamento teórico do estudo se deu sobre autores como Rojo (2015, 2014, 2012, 2009), Kleiman (2007, 2005, 1995, 1989), Soares (1998), Tfouni (2010, 2006) entre outros que auxiliaram nas discussões sobre a proposta de multiletramentos, defendidas neste trabalho, no intuito de que o mesmo propicie a utilização do gênero memórias no ensino da língua portuguesa, como desencadeador de novas aprendizagens e sua interlocução com as mídias digitais, especialmente as mais utilizadas pelos educandos, para que o ensino de língua portuguesa se torne mais dinâmico, atraente, que estreitem a relação professor/aluno e seja mais eficaz. O estudo demonstrou que a perspectiva dos multiletramentos amplia a visão e atuação docente considerando as inovações pedagógicas no ensino da língua portuguesa, levando-se em consideração a cultura do alunado, atividades colaborativas e as múltiplas linguagens.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Língua Portuguesa; Multiletramentos; Sequência Didática; Gênero Memórias.

ABSTRACT

Digital technology is becoming ever more present in people's lives. The school as institution promoting the development of knowledge, culture and relations in social contexts, needs to possess and master technological devices that, based on the work of professionals and organization of school space can intervene successfully in this context. The present study aims to analyze the context of teaching and learning and develop an experience of language teaching from a proposal of multiliteracies, specifically in Elementary Education II. Based on the qualitative method of research and action research, we used the questionnaires as they allow a dialogue between the actors involved in the research and the objectives of the study and the analysis of memories produced by the same subject, which provided a reflection on their buildings as readers / scribes, his vision of the history of the school they attend and their perception of the social and cultural world that they carry. From the issues raised at the first time of the study, elaborated a pedagogical intervention program in the form of didactic sequence based on Schneuwly and theoretical Dolz (2010) and Marcuschi (2004). The theoretical basis of the study occurred on authors like Rojo (2015, 2014, 2012, 2009), Kleiman (2007, 2005, 1995.1989), Soares (1998), Tfouni (2010, 2006) and others who assisted in discussions the proposed multiliteracies, defended in this work, in order that it is conducive to the use of genre memories in the Portuguese language, as initiator of new knowledge and its interlocution with digital media, especially the most used by students, so that the Portuguese language teaching will become more dynamic, attractive, to narrow the teacher / student relationship and be more effective. The study showed that the perspective of multiliteracies expands the vision and teaching performance considering the pedagogical innovations in the Portuguese language, taking into account the student body culture, collaborative activities and multiple languages.

KEYWORDS: The Teaching of the Portuguese Language; multiliteracies; Didatic Sequence; Genre Memories.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1: Perfil das turmas	48
Quadro 2: Perfil do corpo pedagógico da escola	49
Quadro 3: Perfil do corpo docente.....	49
Quadro 4: Exemplificações do gênero “memórias” no âmbito das Esferas da Vida e da Arte	74
Quadro 5: Síntese do modelo didático do gênero Memórias Literárias.....	76
Quadro 6: Síntese da sequência didática Memórias Literárias	78
Quadro 7: Lista de constatações.....	93
Gráfico 1: Usos da leitura e da escrita no cotidiano	56
Gráfico 2: Usos da leitura e da escrita na escola	57
Gráfico 3: Impressos na residência.....	58
Gráfico 4: Uso do computador	59
Gráfico 5: Uso do celular.....	59
Gráfico 6: Práticas culturais	60
Gráfico 7: Usos da leitura e escrita no cotidiano pelas professoras	64
Gráfico 8: Usos da leitura e da escrita na escola pelas professoras.....	65
Gráfico 9: Impressos na residência das professoras	65
Gráfico 10: Uso do computador pelas professoras.....	66
Gráfico 11: Práticas culturais exercidas pelas professoras	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Conceitos do Design	39
Figura 2: Esquema da sequência didática (Dolz & Schneuwly, 2004, p.83)	72
Figura 3: Primeira produção do texto de memórias	84
Figura 4: Lendo memórias na Sala de leitura	86
Figura 5: Preparação do videocast.....	95
Figura 6: Publicação dos trabalhos no blog da escola (Equipe 1).....	96
Figura 7: Videocast (trabalho individual).....	96
Figura 8: Videocast (Equipe 2).....	97

LISTA DE SIGLAS

GNL – Grupo Nova Londres

NTM – Núcleo de Tecnologias do Município

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

SD – Sequência Didática

TICS – Tecnologias da Informação e Comunicação

TDICS – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

INTRODUÇÃO	16
1. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS.....	26
1.2 O Multiletramento na Educação Escolar	32
1.2.1 Importância dos Multiletramentos na formação dos sujeitos.....	38
1.2.2 A formação do professor de Língua Portuguesa e as Tecnologias Digitais	42
2.2 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa	52
2.2.1 Os alunos.....	52
2.2.2 Os Professores de Língua Portuguesa	53
2.3 Resultados	54
2.3.1 Resultado das Respostas dos (as) Alunos(as)	54
2.3.2 Resultados das Respostas das Professoras	63
2.4 - Proposta de Intervenção Pedagógica.....	71
2.4.1 - O Gênero discursivo/textual	71
2.4.2. A Sequência Didática.....	73
2.4.3. O Gênero Memórias.....	75
2.4.4 Estrutura da sequência didática aplicada	81
2.4.4.1 Objetivos da sequência didática	81
2.4.4.2 Metodologia da sequência didática	82
2.4.4.3 Recursos materiais	82
2.4.5 Aplicabilidade da sequência didática	83
2.4.5.1 Apresentação da situação	83
2.4.5.2. A produção inicial.....	85
2.4.5.3. Modularização.....	86
2.4.5.4. Produção final	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS	
Transplante de Menina.....	106
Chão Varrido.....	107
Minha Vida de Menina.....	109

Mercador de Escravos.....	109
Por Parte de Pai.....	110
O Valetão que engolia meninos e outras histórias de pajé.....	110
O Lavador de Pedra.....	115
Memória de livros	116
Manoel de Barros – O Lavador de Pedra	117
João Ubaldo Ribeiro – Memória de livros	117

INTRODUÇÃO

O ensino da língua, na maioria das escolas ainda é desenvolvido com base em uma abordagem em que o professor ministra aulas de gramática normativa em seus aspectos descritivos e prescritivos. Esta visão de ensino não mais condiz com as exigências da atualidade e prova disso são os fracassos obtidos nas avaliações nacionais e internacionais que medem o desempenho de alunos em leitura e escrita.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as práticas de leitura e escrita dos alunos de 6º ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos multiletramentos. Pensando na melhoria das atividades linguístico-cognitivas é que se propõe um ensino que leve em consideração os multiletramentos, termo cunhado desde 1996, quando o Grupo Nova Londres (GNL) reuniu-se pela primeira vez num colóquio, em Connecticut para discutir educação. A partir daí surgiu a ideia da escola trabalhar sob a perspectiva dos novos letramentos circundantes na sociedade atual, principalmente por se considerar a ampliação e utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a necessidade de se incluir nos currículos atividades que valorizem as diversas formas de manifestação linguística já presentes nas salas de aula.

O manifesto criado pelo GNL apresenta a necessidade da escola trazer para seu bojo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em sua maioria devido às TICs, e de incluir no currículo escolar a diversidade cultural presente nas salas de aula. Vale ressaltar que entende-se por diversidade cultural os mais diversos perfis de estudantes, considerando suas características individuais como sua cultura, estilo de aprendizagem, faixa etária, história de vida, entre outras.

Assim, a pergunta que o GNL se fazia na década de 1990 era:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes do dialeto padrão? O que é apropriado para todos no contexto dos fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (GRUPO NOVA LONDRES apud ROJO, 2012:12)

Tais questionamentos levam à reflexão a respeito do papel da escola em relação ao seu trabalho com base numa proposta em que figurem os novos letramentos, uma vez que mesmo nos dias atuais os mesmos questionamentos ainda são condizentes. Os estudantes têm fácil acesso a tecnologias de comunicação e informação, como

celulares, *tablets*, *notebooks*, entre outras, a partir das quais acessam diversos gêneros textuais, o que infere sua inserção e utilização do que se pode chamar de novos letramentos. Ou seja, hoje acessam muito mais que antes as tecnologias que proporcionam o contato com textos diferentes do impresso, como redes sociais, *blogs*, canais de informação *online*, entre outros. Assim, para abarcar a multiculturalidade própria das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o GNL cunhou o termo multiletramentos (ROJO, 2012), o qual é utilizado neste estudo para identificar as múltiplas linguagens e instrumentos de comunicação utilizados atualmente pelos indivíduos em seus grupos sociais.

Vale ressaltar que embora o termo multiletramentos não seja ainda largamente utilizado no meio acadêmico ou escolar, seja pelo seu recente surgimento ou pelos poucos estudos que o abordam, neste trabalho será utilizado para defender uma perspectiva que aponte novas abordagens para o ensino da língua portuguesa, considerando o que Rojo (2012) sinaliza na citação abaixo, quando define o conceito de multiletramentos voltado para as características culturais impressas em cada indivíduo nas sociedades e a multiplicidade semiótica presente nos diversos contextos linguísticos. Ou seja, um contexto que une a diversidade de sujeitos e suas múltiplas intencionalidades e utilidades dos mais variados gêneros textuais, especialmente aqueles surgidos com o avanço das tecnologias de comunicação e informação.

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13).

Como se pode perceber, a afirmação da autora vem ao encontro do que se tem discutido atualmente no campo dos estudos da linguagem no Brasil, em relação às práticas de leitura e escrita à luz das tecnologias da informação e comunicação. Tais discussões têm suscitado muitas inquietações, o que provocou a produção do presente estudo, bem como vontade de mudança nas abordagens de ensino da língua materna, pelo menos no universo de trabalho no qual a pesquisadora está inserida.

Todavia, a percepção do profissional da área de linguagens sobre tal contexto é primordial, já que a língua é o mecanismo que possibilita aos seres humanos o acesso

aos saberes na forma mais completa, pois é através da linguagem que se passa a compreender e atuar no mundo em que se vive.

Apoderar-se da linguagem representa a conquista da autonomia, o acesso a informações, além da possibilidade de interação, da expressão de sentimentos e a promoção do acesso aos bens culturais. Tal fato implica desenvolver estudos linguísticos a partir da perspectiva dos multiletramentos, cuja proposta se insere numa abordagem de educação libertadora, transformadora, que procura ressignificar as práticas pedagógicas e tornar o aprendiz capaz de agir como protagonista na sociedade em que vive, conforme afirma Moran (2013, p.25):

Somente podemos educar para a autonomia e para a liberdade, valendo-nos de processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, que apoiem, orientados por pessoas e organizações livres.

Diante de tal contexto, ressalta-se ainda que o interesse por este estudo surgiu a partir da inserção da pesquisadora no âmbito de uma Escola Municipal, a qual, não diferente da maioria das escolas públicas do País, apresenta um quadro em que muitos alunos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem a competência da leitura e da escrita esperadas para esse nível do ensino. Muitos alunos sequer obtiveram conhecimentos fundamentais e efetivos relacionados ao processo de utilização do código linguístico, ao que alguns autores denominam de analfabetos funcionais (Ribeiro, 1997; Rojo, 2013).

A observação desse fato suscitou a proposta de uma pesquisa voltada primeiramente para o letramento, uma vez que no Brasil os estudos sobre seu conceito se encontram em um nível bastante satisfatório, principalmente devido aos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir da obra *Psicogênese da Língua Escrita*, lançada no Brasil em 1986 e largamente divulgada entre educadores, especialmente aqueles que atuam na Educação Básica. Após o lançamento da referida obra, muitos estudiosos (GROSSI, 1995; SOARES, 2003; WEISZ, 1988, entre outros) passaram a divulgar e ampliar o conceito sobre letramento.

Os principais questionamentos que surgiram para demarcar o estudo foram: Qual o nível/estágio de letramento apresentado atualmente pelos alunos da escola básica? Em que medida essa escola tem contribuído para o desenvolvimento do

letramento dos alunos do Ensino Fundamental II? Quais os fatores que interferem e impedem o desenvolvimento do letramento dos alunos? O que necessita ser realizado nessas turmas para que os alunos avancem em termos de letramento?

Assim, a partir dessas primeiras reflexões e das primeiras leituras em direção à busca por suas respostas, chegou-se ao termo multiletramentos. Observando-se também a prática pedagógica em sala de aula, percebe-se que não há uma conexão satisfatória entre o ensino da língua e as diversas práticas de letramento, como comenta Rojo (2009). Mas como unir a coleção clássica adotada pela escola e os chamados multiletramentos de modo interessante e criativo, valorizando a multiculturalidade presente na vida dos alunos e no cotidiano da escola?

As transformações ocorridas na sociedade hodierna tanto no âmbito educacional quanto no social, político e econômico exigem do professor uma nova postura, portanto faz-se necessário que ele esteja em constante formação. As mudanças ocorridas nos meios de comunicação e aparecimento e utilização de tecnologias requerem que as práticas de ensino sejam ampliadas à luz do conceito de multiletramentos e, especialmente, primando por uma educação linguística pautada no trabalho com os gêneros discursivos/textuais como foco do ensino de língua materna.

O ensino de língua materna, tomado em sua forma estruturalista, não mais satisfaz as exigências atuais. O trabalho de reflexão sobre a língua, pautada na gramática normativa com base nas formas da língua padrão sem exploração das diversas variedades linguísticas efetivamente em uso, não suscita no aprendiz o interesse pelos estudos linguísticos. Tornando, assim, as aulas desinteressantes e deslocadas das reais necessidades de uso da língua.

Portanto, o professor de língua materna precisa inovar sua prática pedagógica, levando em consideração o ensino que contemple a multiplicidade da linguagem e os multiletramentos emergentes no meio social. Para tanto, é preciso trabalhar a linguagem como forma de interação, reconhecendo sua função social e dialógica, com objetivo de desenvolver nos educandos maior competência em práticas de linguagem, levando em consideração que a multimídia faz parte do dia a dia de todos.

Assim, faz-se necessário e urgente trabalhar leitura e escrita na abordagem dos novos letramentos ou multiletramentos que tomam conta da vida contemporânea dos alunos. A escola precisa desenvolver uma educação linguística que considere, de maneira ética e democrática, os multiletramentos “deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais e de seus agentes e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais, os letramentos multissemióticos “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”; os letramentos críticos e protagonistas “ requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada”, (Rojo, 2009, p. 107).

Nesse sentido, vale ressaltar que é pela linguagem que o homem se comunica, expressa seus pensamentos, suas ideias, constrói sua identidade, interage com seus pares, modificando suas representações da realidade e da sociedade. Já que a linguagem permeia todas as atividades humanas, em todas as esferas sociais, é essencial o papel que a disciplina Língua Portuguesa desempenha na formação do ser humano. Portanto o ensino da língua materna deve contribuir para a formação de um cidadão autônomo, crítico, reflexivo e participativo na sociedade em que atua, ou seja, o indivíduo deve ser capaz de interagir com a realidade do momento em que se vive.

A linguagem seja oral ou escrita é indispensável para a construção do conhecimento nas diversas áreas dos saberes, daí a importância do ensino de Língua Portuguesa poder participar ativamente do processo de construção da capacidade leitora dos discentes. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

(...) as atividades curriculares em Língua Portuguesa devem corresponder, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (Brasil, 1998:27)

Embora haja a orientação voltada para as práticas discursivas no desenvolvimento da disciplina de Língua Portuguesa, observa-se na prática que seu ensino tem como foco a gramática normativa (em seus aspectos descritivos e prescritivos). Tal ação não contribui para o propósito verdadeiro do ensino da língua,

como atestam os resultados negativos obtidos nas avaliações nacionais e internacionais que medem os níveis de leitura e escrita (PISA¹, SAEB², ENEM³). Esse fator negativo fez com que o poder público voltasse sua atenção para a educação básica e começasse a fomentar políticas de formação continuada para professores, especificamente, os de Língua Portuguesa. No entanto, permanece o seguinte questionamento: De que forma essas políticas têm contribuído para uma mudança de postura do profissional da área?

Nesse sentido, a pesquisa embasada na teoria bakhtiniana, coloca o gênero no panorama das práticas sociais de linguagem, das práticas de letramentos, práticas que se dão em situação de comunicação. Portanto, há que se pensar em propostas que instiguem a capacidade de leitura, compreensão e produção que façam sentido na sociedade vigente, já que esta exige que o sujeito seja capaz de utilizar os conhecimentos linguísticos com autonomia e consciência para entender o contexto sócio histórico no qual está inserido.

Desenvolver este estudo busca também contribuir para a formação e qualificação da pesquisadora como educadora, em poder problematizar mais e melhor as questões que se colocam como desafios nesse fazer pedagógico cotidiano na situação de professora da área de linguagem, bem como colaborar com os demais colegas professores desde o momento do pensar o planejamento até o ato da avaliação da aprendizagem e, sobretudo ter um melhor resultado junto aos estudantes, já que as práticas de linguagens atuais exigem novas reflexões acerca dos processos de leitura e escrita e vão requerer uma postura ativa, crítica e reflexiva por parte de professores e alunos.

Frente a isso, Rojo (2009, p.108) atesta:

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e

¹ PISA – Programa Internacional de Avaliação de alunos, compreendido como uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vistas a melhorar as políticas e resultados educacionais.

² SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, é um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvidos e gerenciados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia do Ministério da Educação (MEC), criado em 1990, é realizado de dois em dois anos por amostragem de alunos.

³ ENEM -Exame Nacional de Ensino Médio, prova realizada pelo Ministério da Educação, criada em 1998. Ela é utilizada para avaliar a qualidade de ensino médio no país. Seu resultado serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente[...]. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

Ao encontro da perspectiva adotada pela autora e a proposta defendida pelo GNL sobre a abordagem dos multiletramentos, a qual busca atender às necessidades supracitadas, no sentido de se aliar às novas práticas de letramentos como aquelas ligadas à mídia e à internet, presentes na criação de textos multimodais em que a palavra escrita dialoga com o visual, o sonoro e o espacial, trazendo uma diversidade e pluralidade cultural e semiótica, defende-se neste estudo sua abordagem por se apresentar de forma mais ampla.

O próprio termo letramento não cabe mais como singular, mas em sua forma plural, já que as práticas de leitura e escrita envolvem uma multiplicidade de linguagens. Sousa (2007) citando Buzato em sua tese de doutoramento diz que o uso do termo letramento no plural remete a diferentes práticas e tecnologias utilizadas na construção de significados partilhados socialmente, bem como às maneiras diversas como seus significados são construídos, seus propósitos e a maneira como reproduzem relações de poder.

Assim, nota-se como fundamental que a escola desenvolva um bom trabalho voltado para as práticas de leitura e escrita, visando à progressão dos letramentos dos educandos, ou seja, capacitando-os para utilizar a linguagem, de forma satisfatória, na sua vida escolar e fora dela. Letramento, segundo Soares (2003b, p. 80) é visto como exercício que envolve diversas habilidades como capacidade de ler, escrever, interpretar informações nos mais diferentes gêneros textuais, levando-se em conta contextos enunciativos e interlocutores. No entanto, entende-se que esse domínio ainda encontra-se no campo restrito do instrumento impresso, ou mesmo eletrônico, referente ao código escrito. O termo letramento insere-se no referente multiletramentos e este condiz com as diversas expressões linguísticas e perceptuais no campo da comunicação, conforme pensado pelo GNL.

A experiência docente revela que o enfoque da linguagem como forma de expressão mais ampla praticado nas escolas públicas é deixado em segundo plano. Um

trabalho com ênfase na leitura exige tanto do professor como do aluno uma concepção de que a leitura e a escrita devem estar relacionadas às práticas sociais, isto é, que se valorizem os usos que se faz da língua/linguagem nas várias esferas sociais, tais como escola, igreja, trabalho, família, etc.

As práticas que envolvem a linguagem, na perspectiva sociocultural dos multiletramentos, estão essencialmente ligadas à história de vida dos sujeitos. As práticas de leitura e escrita numa abordagem sociocultural devem considerar que os “múltiplos letramentos”, valorizados ou não, globais ou locais (ROJO, 2009), com foco nas potencialidades dos sujeitos, devem estimular sua inserção e participação social pelo resgate do que é pertinente para esses sujeitos, (LOPES, 2010).

Os processos de letramento são amplos e complexos, envolvem além de práticas escolares, os contextos sociais os quais o educando está inserido. Cabe à escola desenvolver processos de leitura e escrita, de forma que os educandos se constituam como sujeitos multiletrados. Assim, se faz necessário compreender as funcionalidades da leitura e da escrita, no sentido de promoverem os multiletramentos e possibilitarem a participação dos sujeitos de maneira mais ampla e significativa na sociedade.

Segundo os PCN:

O domínio da língua oral e escrita é fundamental para garantir a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informações, expressa e defende ponto de vista, partilha e constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso ao ensiná-lo, a escola tem a responsabilidade de assegurar a todos os seus alunos o acesso a saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos." (BRASIL, 1997, p.15).

Os textos que circulam na sociedade letrada são os mais variados, como edital, bilhete, histórias em quadrinhos, artigo de opinião, notícias, gráficos, infográficos, crônicas, entre outros, portanto, são diferentes quanto à estrutura, aos objetivos, às expectativas, às estratégias de leitura e aos contextos em que estão inseridos. É papel do professor tornar o aluno apto a entendê-los em suas diversas formas. Mas como criar práticas inovadoras voltadas a tal propósito?

O ensino da língua amparado por um suporte linguístico, que tenha por base os gêneros discursivos, inseridos em práticas de letramento para trabalhar leitura e escrita

de forma contextualizada, em situações de uso, podem tornar as aprendizagens mais significativas e efetivas. Para Bakhtin (2003):

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2003, p.268).

Uma proposta embasada na teoria bakhtiniana se propõe a uma visão que toca a essência da linguagem em seus aspectos ontológicos, ou seja, relativo ao ser, pois prima por atingir o fundamento principal da linguagem: a interação discursiva.

O mundo moderno globalizante exige do cidadão que ele seja capaz de entender e se expressar por meio de uma multiplicidade de linguagens constantes nos textos em circulação, sejam eles impressos, sejam nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Sendo requeridas novas práticas de produção, com ferramentas cada vez mais novas, além de uma análise crítica enquanto receptor.

Diante disso, torna-se imprescindível que a escola trabalhe com os multiletramentos, já que os textos que circulam atualmente na sociedade apontam para o caráter de hipertextos, hipermídias, cabendo não só ao professor de Línguas, mas a todos os demais utilizarem um novo tratamento pedagógico nesse contexto. Como diz Lemke (apud Rojo, 2012)

[...]Agora a aprendizagem muda. Em vez de sermos prisioneiros, escopos, seqüência, somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até consideram moral ou científico). Podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro-texto. Podemos aprender como se tivéssemos acesso a todos esses textos e como se tivéssemos um especialista que pudesse nos indicar a maioria das referências entre tais textos. Temos agora que aprender a realizar formas mais complexas de julgamento e ganhamos muita prática fazendo isso. (ROJO, 2012, p. 21)

Nesse sentido, o trabalho da escola se volta para a possibilidade de execução de práticas que favoreçam aos alunos sua transformação em criadores de sentido. Portanto é necessário que se tornem analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, quer na recepção ou na produção.

De acordo com Rojo (2012):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos. (ROJO, 2012, p.8)

O trabalho com multiletramentos demanda certa dedicação por parte dos professores no empenho de transformar suas ações e na implementação de inovações que envolvam os alunos e faça com que eles tornem-se autores de seu próprio discurso, capazes ainda de construir suas próprias identidades e assim sejam mais atuantes na sociedade em que vivem.

Diante do exposto, o presente estudo objetiva analisar o contexto de ensino e aprendizagem e desenvolver uma experiência de ensino de linguagem a partir de uma proposta de multiletramentos. Para tanto, investigou-se como os alunos do Ensino Fundamental apropriam-se dos multiletramentos e desenvolvem competências e habilidades linguísticas.

O estudo se pauta ainda na análise e discussão sobre a utilização das ainda chamadas novas tecnologias no ensino da língua materna e ensino das linguagens com ênfase nas práticas de multiletramentos.

A estrutura do presente trabalho se apresenta da seguinte forma: a primeira parte versa sobre os conceitos de letramento, alfabetização e multiletramentos, embasados nos estudos de Mortatti (2004), Soares (2003,2014), Kleiman (1995, 2005, 2007, 2010), Street (2014), Rojo (2009, 2012, 2013, 2015), Sousa (2011), entre outros, já a segunda apresenta a metodologia empregada para o desenvolvimento do estudo e utiliza como base Tripp (2005), enquanto que a terceira parte apresenta a proposta de intervenção, ou seja, uma Sequência Didática com o gênero Memórias Literárias, tendo como teóricos Dolz & Scheneuwly (2004), Marcuschi (2005) e outros.

1. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

Até a década de 1980 a prática da leitura e escrita era aceita como um processo de codificação e decodificação. Ou seja, a escrita era a representação da linguagem oral e o ensino da língua escrita se baseava na utilização de cartilhas, seguindo um modelo tradicional de alfabetização, ou seja, cada som emitido correspondia a uma forma de representação gráfica e o objetivo principal do ensino era que o aluno dominasse o código escrito, com base na memorização de fórmulas escritas, na cópia de textos simples. (LEITE e COLELLO, 2010)

A partir das demandas por mão de obra qualificada, clamada pela sociedade contemporânea, estruturada no modelo capitalista, esse tipo de ensino começou a ser criticado, alcançando quórum no Brasil nos trabalhos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, divulgados na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, que destaca “o processo de elaboração conceitual, construído pela criança, desde os primeiros rabiscos até a elaboração das hipóteses relacionadas com a natureza alfabética da escrita.” (LEITE e COLELLO, 2010, p. 23)

Apesar da abordagem, chamada pelas autoras como construtivista, receber, por sua vez, inúmeras críticas, merece destaque por imprimir novas concepções sobre o processo de ensino da língua escrita, contribuindo para avançar o pensamento no sentido da concepção de letramento, este centrado na construção do sujeito e baseado no seu universo linguístico-cultural e práticas sociais da leitura e da escrita.

Todavia, atualmente circulam os mais diferentes gêneros textuais e embora o ensino da língua materna tenha sofrido importantes alterações no sentido de sua evolução didático-pedagógica, ainda há um hiato entre o que a escola propõe como ensino e as necessidades de interação e produção textual numa sociedade cada vez mais midiática e informatizada.

Diante deste quadro, apresenta-se a proposta de ensino pautada nos multiletramentos, ou seja, uma perspectiva que possa agregar diversas formas de interação, produção e utilização de gêneros textuais.

O presente capítulo busca apresentar de maneira mais detalhada essa trajetória para que o leitor consiga acompanhar a evolução do pensamento em torno das diversas concepções que envolvem a leitura e a escrita e suas práticas sociais no mundo atual.

1.1 Letramento e Alfabetização

A palavra letramento foi utilizada pela primeira vez na década de 1980 em estudos e pesquisas acadêmicas, por influência do termo inglês “literacy”, que até 1990, era traduzido no Brasil por alfabetização e, depois, por alfabetismo. No entanto, letramento não é sinônimo de alfabetização, como foi defendido até a década de 1980, quando surgiram os primeiros questionamentos sobre a diferença entre alfabetização e letramento. Os dois termos são processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza. Apesar de se aproximarem, dizer que se fundem e se confundem seria um equívoco, segundo Mortatti (2004).

Houve, em alguns países de primeiro mundo, e também no Brasil, a necessidade de ampliação do conceito de alfabetização com a universalização do ensino básico, isso gerou novas ideias e outras maneiras de compreender os fenômenos envolvidos.

De acordo com Mortatti (2004), o termo letramento surge, no Brasil, pela primeira vez com Mary Kato, na apresentação de seu livro *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*, lançado em 1986, com o propósito de explicitar aspectos de natureza psicolinguística que estão envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita, referente à aprendizagem escolar infantil. Nessa obra, a autora cita que o termo letramento apresenta a ideia de sujeito letrado para responder a demanda de uma sociedade que prestigia a língua padrão.

Posteriormente, Leda V. Tfouni faz uso do termo letramento, na introdução de seu livro *Adultos Não Alfabetizados: o avesso do avesso*, publicado em 1988. Para evidenciar as relações entre escrita, alfabetização e letramento, a autora faz referência à palavra letramento, já no sentido de práticas sociais de leitura e de escrita.

Em 1995, é a vez de Ângela Kleiman, usar o termo no livro *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, no qual aspectos

diversos de letramento são abordados. No ano de 1998, com a publicação do livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Magda Soares dá sua contribuição para as reflexões acerca da temática. Nesse livro estão compilados três distintos textos, com diferentes finalidades: o primeiro é um verbete; o segundo um texto didático divulgado entre professores de Belo Horizonte/MG; e o terceiro, uma tradução do ensaio publicado em inglês, em 1992, por solicitação da Seção de Estatística da UNESCO, em Paris. Há nos textos uma expressiva reflexão sobre o tema, uma proposta de definição do termo e uma síntese sistematizadora do conceito de letramento. A partir de então vários outros autores passam a utilizar o termo.

Segundo Soares (2003), no Brasil, os termos alfabetização e letramento se mesclam, superpõem-se e se confundem em decorrência da análise de fontes como o censo demográfico, a mídia e a produção acadêmica. As modificações no censo permitem perceber uma progressão desse conceito. Até o censo realizado no ano de 1940 era considerado alfabetizado aquele que soubesse assinar o próprio nome. Uma década depois, nos anos de 1950, passou-se a adotar tal conceito para aquele que conseguisse ler e escrever um bilhete simples, isto é, ser capaz de exercer uma prática de leitura e escrita, porém de forma banal.

Até os dias atuais, os resultados apresentados pelo censo seguem o critério de anos de escolarização em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, o que dá a entender que depois de anos de escolarização a pessoa deve estar apta a utilizar a leitura e a escrita, o que permite se constatar uma sutil extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao fazer uso da leitura e da escrita de forma eficiente e como ferramenta para o exercício da cidadania.

Ainda conforme Soares (2003), desde a década de 1990 a mídia vem utilizando em matérias sobre competência de leitura e escrita da população brasileira, termos como semi-analfabetos, iletrados, analfabetos funcionais, o que simultaneamente vem criticando as informações sobre índice de alfabetização e analfabetismo embasados no critério do censo de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples”. Nesse sentido, a mídia, ao divulgar tais preceitos vem contribuindo para a ampliação do conceito de alfabetização aproximado do conceito de letramento.

Ao se pensar em alfabetização, é comum associar o termo à leitura e à escrita, porém a ideia está associada ao processo de codificação e decodificação. Como afirma Kleiman (2005, p. 12-3), a alfabetização se concretiza envolvendo diversos saberes e tipos de sujeitos, além dos elementos materiais que favorecem sua prática em situações de aula, como lousa, ilustrações, livros didáticos e quaisquer outros recursos pedagógicos.

A mesma autora ainda acrescenta que

O conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas de atividade, não necessariamente escolares. Daí se dizer que um indivíduo é “analfabeto”, “semi-analfabeto”, “semi-alfabetizado”, para referir-se aos modos, graus ou níveis desses saberes que ele apresenta. (KLEIMAN, 2005, p. 13)

A autora menciona ainda que o conceito refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. A alfabetização é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente.

O que torna a alfabetização diferente de outras práticas de letramento é o fato de ter como objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Um adulto, mesmo que saiba a função das letras, não será considerado alfabetizado. Ele pode ter conhecimento da função do objeto cultural, assim será considerado letrado, mas não alfabetizado. Por exemplo, uma pessoa pode não ter conhecimento do alfabeto, mas ouvir a leitura de um jornal feita por outrem e entender a notícia ou pode ditar uma carta para alguém escrever.

A alfabetização é uma prática escolar fundamental na vida de crianças, jovens e adultos, estas pessoas necessitam estar alfabetizadas para participar, de forma independente, das variadas práticas de letramento de diversas instituições.

Já o termo letramento, este não é tão fácil conceituar em virtude de sua complexidade, mas cabe aqui fazer algumas considerações. O objeto de conhecimento dos estudos do letramento são os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita, sendo tratado primeiro em âmbito acadêmico e aos poucos se infiltra no discurso escolar, porém, com efeito contrário ao que se pretendia: dissociar os estudos da língua escrita dos usos escolares. (KLEIMAN, 2007).

A partir da década de 1980 os estudos sobre letramentos no Brasil apontavam para uma abordagem sócio-histórica do trabalho com os usos da leitura e da escrita, conforme estudos como os de Kleiman (2007), Soares (2014) entre outros, sobretudo, por influência dos estudos de Paulo Freire com a alfabetização de jovens e adultos, cujo objetivo voltava-se para uma educação libertadora, que pretendia transformar a realidade social através da autonomia e conscientização sobre as desigualdades sociais. A pedagogia de Freire consistia em um trabalho educativo sustentado pelo diálogo e pela coesão entre ação e reflexão, privilegiando a práxis. Assim, os estudos do letramento também devem primar por uma transformação social.

Kleiman (2010) diz ser importante saber que letramento não é alfabetização, mas está associado a ela. Não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades e competências, portanto, não é aconselhável falar em ensinar letramentos, mas tornar possível a participação dos indivíduos em práticas de letramento e saber fazer uso da leitura e da escrita no meio social. Também não é um método. Não existe um método de letramento, nem vários. O letramento é a inserção do indivíduo, seja criança, jovem ou adulto, no mundo da escrita. Para a autora, o termo letramento além de abranger, amplamente, as práticas escolares de uso da escrita, refere-se a um conjunto de práticas de uso da escrita que vem modificando profundamente a sociedade.

De acordo com Soares (2014, p. 18), “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Deste modo, não basta só saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso social da leitura e da escrita, por exemplo, preencher um formulário, escrever bilhetes, ler as instruções em um manual, tomar um ônibus, etc.

Soares (2014) discorre sobre duas dimensões assumidas pelo letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Na primeira, o letramento é visto como atributo pessoal, referindo-se, simplesmente, à aquisição da leitura e da escrita. Já na segunda, o termo é considerado como um fenômeno cultural e um conjunto de atividades sociais que agregam à língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita.

Para Soares (2014), a dimensão social apresenta duas abordagens: uma progressista, “liberal” (destaque da autora) e outra radical, “revolucionária” (idem). Na primeira, “o letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para funcionar adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas”. (SOARES, 2014, p.75) Na segunda, “é um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, gerados por processos sociais mais amplos.” (idem)

Vale ressaltar que Street (2014), ao tratar do tema cita duas abordagens: letramento autônomo, predominante na educação tradicional, em que as práticas de leitura e escrita são dissociadas dos usos e relações de poder na sociedade; o letramento ideológico, toma a leitura e a escrita como prática social, vinculada ao contexto social das pessoas. Essas práticas são heterogêneas e valorizadas nas diferentes culturas. Essa abordagem deve ser levada em consideração pela escola, pois fará uso concreto das práticas letradas e contribuirá para que os indivíduos estejam de fato inseridos na sociedade.

Street (2014) chama atenção para o aspecto ideológico por

tratar-se de todo tipo de convenções que as pessoas interiorizam – todos sabemos o quanto são estritamente controladas as convenções nos eventos de letramento cotidianos como encontros com a burocracia, seminários ou reuniões. Elas se tornam mais visíveis em momentos de resistência política – o feminismo e outros movimentos, por exemplo, ao resistirem às convenções dominantes de fala/escrita, atuam para torná-las explícitas como um passo na direção de transformá-las. (STREET, 2014, p.146-147)

Atualmente, com a globalização e a propagação dos meios de comunicação, novas mídias são incorporadas na sociedade e se fazem necessárias outras habilidades de leitura e de escrita para a participação efetiva no meio cultural da escrita. Assim novas formas de letramento são exigidas das pessoas.

Como postula Rojo (2009) o “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos. Mudam-se os tempos, as pessoas, a sociedade; mudam-se as formas de ser, de sentir, de ver e de estar no mundo. Dessa forma, novos e múltiplos letramentos são necessários. Portanto, a

escola deve mover os letramentos para multiletramentos, assunto este tratado no próximo item.

1.2 O Multiletramento na Educação Escolar

O termo multiletramento, como já citado na introdução deste trabalho, surge na década de 1990 com o GNL, formado por estudiosos como Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata, que se reuniram em Nova Londres, Estados Unidos, para discutir sobre educação de um modo geral e sobre o futuro do letramento, levando em consideração as transformações tecnológicas pelas quais o mundo passa. Esse Grupo, composto por pesquisadores dos Estados Unidos, Reino Unido e Grã Bretanha, publicou na *Harvard Educational Review* o artigo inicial intitulado *A Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais* e, quatro anos depois, a coletânea *Multiletramentos: pedagogia do letramento e o desenho de futuros sociais*.

O GNL revisitando o conceito de letramento propõe que se inclua nos currículos as culturas presentes na sala de aula e a diversidade de linguagens operantes nos variados textos, devido, principalmente, às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que circulam no mundo contemporâneo. De acordo com esse grupo, multiletramentos remete a “uma nova ordem emergente cultural, institucional e global, ou seja, a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural”, (AGUIAR et al, 2012).

Sousa (2013) defende a ideia, com a qual se concorda neste estudo, de que multiletramentos implica saber transitar entre os textos multimodais, presente em diversos tipos de mídias, construindo sentidos para eles e sendo capaz de criar seus próprios textos.

Diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na vida social, exige-se que o sistema de ensino adote uma postura responsiva e de ressignificação de suas práticas letradas, levando em consideração os fatores culturais e linguísticos. A teoria dos multiletramentos aplicada à educação objetiva aperfeiçoar o aprendizado dos discentes, propiciando a participação completa na vida social e buscando um ensino em

que o estudo da língua promova, de fato, a interação. Para isso, os estudiosos do GNL propõem pensar a relação língua/sujeito a partir de três áreas da existência humana: a vida profissional, a vida pessoal e a vida pública, segundo Cope e Kalantzis (apud Orlando et al, 2013).

Sobre a vida profissional, ou seja, o campo do trabalho, a globalização interfere diretamente nesta área e isto faz com que ocorram transformações no campo linguístico, exigindo do cidadão que ele seja capaz de usar as múltiplas linguagens que inter-relacionam fronteiras e diversidades socioculturais.

No tocante à vida pública, os teóricos dos multiletramentos estão de acordo que a escola também deve passar por modificações, adotando uma nova postura no ensino que valorize a diversidade linguística e cultural. Destarte, o ensino deve propiciar aos discentes o pluralismo cívico.

A respeito da vida pessoal, Cope e Kalantzis (apud Orlando, 2013) informam sobre as identidades multifacetadas presentes em contexto escolar, ou seja, as pessoas são membros de comunidades plurais como escola, trabalho, família, e sendo assim as diferenças identitárias devem ser problematizadas, por exemplo, com atividades relacionadas ao cotidiano do alunado.

Os mesmos estudiosos chamam a atenção para a criação de contextos de aprendizagem que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital e diferenciam aprendizados cotidianos de aprendizados escolares. Os primeiros são involuntários, inconscientes, amorfos, casuais, indiretos. Já os últimos são conscientes, sistematizados, explícitos, estruturados e orientados. Estes devem fundamentar-se nos currículos das instituições de ensino, aqueles estão em toda parte.

Depreende-se daí que fatores de ordem cultural, sobretudo, fatores de ordem subjetiva que levam em conta a constituição identitária podem estar ligados ao aprendizado. Os autores enfatizam que no desenho de um currículo pluralista, culturas e identidades devem fazer parte da construção do conhecimento. Portanto, os modos de aprendizagem, os conteúdos de aprendizagem e o grupo envolvido ou contexto estabelecido no processo de aprendizagem são elementos que devem ser privilegiados. Nesse contexto de aprendizagem, as diversidades culturais e identitárias devem ser firmadas no sentido de conduzir o educando a perceber e aceitar as diferenças, sejam

elas de etnia/raça (grupos minoritários, migrantes, indígenas, dentre outros), de gêneros (orientação sexual), de grupo socioeconômico, de comunidades (locais/regionais e globais) e/ou diferenças de ordem física ou cognitiva.

Contudo, o que se observa é que algumas crianças não conseguem conviver com o diferente, com a diversidade que é tão presente não só na escola como fora dela. Para ilustrar tal fato, cita-se uma situação presenciada no cotidiano profissional em que um aluno desmereceu e ofendeu o outro por conta da cor de sua pele. Atitudes dessa natureza precisam ser coibidas nas escolas. É preciso ensinar às crianças e jovens a conviver, de forma respeitosa e harmoniosa, com as diferenças sejam elas de cor, credo, raça, etc.

Orlando (2013) salienta que é importante valorizar um ambiente plural na escola para que esta valorização se espalhe por outros territórios extraescolares. Isso dar-se-á à medida que educadores, discentes e comunidade escolar, de modo geral, assumam um posicionamento crítico com relação as diferentes culturas e múltiplas linguagens presentes no espaço escolar.

Cope e Kalantzis (apud NETO et al, 2013) chamam a atenção para a necessidade de serem utilizadas novas ferramentas e dispositivos digitais de forma criativa, colaborativa, para que através delas os professores possam torna-se produtores de conhecimento juntamente com seus alunos, e não apenas meros consumidores.

Nesse sentido, percebe-se na produção do *podcast* uma boa oportunidade de fazer com que os alunos despertem a criatividade e façam uso do letramento digital, de modo simples e prazeroso, contribuindo assim para que estejam em contato com práticas multiletradas. Vale ressaltar que segundo Moran et al (2013) o *podcast* é um programa de áudio ou também de vídeo digital, que envolve produção, transmissão e distribuição na internet de arquivos de áudio ou vídeo que podem ser ouvidos ou vistos em aparelhos móveis, como telefones celulares, computadores pessoais ou tablets e outros. Ainda segundo o autor, o uso do *podcast* torna-se interessante por fazer com que os alunos produzam seus próprios projetos e cuidem de sua divulgação através da internet.

A partir de novas formas de aprendizagem e novas possibilidades de ensino, Cope e Kalantzis (apud NETO et al, 2013) sugerem que se busque trabalhar os

multiletramentos, considerando ações pedagógicas específicas, que valorizem todas as formas de linguagem (verbal e não verbal) e atribui ao aluno, como produtor de conhecimento, o papel de protagonista do processo de ensino/aprendizagem.

Os autores ainda comentam que essa proposta deve levar em conta a aprendizagem de leitura e de escrita de textos multimodais que incorporem outras linguagens, assim novas práticas de comunicação/interação em diferentes linguagens serão construídas, de modo a dar novos sentidos, nova significação e de circular discursos no meio social, tais ações convocam os multiletramentos.

Sousa (2013) embasada nos estudos de Lankshear, Snyder e Green (2000), aponta três dimensões para os multiletramentos, que compõem a prática de ensino e aprendizagem, são elas: operacional, cultural e crítico.

A dimensão operacional diz respeito a competências com o uso de ferramentas, técnicas e procedimentos necessários para o trabalho com o sistema multimodal da escrita, bem como considerar contextos e mídias em que um determinado texto pode ser lido e (re)produzido. Sobretudo, ser capaz de buscar informações em diferentes mídias, utilizar programas de computador para acessar e produzir conhecimento e produzir textos nas diversas mídias. Tal aspecto vai requerer que tanto o aluno quanto o professor conheçam, tenham habilidades com o computador, com a navegação na internet, o que implica dizer que os atores do processo educativo devem ser multiletrados.

Já a dimensão cultural dos multiletramentos, de acordo com os mesmos autores, refere-se a capacidade de construir sentidos para o texto na relação com os contextos de leitura. O papel da cultura é importante nessa construção, pois é na relação com os pares que o leitor constrói suas leituras de mundo e enxerga a infinidade de textos em seu entorno.

Sousa (2013) afirma que o conceito de moldura cultural de Kress (2003) ajuda a compreender o papel da cultura na construção de sentidos e que os textos trazem uma moldura dentro da qual foram realizadas escolhas culturalmente informadas sobre o que se mostra relevante para ser tratado naquele texto, seja ele apenas escrito ou multimodal.

A autora ainda diz que aprender a conhecer essas molduras constitui um fator importante do aspecto crítico dos multiletramentos, que envolve a conscientização de que todas as práticas sociais e, conseqüentemente, todas as formas de produção e leitura de textos, são socialmente construídas e são seletivas, ou seja, incluem algumas representações e classificações como valores, regras, padrões e perspectivas, ao mesmo tempo que excluem outras.

De acordo com Sousa (2011), a teoria dos multiletramentos surge para que se possa aproveitar o que nela há de significativo, que faça sentido para a aprendizagem dos docentes, assim como também se pode ver e aproveitar o que há de melhor em outras teorias. Assim a teoria dos multiletramentos se mostra como mais uma possibilidade que se tem para auxiliar no processo educativo como um todo, contribuindo para ampliação do repertório linguístico dos alunos e preparando-os para atuarem nessa era digital de forma crítica, responsiva e participativa.

Considerando o que diz Canclini (apud ROJO, 2012, p. 13) as produções culturais letradas que circulam socialmente são um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (dominantes e vernaculares), de diferentes campos (popular/de massa/erudito), cujo processo de escolha é pessoal e político e de hibridização de produções de diferentes coleções.

Ainda segundo o mesmo autor, esses híbridos, essas misturas permanecem soberanas, pois a produção cultural atual passa por um processo de desterritorialização, de descoleção, o qual permite que cada pessoa possa fazer sua própria coleção, sobretudo a partir da utilização de tecnologias de comunicação. A apropriação de novos patrimônios culturais pela escola precisa ser feita pela introdução de novos gêneros de discurso, de outras mídias, tecnologias, línguas, variedades e linguagens.

A multiplicidade de linguagens, modos ou semioses está presente nos textos que circulam na sociedade, seja nos impressos, nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Isto vai requerer multiletramentos, bem como habilidades de compreensão e produção de cada uma delas para fazer sentido.

A proposta dos multiletramentos é tornar os alunos criadores de sentidos, seja na recepção ou produção dos discursos e significados, como já citado, e não apenas meros consumidores de conhecimento. O GNL apresentou os movimentos pedagógicos

que correspondem a estas metas para que o ensino-aprendizagem seja efetivado: **prática situada** – refere-se a práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras em espaços profissionais e públicos; **instrução aberta** – diz respeito à análise sistemática e consciente dessas práticas, gêneros e designs do convívio do alunado e de seus processos de produção e recepção; **enquadramento crítico** – interpretação dos contextos sociais e culturais de circulação e produção dos designs e enunciados e **prática transformada** – redesign dos processos de significação, o que permite que eles sejam trabalhados em outros contextos e espaços culturais.

O desafio da escola hoje é, justamente, desenvolver um currículo que contemple a diversidade cultural e linguística presente na comunidade, sobretudo a partir do uso das novas tecnologias. Cabe à escola melhorar seu currículo no sentido de explorar a multiculturalidade e a multisssemiose dos textos, de forma que atenda ao público ao qual se dirige, visto que as salas de aula já contemplam essa hibridez cultural, com uma mistura de raça, cor, credo religioso, etc. Não faz mais sentido a dicotomia entre letramentos dominantes e vernaculares, entre cultura erudita e popular, central e marginal.

Nesse sentido Rojo (2015) salienta que

Para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e a adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos. (ROJO, 2015, p.135)

É importante salientar também e de acordo com Sousa (2011), que multiletramentos não é metodologia, mas sim uma concepção que pode se incorporar na prática docente nos mais diversos estágios do processo educativo, numa intenção de aprender com o outro, ou seja, o professor aprender com aluno e vice-versa, aluno aprender com aluno em uma contínua co-construção do conhecimento que deve funcionar na aceitação e no respeito ao outro.

Assim, para que a comunicação seja efetiva entre os pares e a linguagem cumpra seu papel de interação faz-se necessário refletir sobre a importância de ser multiletrado nessa era moderna.

1.2.1 Importância dos Multiletramentos na formação dos sujeitos

A educação no Brasil passa por lentas transformações e essas mudanças não ocorrerão de imediato. É necessário estar preparado para enfrentar a realidade que circunda a todos. Sabe-se que para isso é preciso um esforço coletivo de todos os envolvidos diretamente no processo educacional (gestão escolar, orientação, coordenação, professores, alunos, pais).

Atualmente, circulam na sociedade textos que se valem de várias linguagens, seja no ciberespaço ou impresso, é o que se chama de textos multimodais (SOUSA, 2011) estes textos se constituem de signos de natureza distinta em que há mescla de imagens, gráficos, infográficos e escrita. Cabe à escola se atualizar e passar a fazer uso dessas práticas multiletradas. Os alunos já estão em contato com essa diversidade de textos fora do ambiente escolar, pois utilizam recursos tecnológicos como tablet e celulares, já que fazem parte e são nativos de uma sociedade altamente digital. No entanto, é preciso fazer uso de forma crítica e responsável. O papel da escola vai residir justamente aí, no trabalho com os multiletramentos de forma consciente e crítica. Segundo Moran (2013, p.53),

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos.

Trabalhar na perspectiva dos multiletramentos requer levar em consideração o caráter multimodal e multissemiótico dos textos tanto quanto considerar a multiculturalidade característica de nossa sociedade, nossa escola, nossos alunos. Sousa (2011), fazendo uma leitura dos autores Kalantzis, Cope e Clonan (2010), intitula um Ser multiletrado como sendo aquele capaz de construir sentidos a partir da multiplicidade de textos, tais como, linguísticos, visuais, auditivos, espaciais e gestuais, sendo a combinação deles, textos multimodais.

A hipermodernidade traz em seu bojo mudanças significativas na forma de ser, estar e atuar no mundo, principalmente por conta do surgimento das TICs. Com isso, surgem novas formas de comportamento, de discursos, de relacionamento, de informação, novas linguagens, como comenta Rojo e Barbosa (2015). Portanto, é importante que alunos e professores estejam conectados, atuando de modo ético e responsivo com a nova demanda que essa era encarrega-se de promover. O interessante, na proposta dos multiletramentos, é que ela coloca os sujeitos em contato com novas possibilidades de leitura, contribuindo para o desenvolvimento da expansão do olhar para si mesmo, para o outro e para o meio (Sousa, 2011).

Como afirma Dionísio (2011), as ações sociais são fenômenos multimodais, os gêneros textuais falados ou escritos também o são, pois ao falar ou escrever um texto, se está usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e sorrisos, palavras e imagens etc. Portanto ao utilizar a linguagem se está realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais. Essas ações vão requerer, sobretudo, que estejamos aptos a realizar práticas multiletradas.

Ser multiletrado é ser capaz de criar, ler, compreender, construir sentidos com as mais diversas práticas de linguagens multimodais e multissemióticas, além de perceber o que é mais apropriado nos diferentes contextos socioculturais. É imprescindível, nos dias atuais, que as pessoas sejam multiletradas para resolverem as mais básicas tarefas diárias, como por exemplo, a ida ao banco para fazer depósitos, retiradas, transferências etc., para isso elas precisam saber usar o computador, como também precisam saber navegar na internet, selecionar informações, fazer uso de modo crítico, usar aplicativos etc.

Aguiar e Fischer (2012), em um artigo que trata de multiletramentos e formação de professores, atestam que as práticas de sala de aula são influenciadas pelas crenças dos professores que são configuradas por uma somatória das experiências desse professor ao longo dos anos e associadas ao conhecimento adquirido durante a sua formação inicial e formação continuada com o conhecimento adquirido pela experiência e prática de sala de aula. Acrescentam que para a formação continuada de um professor, são necessários, além de conjuntos teóricos, uma abordagem de pesquisa-ação que o

orientar e organizar o seu pensar e agir na busca do aprimoramento. Já que vivemos em uma sociedade em que a multiplicidade de linguagens se faz presente através da diversidade de atividades semióticas e multimodais, o professor é convocado a rever suas práticas de sala de aula, ou seja, buscar desenvolver um trabalho com base na teoria dos multiletramentos.

Jewitt (apud AGUIAR e FISCHER, 2012), alega que nossa sociedade contemporânea apresenta como características significativas a globalização, a fluidez, as redes de informação, o capitalismo rápido e a multimodalidade, entre outros aspectos. Essas questões certamente devem ser consideradas no ambiente de sala de aula. A autora assevera que ressaltar os textos multimodais nas práticas de sala de aula é importante fator para o enriquecimento do processo de aprendizagem do aluno, o qual traz de seu contexto fora da escola muitas dessas práticas. E acrescenta que a questão central do estudo com textos multimodais, com a multiplicidade linguística está na forma de interação em sala de aula entre professores e alunos.

Aguiar e Fischer, citando Jewitt ressaltam que

[...] os multiletramentos têm em seu centro a ideia de um currículo responsivo ao social e cultural. (...) Com esta pauta explícita para a mudança social, o objetivo pedagógico dos multiletramentos é atender aos textos múltiplos e multimodais e o amplo alcance das práticas de letramento que os estudantes estão engajados. (...) Desta perspectiva, os objetivos social e político dos multiletramentos são situar os professores e os estudantes como participantes ativos na mudança social, os designers ativos do futuro social. (AGUIAR e FISCHER, 2012, p.112)

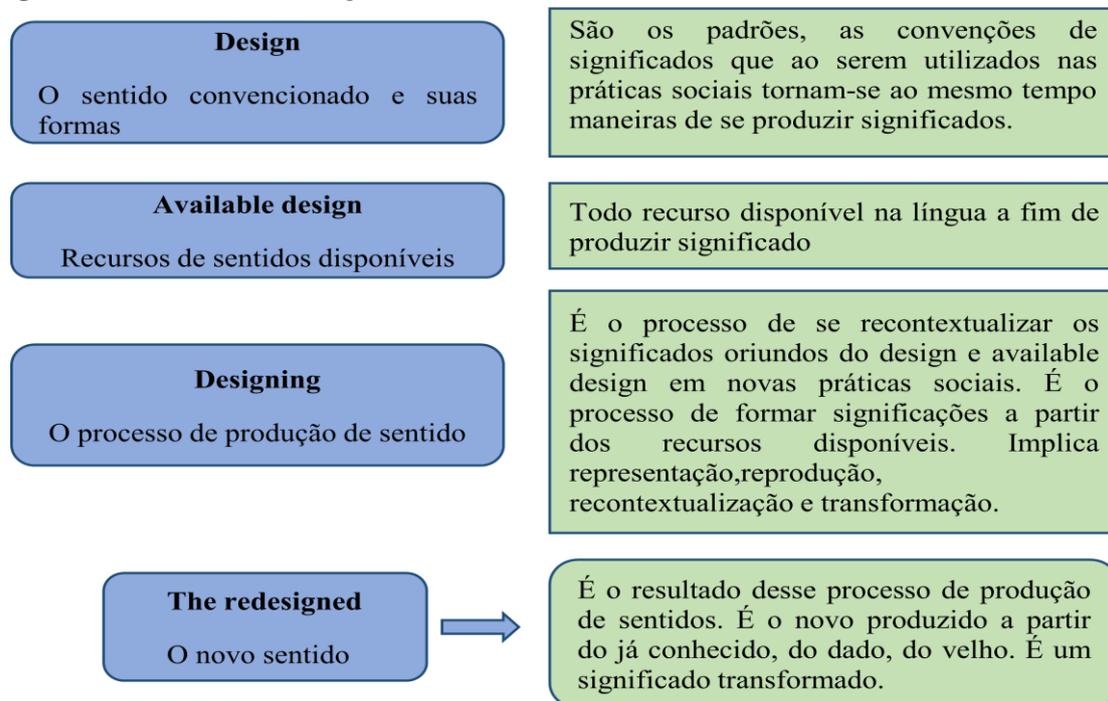
Sousa (2011) diz que desenvolver multiletramentos críticos significa incentivar a construção de conhecimento através de um olhar reflexivo acerca de questões sociais, promovendo espaços para a percepção de outras maneiras de ver o mundo, ou seja, outras culturas. Atrelado a isso está o contato com as mais diversas formas de texto e de construção de sentidos. Isso permite que o aprendiz perceba seu lugar social, conscientizando-se das relações de poder que permeiam as práticas sociais de leitura e escrita.

Nestes termos, o GNL discute que a participação efetiva em práticas multiletradas contribui para a construção da cidadania, portanto, professores e alunos devem assumir a postura de criadores e transformadores de sentido em suas comunidades. Importante salientar que isso vai exigir letramentos críticos e para tanto

são necessários critérios analíticos que requerem uma metalinguagem e extraposição. (Rojo, 2012)

Assim, as práticas multiletradas devem considerar os seis elementos do *design* para a produção de significados, apontados como: a) sentido linguístico; b) sentido visual; c) sentido auditivo; d) sentido gestual; e) sentido espacial e f) sentido multimodal, o qual compreende os cinco primeiros. A imagem a seguir mostra os conceitos derivados do *design* os quais podem ser usados na seleção e análise de atividades semióticas, conforme aponta o GNL (apud AGUIAR e FISCHER, 2012)

Figura 1: Conceito de *design*



Fonte: GNL, 1986 apud AGUIAR e FISCHER, 2012.

Diante do exposto, percebe-se que o professor precisa conhecer e saber lidar com as ferramentas tecnológicas de forma significativa, ou seja, usar as diversas mídias para construir práticas sociais de leitura e de escrita que façam sentido. No tópico seguinte, discorreremos sobre a formação do professor e as TICs pela sua pertinência ao assunto que está sendo tratado.

1.2.2 A formação do professor de Língua Portuguesa e as Tecnologias Digitais

A formação do profissional de Língua Portuguesa se dá a partir da sua formação inicial, realizada por meio do curso de Letras, porém se alicerça no exercício da docência. Uma atuação docente eficaz, competente e comprometida com o contexto escolar depende dos conhecimentos teóricos construídos na universidade e, sobretudo, dos saberes que o docente se apropria e se configuram na prática pedagógica. Em um mundo globalizado, no qual a comunicação e as informações estão cada vez mais acessíveis, faz-se necessário um professor que possua postura ativa, crítica e reflexiva, com capacidade de desenvolver um trabalho em equipe para, assim, contribuir para a construção de uma sociedade em que o educando seja capaz de transformar a si mesmo e ao mundo.

Hawad (2009) afirma que o professor de língua materna deve ser um profissional da educação linguística, o que significa dizer que ele tem que ter domínio sobre os processos pelos quais a linguagem é adquirida, sobre as forças que entram em jogo no uso da língua e em sua manutenção e mudança, e ainda obter as habilidades específicas dos falantes natos, saber sobre as relações entre a linguagem e seu contexto social e cultural e entre a linguagem e o pensamento humano. Todos esses domínios lhe permitirão avaliar as necessidades dos alunos e selecionar os conteúdos e as estratégias pedagógicas que melhor se adequam para atendê-las. Daí a importância de desenvolver estudos linguísticos, considerando seus aspectos discursivos e enunciativos, na formação docente.

Segundo a mesma autora, os professores encontram dificuldades em relacionar a teoria adquirida no curso de graduação à prática de sala de aula. A imagem tradicional de ensino, cujas aulas são expositivas e o aluno é visto como sujeito passivo, que apenas recebe as informações do professor sem refletir e posicionar-se e, as concepções construtivistas acerca da aprendizagem ilustram a dificuldade de se relacionar teoria e prática. Assim, os cursos de licenciatura precisam estar atentos e ter cuidado com a relação entre os conhecimentos teóricos e a prática docente.

De acordo com Oliveira (2010), o papel que o professor exerce na sociedade e as imagens atribuídas a ele são determinadas, sobretudo, pelo poder que algumas áreas do conhecimento (Psicologia, Filosofia, Sociologia, etc.) exercem sobre o domínio da

pedagogia; pelos diferentes conceitos que são postulados por essas áreas (aprendizagem, mediação semiótica, consciência, alteridade, capital, agência, etc.) e pelas metáforas que o professor assume para dar conta da natureza do conhecimento.

No que se refere à natureza do conhecimento, Oliveira (2010) citando o estudo de Almeida (2005) aponta a existência de três metáforas que competem espaço nas concepções de professores e de outros profissionais da educação. Sendo elas: 1) o conhecimento transmitido, 2) o conhecimento construído e 3) o conhecimento tecido em rede (s). Tais concepções afetam os saberes e as práticas educativas presentes na sala de aula, as formas como se pensam a escola, o ensino, a aprendizagem, o currículo e a identidade do professor compreendida como um transmissor, um mediador ou um agente. No artigo, a autora tratou de destacar as duas últimas concepções à metáfora do professor mediador e do professor agente de letramento.

Assim, a metáfora do professor mediador tem por base as postulações de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, entendido como uma atividade sociocultural-histórica. Aqui a metáfora do mediador ocupa um lugar de referência. É uma noção fundamentada em três aspectos: 1) a importância da interação no processo; 2) o uso de ferramentas simbólicas (linguagens, utensílios, tecnologias, meios de comunicação, convenções, etc), culturalmente construídas e partilhadas, como artefatos responsáveis pela transformação da mente; 3) a emergência dos processos psicológicos mais elevados em dois planos: em primeiro lugar, no plano dos processos sociais (interpsicológico) e, em segundo lugar, no plano individual (intrapicológico), na medida em que vão sendo interiorizados pelo indivíduo.

Segundo Almeida (2005), as contribuições dos estudos fundados na teoria vygotskyana, particularmente, no domínio da interação na sala de aula, têm repercutido efetivamente no cotidiano da escola, ampliando a compreensão de que a função do professor é intermediar a aprendizagem, orientando, estimulando, facilitando e oferecendo provimento para que o aluno realize, de forma autônoma, tarefas complexas.

Oliveira (2010) chama atenção para a abordagem desenvolvimentista assumindo que houveram ganhos e implicações para o universo escolar, mas que a

noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD⁴) e o modo como o professor se coloca na condição de mediador, intermediando o conhecimento de sala de aula, necessitam de reflexão.

Tal educador deve ser visto como um agente social, que a partir de uma formação teórica sólida, reflete criticamente sobre o seu fazer pedagógico. Para tanto, é preciso considerar e contemplar a formação inicial e continuada, além de oportunizar melhores condições de trabalho e de salário.

O advento tecnológico digital mostrou um novo modo de ver o mundo, gerou transformações sociais, políticas e econômicas na história da humanidade e vem causando grande impacto na linguagem com disseminação de novos gêneros textuais. Sobretudo vem mudando comportamentos e provocando mudanças no processo de ensino/aprendizagem. Esse impacto das novas tecnologias na linguagem vem contribuir para tornar a sociedade letrada cada vez mais complexa. Isso faz com que pensemos em uma educação que acompanhe o curso da história.

Kenski (2013) afirma que o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação produz o aumento constante da presença de mensagens textuais, sonoras e visuais em nossas vidas. Passamos a ter uma relação mais pessoal e dinâmica com a informação e interação mais frequente com as fontes, sejam elas pessoas ou banco de dados localizados em qualquer lugar do mundo. Graças às articulações entre a informática e as telecomunicações, é possível, hoje, por redes de cabos, satélites, fibras, etc., o intercâmbio entre as pessoas e máquinas a qualquer tempo em qualquer lugar.

A era digital toma conta da vida das pessoas, dos espaços, do mundo. As tecnologias digitais evoluem rapidamente, surgem, a todo momento, novos processos e produtos sofisticados como celulares, *softwares*, computador multimídia, internet, etc., porém numa sociedade desigual como a atual, nem todos têm acesso a esses bens e produtos por questões financeiras e conhecimentos específicos para sua utilização.

Percebemos que alguns alunos não têm poder aquisitivo para estarem aparelhados, acompanhando os avanços tecnológicos, mas mesmo não os possuindo eles acabam de alguma forma descobrindo um jeito de se familiarizar com a tecnologia,

⁴ ZPD – nos estudos de Vygotsky refere-se à zona de desenvolvimento proximal, ou seja, um espaço de aprendizagem e a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. (OLIVEIRA, 2010).

seja através de *Lan Houses* ou utilizando o equipamento de colegas. De acordo com a pesquisa realizada são poucos alunos que possuem tais aparelhos eletrônicos e a escola pode ser a ponte para que esse aluno sinta-se inserido no meio digital, fornecendo, pelo menos o acesso à sala de informática para que possam fazer uso de computadores e ter acesso a internet para desenvolver pesquisas, navegar em sites, trabalhar com aplicativos, obter informações, interagir com outros internautas etc.

Como postula Kenski (2013), para que todos possam fazer uso das tecnologias digitais é preciso um grande esforço educacional geral. A autora diz ainda que como as tecnologias estão em constantes mutação, a aprendizagem por toda a vida torna-se consequência natural do momento social e tecnológico. Daí faz-se necessário que os indivíduos vivam sempre buscando conhecimento, atualizando-se, aprendendo cada vez mais, portanto seu processo de aprendizagem deve ser contínuo em face às exigências do mundo moderno.

Para a autora,

(...) tecnologia e educação são indissociáveis, portanto a educação vista como meio de integração individual e social, deve ensinar as tecnologias que estão na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso delas para ensinar as bases da educação. (KENSKI, 2013, p. 33)

Assim, assevera-se que há outra relação ainda entre educação e tecnologia, a da socialização. Com as novas descobertas de produtos, serviços e comportamentos há que se ter informação e aprendizagem. Assim essas novas aprendizagens reorientam as descobertas, relações, valores e comportamentos. Ao se assimilar a inovação, esta passa a fazer parte do cotidiano, tornando-se familiar a ponto de não ser mais considerada tecnologia como aconteceu com a imprensa, o papel, a televisão, o vídeo e outros. São inúmeros os produtos, processos e serviços que todos vão aprendendo a fazer uso, a ponto de não conseguirem mais conviver sem eles.

Desta forma Kenski (2013, p. 33) diz que “podemos ver que existe uma relação direta entre educação e tecnologia. Usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender e saber mais sobre as tecnologias.” As tecnologias estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das aulas à certificação dos alunos ao final do curso, no entanto é preciso atentar para seu uso adequado.

Nesse sentido, Kenski (2013) enfatiza ainda que:

As novas tecnologias de comunicação, sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado. As tecnologias comunicativas utilizadas em educação, porém, não provocam ainda alterações radicais na estrutura dos cursos, na articulação entre conteúdos e não mudam as maneiras como os professores trabalham didaticamente com seus alunos. Encaradas como recursos didáticos, elas ainda estão muito longe de serem usadas em todas as suas possibilidades para uma melhor educação. (KENSKI, 2013, p.34)

De acordo com os PCN, o profissional da educação deve incorporar à sua prática em sala de aula as tecnologias de informação e comunicação. O documento enfatiza a necessidade crescente de utilização de computadores pelos alunos como instrumento que favoreça a aprendizagem escolar, além de poderem se manter atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1998).

Segundo Aranha (2008, p. 4-5), “As inovações tecnológicas atingem diretamente as atividades relacionadas com a leitura e a escrita uma vez que permitem um redimensionamento nas ações de produção/reprodução e difusão dessas habilidades da língua”. A esfera digital possibilita a entrada de novos gêneros discursivos no âmbito linguístico, assim, vê-se a necessidade de conhecer as múltiplas formas de produção e realização da linguagem.

Para Azzari e Custódio (2013, p. 92),

Trabalhar a escrita em esfera escolar apoiados pelos propiciamentos pertinentes às novas tecnologias favorece o ensino-aprendizagem sob uma perspectiva dos multiletramentos, porque facilita a construção multimodal e a diversificação de diferentes situações de interação socioculturais.

Depreende-se daí o uso das ferramentas tecnológicas no ambiente escolar, já que se está lidando com uma comunidade que é nativa digital, que a multiplicidade de linguagens (visual, gestual, linguística, auditiva, espacial) já faz parte de suas práticas letradas.

Assim o intuito desta pesquisa é oportunizar discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos, contribuindo para que se

repense o processo ensino-aprendizagem, no sentido de ressignificar as práticas sociais de leitura e escrita para que se tenha uma educação na qual o aluno torne-se sujeito do processo educacional capaz de consolidar seus conhecimentos, que busque firmar sua identidade e exercer seu papel social de forma consciente, crítica e reflexiva. Para tanto, utilizando-se de uma metodologia de pesquisa que envereda pelo caminho da pesquisa-ação, de natureza quanti-qualitativa, apresenta-se no próximo capítulo a trajetória deste estudo para a obtenção de dados que pudessem melhor exemplificar as discussões tecidas até aqui.

2. MÉTODOS E DADOS DA PESQUISA

De acordo com os objetivos deste estudo, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa-ação, de natureza quanti-qualitativa, com intuito de refletir sobre o ensino da língua materna na perspectiva dos multiletramentos e analisar os processos de ensino/aprendizagem no que tange a ressignificação das práticas de leitura e escrita dos alunos de 6º ano de Ensino Fundamental de uma escola localizada no município de Marabá-PA. Vale ressaltar que tal espaço é o lócus de trabalho da pesquisadora.

Segundo Tripp (2005, p. 445) “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. O autor diz ainda que a pesquisa-ação é um dos vários tipos de investigação-ação, como muitos métodos, é um termo geral para qualquer processo que se baseia no aprimoramento da prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Assim tem que haver planejamento, implementação, descrição e avaliação de uma mudança para a melhoria da prática, aprendendo-se mais sobre o processo de investigação tanto quanto a respeito da própria prática.

Dessa forma, são apontadas pelo autor as seguintes características da pesquisa-ação: inovadora, contínua, pró-ativa, estratégica, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida e disseminada.

Em sentido estrito, “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. (TRIPP, 2005, p.447).

É fundamental não perder de vista a pesquisa-ação como um processo no qual os práticos (educadores) “coletam evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a elas”, segundo Elliot (apud TRIPP, 2005, p. 449). A pesquisa-ação implica em tomar consciência dos princípios que conduzem o trabalho do pesquisador, o qual precisa ter clareza a respeito, tanto do que está fazendo, quanto do porquê está fazendo, diz McNiff (apud TRIPP, 2005, p.449).

De acordo com Terence e Filho (2006), uma pesquisa-ação pode adotar uma abordagem quantitativa ou qualitativa. Na abordagem qualitativa o pesquisador dedica-se a compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os conforme a perspectiva dos participantes da situação enfocada sem se preocupar com a representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Ainda segundo os autores, a pesquisa de cunho qualitativo dá ênfase ao processo e seu significado, ela é útil e necessária para identificar e explorar os significados dos fenômenos estudados, enquanto a de cunho quantitativo preocupa-se em medir (quantidade, frequência e intensidade) e analisar as relações causais entre as variáveis. As duas modalidades têm suas especificidades, mas não se excluem. No caso desse estudo, optou-se por enfatizar a abordagem quantitativa na geração de dados.

A abordagem investigativa partiu da aplicação de questionários para uma turma de alunos do 6º ano, com o intuito de se obter uma visão panorâmica do contexto e dos problemas de linguagem. Optou-se por tais sujeitos por serem alunos iniciantes da segunda fase do Ensino Fundamental e, ainda, estarem acostumando-se ao novo ritmo que seus estudos devem tomar a partir desta etapa, procurando solidificar seus conhecimentos e firmar seus propósitos educacionais.

Além da aplicação de questionários, foi montada uma proposta de intervenção: a aplicação de uma sequência didática cuja finalidade era fazer com que os alunos produzissem narrativas (gênero memórias) em ocasiões específicas para análise das suas produções escritas, bem como produzissem a partir do uso das tecnologias um podcast/videocast, utilizando as múltiplas linguagens. Esse produto final foi preparado para ser veiculado no blog da escola.

2.1 A Escola Investigada e Perfil das Turmas

Os dados da pesquisa foram coletados em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental II, localizada na cidade de Marabá- PA. Tal instituição é de médio porte, comportando aproximadamente 1.070 alunos. Pode-se dizer que o prédio da mesma é moderno, ocupa uma área construída de 700m² e uma área livre de 200m², organizada

em 3 pavilhões, contendo 12 salas de aulas, sala de direção, coordenação, sala de professores, secretaria, banheiros masculino e feminino, depósito, refeitório, sala de recurso, biblioteca, auditório. Na entrada, há uma área com um pequeno palco. Possui um laboratório de informática com 19 computadores, os quais, às vezes, possuem acesso a internet devido a dificuldades de conexão ou contratação de servidor. Também há uma quadra esportiva, sem cobertura, medindo 614,6m². O corpo docente da escola conta com 34 professores regentes e 2 professoras da sala de recurso.

A escolha deste espaço se deu por ser uma das principais escolas de ensino fundamental do município de Marabá-PA, e sobretudo por fazer parte da vida profissional da pesquisadora, bem como de sua vida escolar. De posse dos dados, estes foram sistematizados e analisados. Vale reafirmar que o estudo partiu da abordagem quantiquantitativa, dado o foco na linguagem escrita, trabalhou-se com a produção de memórias dos sujeitos envolvidos na pesquisa, somando vinte e quatro educandos. Para melhor ilustrar o perfil das turmas da escola, a seguir há um quadro com dados sobre os alunos do ensino regular divididos por turma, turno e faixa etária.

Vale ressaltar que as turmas de ensino fundamental regular são numerosas, com grande contingente de alunos, todas as turmas têm entre trinta a quarenta e cinco alunos matriculados. No quadro observa-se que o maior número de turmas é de 6º ano, no período matutino. Importante saber que a escola é a única do bairro que oferece ensino fundamental II, por esse motivo tem-se turmas superlotadas, o que dificulta o trabalho do professor.

Quadro 1 – Perfil das Turmas da Escola Investigada

QUANTIDADE DE TURMAS	TURNO /ANO	FAIXA ETÁRIA
06	Manhã / 6º ano	Entre 11 e 14 anos
04	Manhã / 7º ano	Entre 11 e 15 anos
02	Manhã / 8º ano	Entre 13 e 15 anos
02	Manhã / 9º ano	Entre 14 e 16 anos
03	Tarde / 6º ano	Entre 11 e 15 anos
02	Tarde / 7º ano	Entre 12 e 16 anos
05	Tarde / 8º ano	Entre 12 e 16 anos
02	Tarde / 9º ano	Entre 14 e 17 anos

Fonte: Secretaria da Escola, 2016.

No quadro, observa-se que o maior número de turmas é de 6º ano, sendo seis no período matutino e três no período vespertino. Observa-se ainda, que a quantidade de

turmas sofre certo decréscimo à medida que aumenta o nível no Ensino Fundamental, ou seja, já que permanece a mesma quantidade de alunos por turma, significa que podem ocorrer mais retenções nos períodos com maior número de turmas.

Sobre a gestão escolar, há uma propensão no desenvolvimento de um trabalho democrático e participativo com o apoio de toda a comunidade escolar, como observado em conversa informal com os membros da escola. A equipe gestora é formada por duas pedagogas. No estágio final da pesquisa, uma delas ausentou-se para candidatar-se ao cargo de vereadora do município, ficando, então, toda a parte burocrática sob a responsabilidade de uma pessoa, que contou com o apoio da equipe para desenvolver um bom trabalho.

No quadro 2, são apresentados dados referentes à equipe pedagógica da escola investigada.

Quadro 2 – Perfil do Corpo Pedagógico da Escola Investigada

QUANTIDADE	FUNÇÃO	FORMAÇÃO
01	Coordenadora	Pós-graduada (mestrado)
01	Orientadora	Graduada
02	Professora de educação especial	Graduadas
01	Professora sala de leitura	Pós- graduada
02	Professora laboratório de informática	Pós-graduadas

Fonte: Secretaria da Escola, 2016.

A escola possui uma equipe pedagógica completa, a qual busca desenvolver um trabalho colaborativo, com responsabilidade e competência. É um grupo coeso que se mostra empenhado em contribuir para uma educação mais humanizadora, preocupando-se com o bem estar das crianças e jovens que frequentam a instituição escolar, conforme observado pela professora/pesquisadora no decorrer do estudo.

A seguir apresenta-se o perfil do corpo docente da escola e suas respectivas formações.

Quadro 3 – Perfil do Corpo Docente da Escola Investigada

QUANTIDADE	DISCIPLINA	FORMAÇÃO
04 01	Língua Portuguesa	Pós-graduadas Graduada
03	Matemática	Pós-graduados
04 01	Inglês	Graduados Pós-graduado
02	Geografia	Pós-graduados

01		Graduado
03	História	Graduados
04	Ensino Religioso	Graduados
04	Estudos Amazônicos	Graduados
02	Artes	Graduados
02	Ciências	Graduados
03	Educação Física	Graduados

Fonte: Secretaria da Escola, 2016.

O quadro acima retrata que todos os profissionais docentes são graduados em suas respectivas áreas de conhecimento, tal como prevê a legislação em vigor. Dez dos educadores possuem pós-graduação também nas áreas específicas de atuação. Trinta dos professores são concursados pelo município. Quinze estão na mesma escola a mais de dez anos. Dois também são servidores estaduais, segundo informações colhidas na secretaria do estabelecimento de ensino.

A seguir, apresentamos o perfil dos sujeitos envolvidos neste estudo, sendo eles, os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II e as professoras de Língua portuguesa.

2.2 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

2.2.1 Os alunos

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Marabá, sendo quinze do sexo masculino e dezessete do sexo feminino, com idade entre 10 e 12 anos. São sujeitos que estão na fase da puberdade, descobrindo-se, descobrindo o mundo a sua volta, ávidos por novas experiências de vida. Encontram-se em condição vulnerável socialmente por não terem opções de diversão, lazer, entretenimento, pois a comunidade local não proporciona atividades culturais e artísticas que sejam atrativas para este público.

Constatou-se através de um questionário socioeconômico aplicado que a maioria dos alunos é oriunda dos bairros da Cidade Velha: Francisco Coelho (vulgo Cabelo Seco) e Santa Rosa. São provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo, as

quais vivem com o básico para o sustento da casa, pois de acordo com o questionário respondido doze alunos informaram que os pais ganham um salário mínimo, onze disseram que os pais ganham até dois salários, três afirmaram que os genitores ganham mais de três salários e seis não souberam responder. Algumas das crianças trabalham para ajudar na renda familiar. Dos trinta e dois alunos investigados, doze recebem bolsa família. Vinte e nove alunos frequentaram o Ensino Fundamental I em escolas públicas e três deles em escola da rede particular. Dez alunos afirmaram dedicar algum tempo em casa para realizar as tarefas da escola, vinte e dois disseram pegar nos livros somente na escola. Verificou-se também que oito têm acesso à internet, isso se deve a falta de recursos financeiros, como se pode comprovar com uma das falas de um aluno que disse desejar ter dinheiro para poder ter um provedor de internet, como ilustra a fala: “quando meu pai teve dinheiro, vai coloca ‘uaifai’ em casa”.

2.2.2 Os Professores de Língua Portuguesa

Interessa no presente estudo, especificamente, uma visão mais abrangente sobre o professor de Língua Portuguesa, por ser àquele a quem cabe a tarefa de promover as habilidades e competências em leitura e escrita. Porém, sabe-se que não só a esse profissional compete essa tarefa, mas a todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo de crianças e jovens desse segmento de ensino.

Na área de linguagens, na escola em questão, curiosamente, todos os educadores são do sexo feminino, com graduação completa na respectiva área. Algumas já atuam há mais de dez anos em sala de aula, enfrentando todas as adversidades que o trabalho com esse público exige.

As professoras aparentam, comumente, ter compromisso e responsabilidade para com suas atividades pedagógicas. Tentam ministrar da melhor forma possível suas aulas para que as crianças avancem em seus conhecimentos, conforme observado em conversas com as docentes. As dificuldades para obter êxito total se referem às salas superlotadas, com pouca ou quase nenhuma ventilação, a falta de tempo para planejar as aulas, a falta de motivação acarretada pela desvalorização do profissional da educação, entre outros. Percebe-se que mesmo diante de todas as adversidades ainda há esperanças

em dias melhores. Essa é a mola propulsora para continuar tentando a transformação social pela educação.

2.3 Resultados

Primeiramente, foram aplicados questionários no dia 30 de novembro de 2015 envolvendo alunos de 6º e 7º anos e professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, sendo que o primeiro grupo de sujeitos foi o grupo formado por alunos, dos quais quatro eram do gênero masculino e seis do feminino, cujas idades variavam entre 10 e 12 anos. Cinco cursavam o 6º ano e cinco o 7º ano. Todos frequentam a Escola Municipal de Ensino Fundamental investigada, no turno matutino.

Tal experiência serviu como teste-piloto para auxiliar no planejamento das ações seguintes. Assim, no decorrer do processo, fez-se a opção por trabalhar com uma turma completa do 6º ano, composta por trinta e dois alunos, desses, apenas vinte e quatro responderam ao questionário, já que oito deles faltaram no dia de sua aplicação. Vale ressaltar que neste momento foram obtidos dados pessoais, os quais serviram para tecer algumas análises sobre o perfil social dos (as) alunos (as) da escola investigada.

O segundo questionário foi aplicado em 24 de agosto de 2016, objetivando saber sobre os usos da leitura e da escrita dos discentes, tanto em ambiente escolar como extraescolar, porém não captou o perfil social, focando apenas na categoria aqui citada. Todavia, serão apresentadas as respostas referentes aos dois grupos, uma vez que favorecem e ampliam as análises empreendidas.

Outro grupo a responder o questionário foi o grupo de professoras. Quatro professoras possuem entre 7 e 10 anos de docência e uma tem 27 anos de experiência na área. A faixa etária das docentes varia entre 30 e 50 anos.

2.3.1 Resultado das Respostas dos (as) Alunos(as)

Foi aplicado aos (às) alunos (as) um questionário de cunho pessoal no qual eles puderam se expressar sobre si e seu cotidiano. A intenção das perguntas feitas foi de inicialmente provocar uma aproximação com os (as) respondentes para em seguida entrar em questões mais específicas no âmbito dos objetivos do estudo.

Assim, observou-se que muitos alunos moram apenas com a mãe e/ou outras pessoas da família como avó, tio, irmãos. O pai quase não foi mencionado como residente na mesma casa e nesses casos relataram ter também pouco contato com o pai. Quanto ao relacionamento familiar, a minoria afirmou ter boa convivência com os membros da família e que há preocupação da família com seus estudos.

Questionados sobre o que gostam de fazer, alguns alunos afirmaram que gostam de acessar as redes sociais, de jogar, brincar no celular, poucas declararam gostar de estudar, de fazer tarefa de casa, uma ou outra disse gostar de passear, ir a clubes, viajar. Perguntadas sobre o que não gostam de fazer, a maioria disse que não gosta de trabalhar, trabalho entendido aqui como ajudar nas tarefas domésticas, cuidar do irmão menor. Uma resposta chamou a atenção, devido a afirmativa do aluno ao dizer que não gosta de sofrer *bullying*, o que é um indicativo para que a escola trabalhe sob tal temática, no sentido de fazer com que os alunos aceitem as diferenças entre si.

Sobre suas qualidades, os alunos apontaram serem esforçados, amigáveis, legais, espertos, engraçados, bons, entre outros. Sobre seus defeitos disseram serem chatos, mandões, ansiosos, entre outros.

Sobre as aulas de Língua Portuguesa, a maioria disse que são boas, legais, mas que gostariam que houvesse mais interação, também expressaram o desejo de frequentarem mais vezes a sala de leitura, de realizar atividades no laboratório de informática, que os professores “não pegassem muito no pé” e que não passassem muitas atividades. Tais afirmações indicam que os (as) alunos (as) desejam aulas mais dinâmicas e atraentes, bem como fazer uso de outros espaços escolares.

Perguntados sobre qual opinião possuem sobre seus professores, muitos dos alunos declararam que tem professores legais, que explicam bem os conteúdos e eles aprendem bastante, mas que gostariam que as aulas fossem “mais alegres”. Depreende-se daí que os alunos acham as aulas monótonas, pois na condição de adolescentes gostam de movimentar-se, de conversar, de interagir, como disse um dos respondentes “podíamos interagir mais nas aulas”. Tais afirmações apontam para o trabalho sob a perspectiva dos multiletramentos, no qual o professor elabora um conjunto de atividades voltadas para a multiplicidade de linguagens, como a audiovisual, visual etc., produção de vídeos, fotografias, edição de textos multimodais.

As hipóteses levantadas neste estudo, relativas à importância da dinamicidade da prática docente nas aulas de Língua Portuguesa se evidenciam nas falas dos alunos, ao caracterizarem tais aulas como “tristes”. Além de ser da natureza dos adolescentes e jovens a necessidade de movimento, seu contato com os diversos tipos de informação e mídias na sociedade globalizada, o que lhes exige um olhar dinâmico sobre as diversas situações que acontecem simultaneamente, como por exemplo, manusear o celular, ouvir música, assistir aula, ouvir o colega ao lado, entre outras situações, essa geração está acostumada a gerenciar sua atenção dessa forma, o que se torna monótono demais voltar-se apenas para a figura do professor em aulas expositivas, por exemplo.

Muitos professores se sentem incomodados com o fato de não serem mais o centro das atenções em sala de aula, quando estão à frente da turma ministrando suas aulas e os alunos estão, ao seu ver, dispersos, com fones de ouvidos ou manuseando seus celulares. Tal situação imprime a necessidade de modificação das práticas de ensino, as quais devem envolver os equipamentos utilizados comumente pelos alunos.

Citando o caso particular da escola lócus da pesquisa, não é permitido aos alunos portarem seus equipamentos tecnológicos na escola, exceto se for autorizado por algum professor para a realização de alguma aula em especial. Porém esse fato tem uma justificativa, segundo relatos de professores e direção, alguns alunos estavam utilizando os aparelhos para fazerem vídeos e fotos indevidas e distribuindo na rede, o que chegou a causar muitos problemas para a comunidade escolar.

Atualmente o professor não é mais a única fonte de informação. Muitas vezes os alunos buscam comprovar suas falas nos sites de busca, consultando seus celulares ou procuram tirar dúvidas sobre o assunto tratado em sala de aula, no momento em que o professor está expondo tal conteúdo. Em detrimento desses fatos, a escola opta por proibir a utilização de tecnologias pelos alunos em sala de aula.

De acordo com tal contexto, Aranha (2008) cita que:

Torna-se importante utilizar estratégias didático-pedagógicas que visem a uma melhor performance do professor de língua materna, no que tange ao comprometimento desse profissional na busca pela inserção do alunado no processo ensino-aprendizagem na interface com as mídias digitais. Tais propostas possibilitam ao professor, dos dias atuais, a habilidade de ajustar sua didática à nova realidade da sociedade, marcada por um desenvolvimento acelerado da tecnologia eletrônica, com atenção especial voltada para as novas tecnologias de comunicação e informação. (ARANHA, 2008, p. 5)

Ao indagar se os alunos gostam de ler, todos responderam que sim. Ao solicitar que indicassem o que gostam de ler, 55% deles disseram gostar de ler gibis e 45% disseram gostar de ler literatura infanto-juvenil. Nota-se que a maioria dos alunos ainda apropria-se dos gibis como forma corriqueira de leitura.

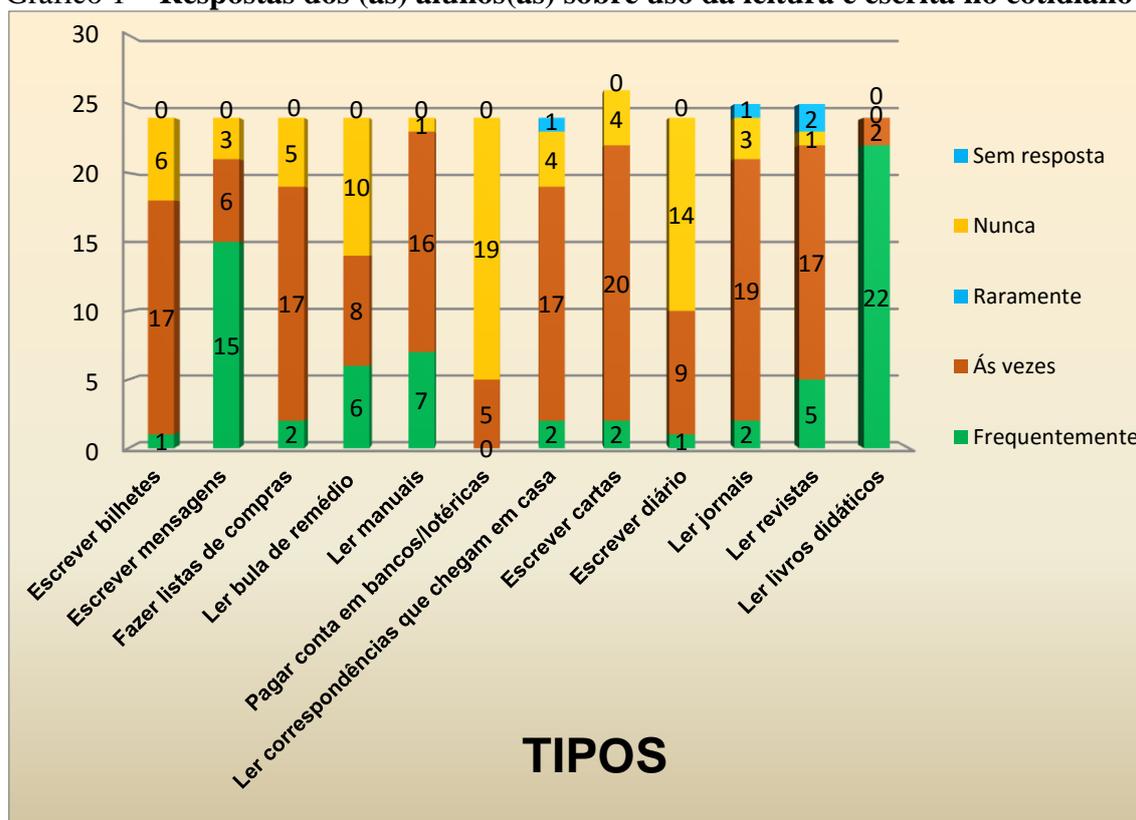
Tal situação pode ser consequência da falta de oportunidade do contato com outros gêneros literários, uma vez que ao relatarem sobre o uso da linguagem oral/escrita na escola, os alunos disseram que escrevem para a professora textos, redações e que apresentam trabalhos na sala, mas especificamente em eventos escolares como Feira Cultural. Quanto à utilização da linguagem oral/escrita fora da escola, declararam escrever mensagens para amigos e familiares via celular e que utilizam a linguagem oral para conversar com amigos e família e para mandar áudio no celular.

Observa-se que os alunos desenvolvem uma interatividade com diversos meios de comunicação, sendo sujeito nessa relação, o que muitas vezes não é permitido no cotidiano das aulas, ao serem solicitados a fazer uso de uma linguagem que não lhes diz respeito, uma vez que “escrevem para a professora”.

Indagados sobre as atividades de língua portuguesa que mais gostam, os alunos apontaram a leitura realizada na sala de leitura, justificando que é porque gostam de ler. Também disseram que gostariam de ir para a sala de informática, manusear os computadores, acessar a internet. Quando manifestam tal desejo subentende-se que necessitem de atividades mais significativas e prazerosas do que aquelas atividades praticadas em sala de aula. Nota-se aí o prazer dos alunos no contato com outras mídias ou formas de comunicação, como a informática.

O questionário aplicado também constou de uma parte cujo objetivo foi verificar os letramentos praticados pelos (as) alunos (as). Nesse instrumento, os mesmos deveriam assinalar um item em cada alternativa apresentada.

Gráfico 1 – Respostas dos (as) alunos(as) sobre uso da leitura e escrita no cotidiano



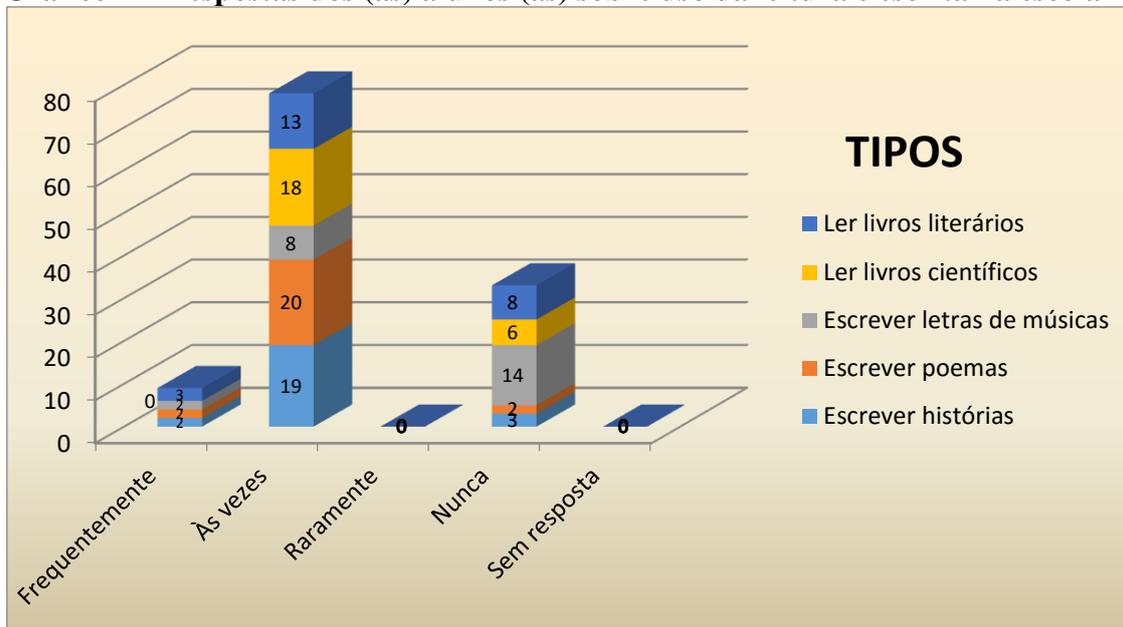
Fonte: questionário aplicado aos alunos do 6º ano da Escola Municipal investigada/2016

Observa-se que quase todas as formas de letramento apresentadas pela pesquisadora são pouco usuais para alguns dos alunos entrevistados. Os destaques foram a leitura de livros didáticos e a escrita de mensagens. No entanto outras formas atualmente comuns e necessárias, como a leitura de manuais e bula de medicamentos ou o pagamento de contas em bancos ou casas lotéricas, por exemplo, ainda são práticas não realizadas por parte significativa do grupo de alunos investigados.

Tais práticas podem ser pouco utilizadas seja pela dificuldade de letramento para lidar com os instrumentos (caixa eletrônico, boletos bancários) por parte de alguns alunos, bem como pela falta de oportunidade no contato com tais formas, já que muitos pais preferem não colocar os filhos em contato com essas práticas, por diversos motivos, indo do pouco acesso a esse tipo de prática social à preservação da integridade dos adolescentes no acesso a bancos, por exemplo. Todavia, todas as situações apontadas no questionário são comuns na sociedade atual, sendo algumas delas já pouco utilizadas, como a escrita de cartas, atualmente substituída pela escrita de e-mails.

Observamos, agora, os letramentos escolares praticados pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

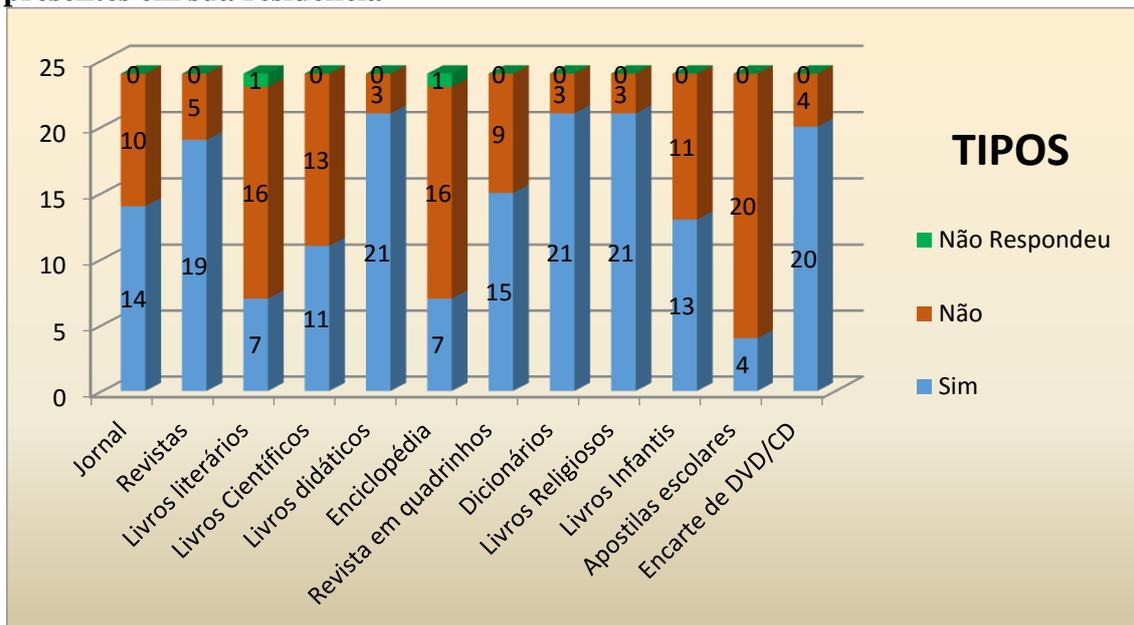
Gráfico 2 – Respostas dos (as) alunos (as) sobre uso da leitura e escrita na escola



Fonte: questionário aplicado aos alunos do 6º e 7º ano da Escola investigada/2016

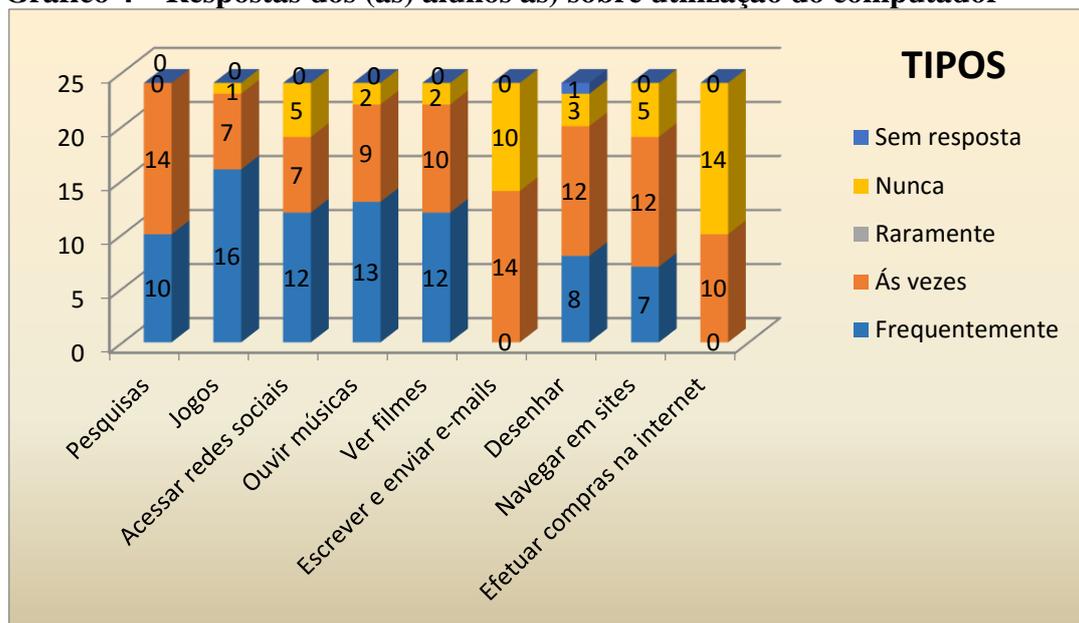
O quadro acima retrata que os livros científicos não são adotados com frequência pelos professores e que mesmo os livros literários também são pouco explorados. Também como se observa as produções textuais são muito limitadas. Ao tratar desse ponto, podemos inferir que a escola deve ampliar o acesso à biblioteca, modificando a forma de abordagem de leitura, melhorando seu acervo, enriquecendo-o através de campanha de doação de livros, de impressos diversificados, incentivando a leitura. Cabe ressaltar que a escola em questão, nesse estudo, possui um projeto de leitura em andamento, mas que na avaliação da equipe docente precisa ser reestruturado, mais dinâmico e com maior participação do alunado.

Gráfico 3 – Respostas dos (as) alunos (as) sobre material de leitura impresso presentes em sua residência



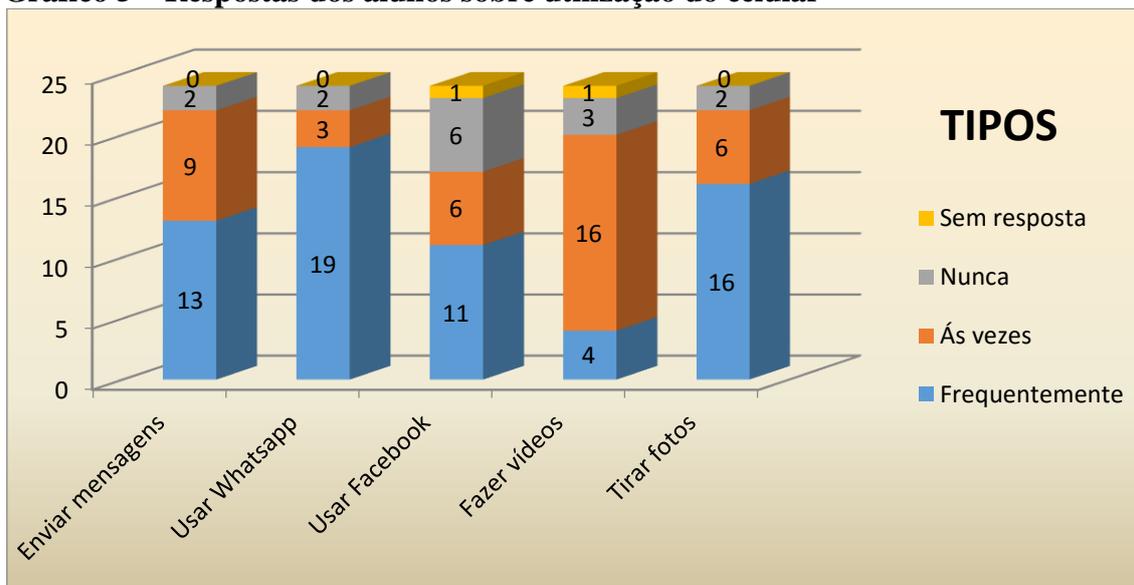
Fonte: questionário aplicado aos alunos do 6º ano da Escola investigada/2016

O quadro 6 ilustra que os alunos têm contato com algum material impresso em suas residências, com maior incidência tem-se os livros religiosos, dicionários, revistas e encarte de DVD/CD, mas isso não implica dizer que realizam as leituras dos gêneros textuais citados, pois como se pode constatar por meio de conversa informal durante a aplicação do questionário, a maioria, quando está em casa, passa a maior parte do tempo assistindo televisão, brincando no celular ou praticando outras atividades.

Gráfico 4 – Respostas dos (as) alunos (as) sobre utilização do computador

Fonte: questionário aplicado aos alunos do 6º e 7º ano da Escola investigada/2016

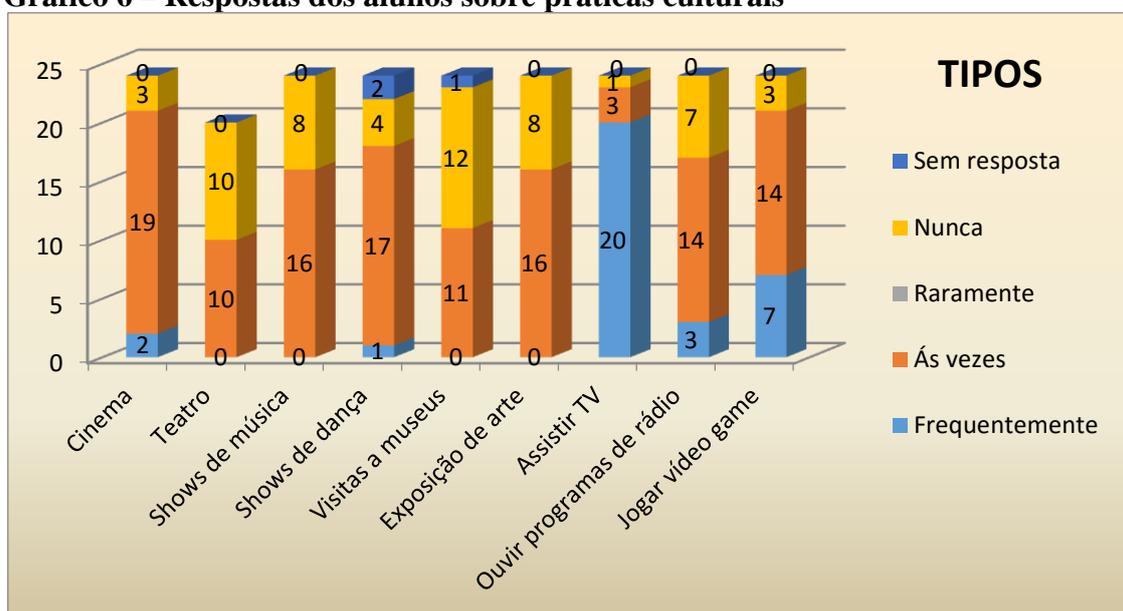
Quanto ao uso do computador, observa-se que de alguma forma os educandos têm acesso à tecnologia, utilizando-a com maior frequência para entretenimento como jogar, ouvir músicas, ver filmes e acessar as redes sociais. Pode-se observar que ainda existem alunos que têm acesso limitado ao computador e à internet e em quase todas as situações apontadas no questionário com uso do computador/internet foram apontadas como resposta nunca terem utilizado. Esse fato indica que a escola precisa fazer com que os alunos tenham acesso ao letramento digital.

Gráfico 5 – Respostas dos alunos sobre utilização do celular

Fonte: questionário aplicado aos alunos do 6º ano da Escola investigada/2016

Em se tratando do uso do celular, observamos que os alunos o utilizam com frequência para enviar mensagens por SMS e *Whatsapp*, tirar fotos e acessar redes sociais como *Facebook* e *Whatsapp*. Mesmo aqueles (as) que não possuem seu próprio aparelho, afirmam utilizar o celular da mãe ou do pai. Portanto, de alguma forma os alunos estão em contato com a tecnologia e conectados a internet. Com isso é fundamental que se conscientize o alunado sobre o uso ético e responsivo dos aparatos tecnológicos, cabendo à escola integrar tecnologias, metodologias e atividades com um planejamento apropriado que leve em consideração a cultura do alunado.

Gráfico 6 – Respostas dos alunos sobre práticas culturais



Fonte: questionário aplicado aos alunos do 6º ano da Escola investigada/2016

Observa-se que quando o assunto se volta para as práticas culturais, os (as) alunos (as) quase não as acessam, uma vez que assinalam em sua maioria que frequentemente assistem TV, que pouco vão a cinema, shows musicais, teatro e museus. Vale ressaltar que a cidade na qual residem é carente de programações culturais como teatro, shows, exposições e museus. Sendo assim, constata-se que no acesso à cultura predominam os meios de comunicação de massa, como a televisão. Sabe-se que a escola pode e deve possibilitar o acesso aos bens culturais como visitas às bibliotecas, a museus (nem que seja pela internet), cinema, espetáculos teatrais e outros. No entanto, percebe-se pelas respostas dos (as) alunos (as) que tais bens não são incentivados pelo ambiente familiar e nem pela escola.

Diante das respostas apresentadas pelos (as) alunos (as), percebe-se sua carência na produção, utilização e acesso aos diversos textos em suas práticas sociais, e

que também é baixo seu acesso a bens culturais, o que provoca uma importante lacuna na formação cultural desses educandos (as). A escola, como promotora de cultura e os professores de Língua Portuguesa como fomentadores das diversas práticas letradas ou dos multiletramentos precisam ressignificar seu trabalho, observando essas lacunas.

2.3.2 Resultados das Respostas das Professoras

Ao todo foram cinco docentes que responderam o questionário, sendo todas do sexo feminino, com formação em Letras. Uma delas possui também pós-graduação em Letras.

Sobre o tempo de serviço na educação: uma trabalha há sete anos; uma há dez anos; duas há oito anos; e uma há vinte e sete anos. Do total, quatro afirmam sentirem-se realizadas profissionalmente porque gostam do que fazem, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas na profissão, como a falta de valorização do profissional da educação, as salas superlotadas, os problemas técnicos e outros; somente uma declarou insatisfação devido às dificuldades como indisciplina dos (as) alunos (as), rebeldia e desinteresse por parte dos alunos.

Ao perguntar se sentem-se preparadas para atuar com uma juventude nativa digitalmente, quatro afirmaram que sim porque buscam informar-se e atualizar-se e uma diz que a tecnologia não é fator negativo para execução das aulas. Das respondentes, somente uma declarou não estar preparada por não conseguir acompanhar os avanços tecnológicos. Todas afirmaram participar de cursos de formação continuada e das temáticas trabalhadas citaram: sequência didática, gêneros textuais, produção de texto, leitura e escrita, libras e Proinfo.

Ao solicitar que as professoras fizessem uma avaliação dos cursos de formação continuada dos quais participaram, duas docentes atribuíram conceito bom, justificando apresentar boas propostas, porém a metodologia é falha e o tempo é curto, o que prejudica o aprendizado. Três atribuíram conceito regular, alegando que a formação traz temas repetitivos, apresenta teoria longe da realidade e ainda que os formadores ficam só na teoria com leituras excessivas.

Solicitou-se às respondentes que sugerissem temas de interesse para a formação, as quais citaram informática como ferramenta pedagógica para melhor se

familiarizarem com a tecnologia; inclusão, por ser uma questão considerada difícil na sala de aula regular; alfabetização, por justificarem que os alunos chegam ao 6º e 7º anos do ensino fundamental sem saber ler e escrever; práticas de leitura e de escrita.

Observa-se a partir de tais respostas que há o reconhecimento da limitação em relação aos conhecimentos necessários para se trabalhar, utilizando ferramentas no âmbito da informática, o que dá indícios da ausência de tais práticas pela falha na formação. Percebe-se também, na utilização dos termos “alfabetização” e a afirmação que alunos (as) que chegam ao Ensino Fundamental II possuem dificuldades nos processos de leitura e escrita, ou seja, não fazem o uso da língua da forma esperada e portanto pouco interagem com essas formas nos meios sociais.

As respondentes foram indagadas se alguma das formações das quais participaram teve como tema letramentos ou multiletramentos. Três disseram não; uma disse sim e outra não respondeu. Quando perguntadas sobre atualização profissional todas afirmaram manter-se atualizadas sobre os assuntos tratados na disciplina que ministram através de pesquisas, leituras, trocas de experiências e participação em cursos.

Ao perguntar em que medida se consideravam professor-leitor, unanimemente todas responderam sim. Ao solicitar que citassem o que têm lido nos últimos seis meses, duas disseram ler revistas, jornais, livros didáticos; uma disse ler livros com temática sobre alfabetização de jovens e adultos, políticas públicas, leitura e escrita; uma diz ler livros literários; uma última não citou nada. Constata-se que a maioria das professoras, de alguma forma, praticam a leitura de textos diversos.

Investigadas sobre a maneira que incentivam seus alunos a se tornarem bons leitores, as participantes declararam falar para os alunos sobre a importância do ato de ler; disseram ler para a classe; levá-los à sala de leitura; conscientizá-los da importância da leitura; servir de exemplo para eles, comentando das leituras que já fizeram.

Ao questionar sobre o entendimento que os professores têm sobre letramentos, as respostas foram as seguintes:

É o processo pelo qual o ensino de leitura e escrita acontece de maneira contextualizada tendo como referência o meio no qual o aluno está inserido e o conhecimento que ele já possui de mundo. (PROFESSORA A)

Letramento é o processo de ensino/aprendizagem. O sujeito letrado é capaz de ler e escrever e responder sobre qualquer assunto. (PROFESSORA B)

A pessoa letrada é aquela que consegue apropriar-se da linguagem escrita e visual. Consegue fazer leitura de mundo. (PROFESSORA C)

É a capacidade do uso da leitura e da escrita apresentada nos diferentes gêneros. (PROFESSORA D)

O aluno deve saber ler, escrever, interpretar os códigos de leitura e de escrita. (PROFESSORA E)

Sobre multiletramentos responderam

São todas as formas possíveis de leitura, além da escrita, como a leitura de imagens, do mundo à sua volta. (PROFESSORA E)

É capacitar o aluno a usar e compreender os recursos da linguagem digital para realizar pesquisas, entrar em sites, blogs, facebook, jogos. (PROFESSORA D)

Os diversos meios que a pessoa utiliza para fazer o letramento. (PROFESSORA C)

Multiletramento é o ato que envolve as diferentes modalidades de linguagem além da escrita. (PROFESSORA B)

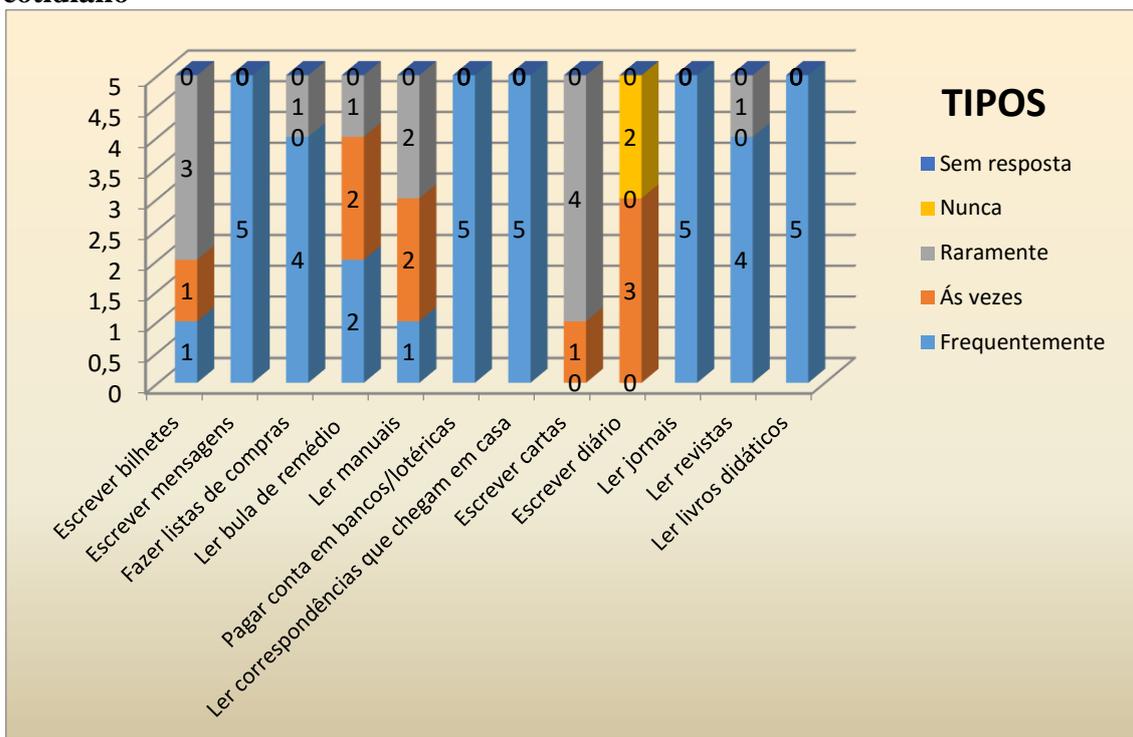
Não tenho conhecimento do que seja. (PROFESSORA A)

Essas falas indicam que as docentes têm um certo entendimento do que seja letramentos e multiletramentos, porém estes são conceitos complexos que necessitam ser aprofundados.

Sobre eventos acadêmicos duas dizem não participar, três dizem ter participado de minicursos, congresso e workshop.

Outro questionário dizia respeito aos letramentos e as professoras teriam que assinalar um item em cada alternativa.

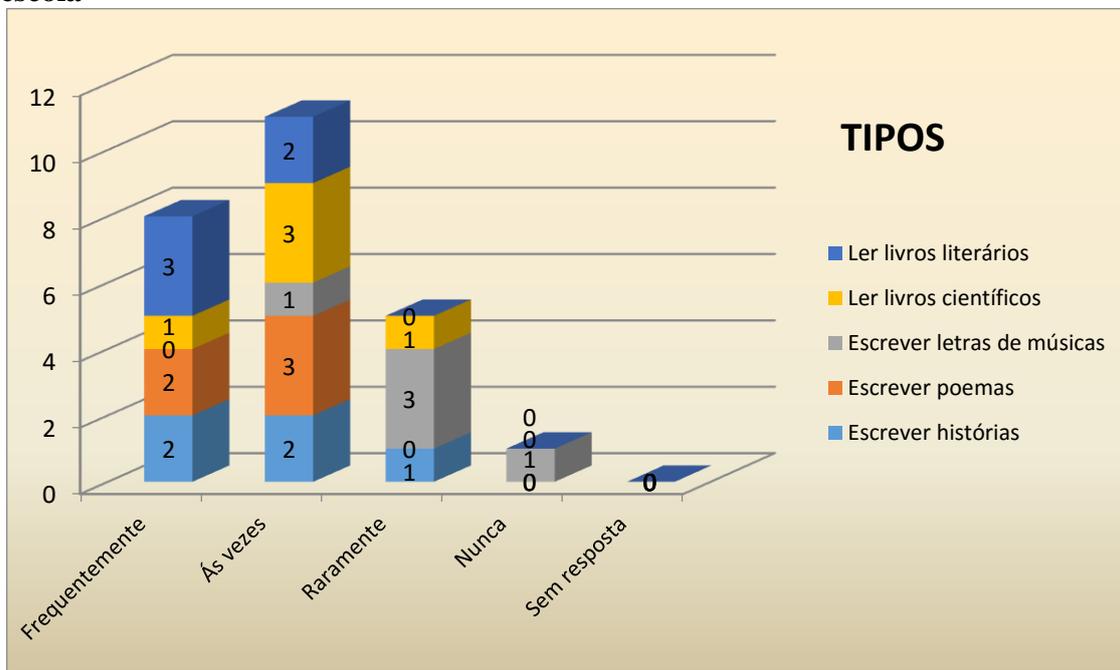
Gráfico 7 – Respostas das professoras sobre utilização da leitura e escrita no cotidiano



Fonte: questionário aplicado a professores de Língua Portuguesa da Escola investigada/2015

Quando falamos de letramentos no cotidiano, observamos que com frequência as professoras escrevem mensagens, fazem listas de compras, leem jornais, correspondências, revistas e livros didáticos, bem como pagam contas em bancos e lotéricas, atividades estas que são triviais em suas casas. Isso nos permite inferir que as docentes mantêm-se atualizadas e informadas sobre os acontecimentos do dia-a-dia.

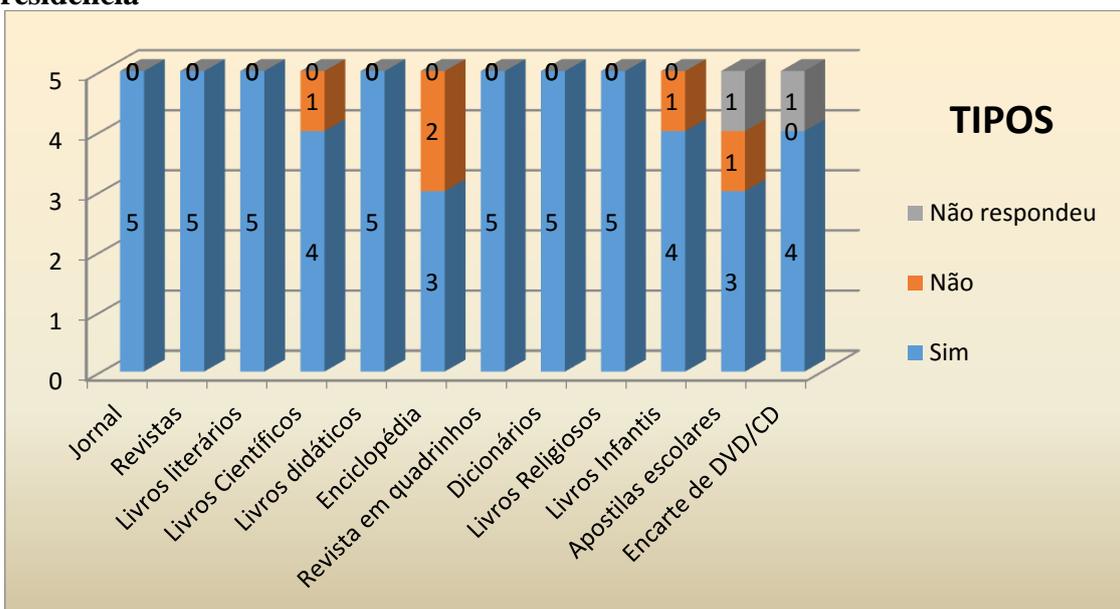
Gráfico 8 – Respostas das professoras sobre utilização da leitura e escrita na escola



Fonte: questionário aplicado a professores de Língua Portuguesa da Escola investigada/2015

Observamos que a produção de texto por parte das professoras não é tão frequente, sobre leituras literárias três admitem praticá-la frequentemente enquanto que duas praticam uma vez ou outra, livros científicos também não são comuns.

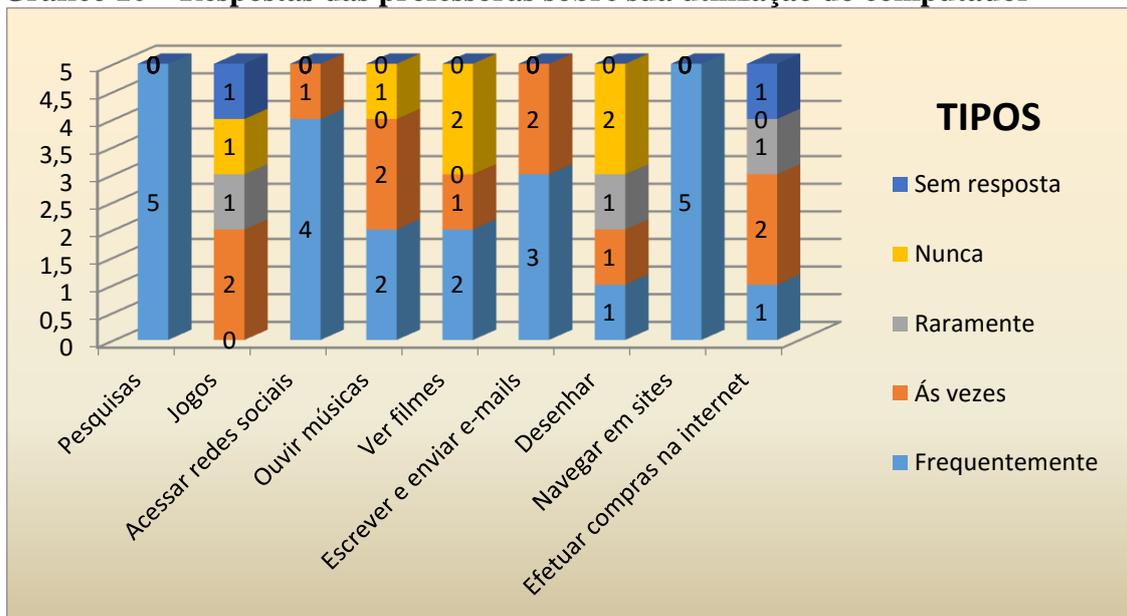
Gráfico 9 – Respostas das professoras sobre material impresso presentes em sua residência



Fonte: questionário aplicado a professores de Língua Portuguesa da Escola investigada/2015

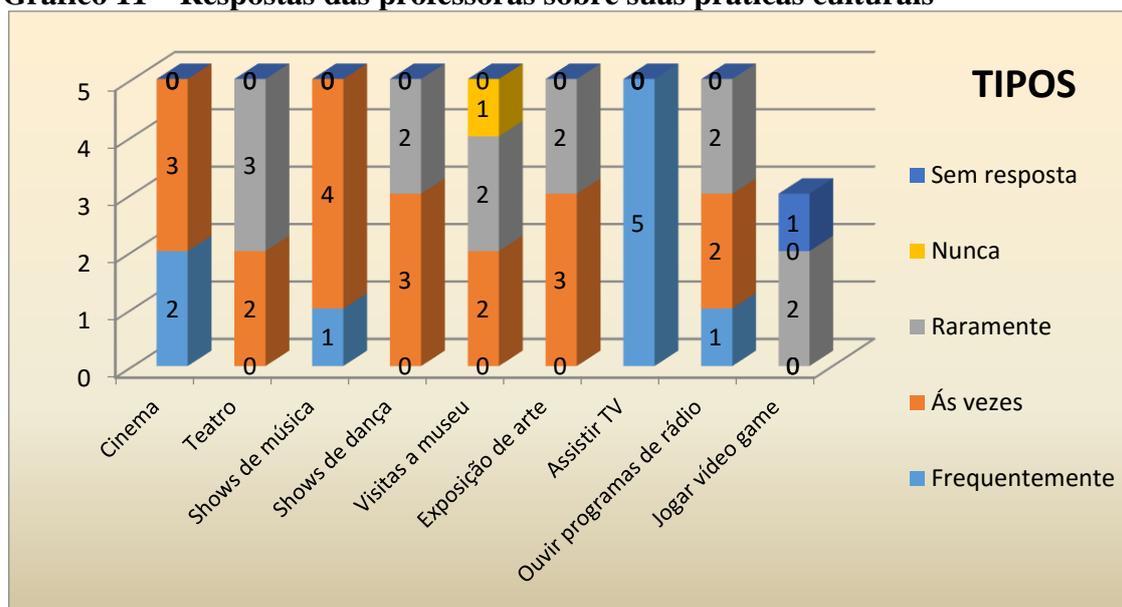
Em se tratando de materiais impressos, observamos que a maioria das professoras têm bastantes e variados materiais. Isso implica dizer que de alguma forma elas conservam o hábito da leitura e tentam fazer com que seus alunos também o adquiram, como se pode constatar pelos relatos no qual as discentes dizem levar os alunos à sala de leitura uma vez por semana.

Gráfico 10 – Respostas das professoras sobre sua utilização do computador



Fonte: questionário aplicado a professores de Língua Portuguesa da Escola investigada/2015

Como se nota no quadro acima, as professoras fazem uso do computador, em suas residências, constantemente para pesquisas, navegação em sites e acessar redes sociais. Constata-se com isso que as educadoras põem em prática seus letramentos digitais.

Gráfico 11 – Respostas das professoras sobre suas práticas culturais

Fonte: questionário aplicado a professores de Língua Portuguesa da Escola investigada/2015

Sobre práticas culturais, como a cidade oferece poucas opções de eventos com qualidade, as professoras frequentemente assistem TV, poucas vezes vão a cinema, a shows de dança ou música.

Foi aplicado com as professoras um segundo questionário com intuito de saber sobre as práticas pedagógicas das mesmas. A primeira pergunta foi se os alunos liam e escreviam satisfatoriamente. A resposta obtida por unanimidade foi que poucos alunos leem satisfatoriamente. Isso comprova o que viemos discutindo ao longo desse estudo, muitos dos alunos chegam ao ensino fundamental sem habilidades e competências necessárias para leitura.

O segundo questionamento tinha a ver com os recursos utilizados nas aulas, ao que as cinco discentes participantes responderam que fazem uso do livro didático, de livros paradidáticos, de datashow e computador. Uma das participantes disse que além dos citados utiliza DVD e uma outra disse usar filmes. Pode-se perceber com isso que as professoras de alguma forma fazem uso das tecnologias, mesmo que esporadicamente, pois como constatamos através de observações e conversas com o grupo, o recurso utilizado com maior frequência é o livro didático por ser mais acessível a todos os alunos.

Quando perguntamos se as professoras utilizam a sala de informática e para quê, as respostas foram as seguintes:

Tento mais a sala de informática não funciona. (Professora A)

Tenho um projeto de trabalho com os alunos no laboratório de informática que não pode ser executado por estar de licença especial. Ao retornar, o laboratório estava sendo reorganizado com a instalação de computadores novos, quando concluíram, os alunos iniciaram um projeto de fotografia, não estando disponível. Espero poder dar início ao projeto “Arte de contar histórias, e Curso de informática: Word e Power Point que estaria associado ao projeto “Passaporte do leitor” que já está em funcionamento e acontece uma vez por semana. (Professora B)

Raramente, devido inúmeras dificuldades que encontro na escola onde trabalho como falta de projetos para ser desenvolvido, dificuldades de trabalhar com o Linux, comodismo etc. (Professora C)

Esse ano ainda não fomos. (Professora D)

Para estudar textos. (Professora E)

Sobre o que as professoras pensam do uso do celular ou tablete em sala de aula, as respostas foram:

Seria bom se de fato os alunos utilizassem para estudar. (Professora A)

É uma decisão do conselho escolar que não seja permitido o uso desses aparelhos em sala, devido a roubos e outras situações conflitantes como vídeo pornográfico e outros, então sigo a regra determinada. (Professora B)

Acredito que se for trabalhado de forma planejada, deve sim ser usado e com certeza será proveitoso, mas de forma aleatória, os alunos dispersam e acabam não cumprindo com o que lhe foi solicitado. (Professora C)

Acho que se for usado para fins pedagógicos, poderá ajudar bastante. (Professora D)

Penso que poderia ser bastante produtivo, mas nem todos os alunos tem (só uma minoria) e os que tem não aceitam compartilhar com os colegas, por isso não consigo trabalhar com os mesmos. (Professora E)

Quando perguntamos aos professores se eles mantêm contato com os alunos fora de sala de aula, vimos que elas mantêm contato pessoalmente com alguns alunos, bem como por *whats'app* e *facebook* que são os meios de comunicação mais utilizados nos dias atuais. Percebemos aqui, portanto, que o contato entre professores e alunos em ambiente extraescolar ainda acontece de forma muito tímida.

Ao perguntar se as professoras conhecem a ferramenta blog, todas afirmaram conhecer, porém apenas duas delas fazem uso pessoal dessa ferramenta. Perguntamos também se as professoras publicam os trabalhos produzidos pelos alunos, todas

afirmaram que sim, mas frequentemente em murais e exposições escolares, porém uma disse que além dos meios já citados, também publica no facebook e outra disse que publica no próprio blog. Observamos que de certa forma, por mais que as publicações estejam restritas aos muros da escola, ainda assim as professoras têm demonstrado que as produções dos alunos devem ser realizadas pensando em um possível leitor, o que é interessante para o alunado saber que não se produz somente para o professor corrigir e dar notas.

2.4 - Proposta de Intervenção Pedagógica

Fez parte do corpo dessa pesquisa, desenvolver um projeto de intervenção pedagógica que possibilite aos alunos ampliar suas práticas de letramentos, no sentido de propiciar aos educandos experiências com práticas multiletradas em ambiente escolar, por isso propusemo-nos a realizar um estudo do gênero discursivo/textual, enfatizando o contato com as memórias, tanto em ambiente virtual como em ambiente físico, para tanto desenvolvemos uma sequência de atividades com vistas a atingir tal propósito. No presente capítulo passamos a tratar de tal assunto.

2.4.1 - O Gênero discursivo/textual

Há mais ou menos duas décadas vem se discutindo no âmbito educacional uma proposta de ensino que privilegie o trabalho com linguagem na perspectiva interacionista, a partir dos gêneros discursivos. Segundo Travaglia (2002), tal perspectiva reconhece a linguagem como forma ou processo de interação. Nesta concepção o falante realiza ações, age, atua sobre o interlocutor. A linguagem é um processo de interação comunicativa, no qual os usuários interagem levando em consideração a situação de comunicação e o contexto sócio-histórico e ideológico.

Tomando a linguagem como processo de interação, objetiva conseguir maior habilidade nas práticas sociais de leitura e escrita dos educandos. A língua estudada e analisada a partir das situações reais de uso, contribui para o favorecimento e a ampliação do domínio linguístico dos alunos, como afirma Costa-Hübes (2009). Em tal perspectiva linguística, os gêneros do discurso assumem papel central nas aulas de Língua Portuguesa, contribuindo para torná-las mais significativas.

Segundo Barbosa (2000), as razões pelas quais os gêneros discursivos devem ser tomados como um dos objetos de ensino-aprendizagem são: a permissão da captura de estruturas textuais bem como aspectos sócio-históricos e culturais, fator fundamental para favorecer a compreensão e a produção de textos; permissão para concretizar os discursos em circulação social, possibilitando ao aluno mais clareza para compreender e produzir textos, além de permitir ao professor exatidão nos critérios para intervir no processo de compreensão e produção de seus alunos; os gêneros do discurso promovem a instrumentalização para pensar com mais precisão as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem e, por fim, o trabalho com os gêneros discursivos podem melhorar consideravelmente o desempenho dos discentes quanto a produção e compreensão textual.

Faraco (2009), com base em Bakhtin destaca que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana, têm caráter histórico, sofrem transformações, são maláveis e plásticos, pois as atividades humanas também estão em constante transformação.

De acordo com Bakhtin (apud. Faraco,2009) os gêneros são divididos em primários e secundários. Os primários são os gêneros da vida cotidiana, geralmente orais, como narrativas espontâneas, conversa familiar, atividades efêmeras do cotidiano. Os secundários são aqueles da comunicação cultural mais elaborada, em geral, escrito. São os gêneros das atividades científicas, artísticas, políticas, filosóficas, de educação formal entre outros. É interessante que a escola desenvolva um trabalho tanto com gêneros primários, que fazem parte do dia-a-dia dos discentes, quanto com gêneros mais elaborados.

Para Marcuschi (2011, p. 20), “os gêneros são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro”. Ainda para o autor, o trabalho com o gênero é uma atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.

Segundo Schneuwly (2004), todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio deles; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as

configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. Assim para que o trabalho com os gêneros seja bem sucedido, faz-se imprescindível que o professor tenha conhecimento profundo daquele que será abordado em determinada situação de comunicação.

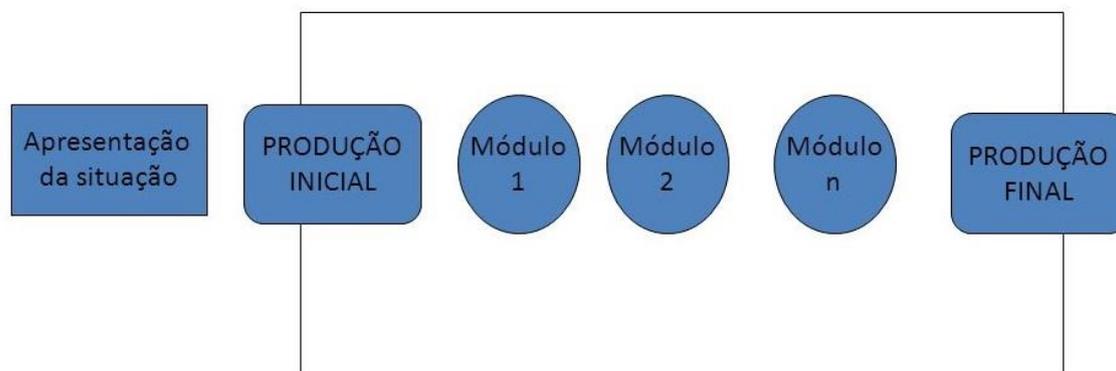
O gênero textual/discursivo é uma entidade comunicativa, que se concretiza, materializa-se em textos, sendo interessante perceber sua intencionalidade, sua funcionalidade, sua composicionalidade, seu estilo, seu eixo temático para que haja uma melhor compreensão e produção do discurso. Para desenvolver uma ação pedagógica com os gêneros do discurso é interessante o trabalho com a sequência didática.

2.4.2. A Sequência Didática

O projeto de linguagem desenvolvido nesta pesquisa, visou o desenvolvimento de uma sequência didática como a proposta nos estudos dos autores genebrinos Schneuwly e Dolz (2004).

Segundo esses autores, a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Assim, uma sequência didática objetiva ajudar o aluno a ter domínio de um determinado gênero textual, permitindo uma melhor desenvoltura linguística numa dada situação de comunicação.

Uma sequência didática pode ser estruturada em quatro momentos, de acordo o esquema:

Figura 2: Esquema de sequência didática

Fonte: Dolz & Schneuwly, 2004, p.83

A apresentação da situação consiste em apresentar um projeto comunicativo bem definido, seja oral ou escrito. É o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Esta fase inicial permite fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.

Na produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e revelam para si e para o professor as representações que têm dessa atividade. Esse primeiro passo serve para o professor descobrir as capacidades dos alunos e, por conseguinte intervir orientando e motivando o aluno a avançar no seu potencial.

Segundo os autores, através da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Desta forma, a sequência define o que é preciso trabalhar para melhorar as competências linguísticas dos alunos com relação ao gênero abordado para que estejam preparados para a produção final.

Os primeiros textos produzidos foram apenas para se perceber quais as capacidades de linguagem, ou seja, “ação de linguagem que consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos” (Schneuwly e Dolz, 2004) os alunos dominam ou não e serviram na elaboração da sequência didática para modificá-la e adaptá-la de modo a garantir que os

alunos avancem nos seus conhecimentos linguísticos. Sendo este o momento de uma avaliação formativa que busca a melhoria da produção da turma. As falhas são detectadas, as técnicas de escrita e de fala são discutidas e avaliadas. São buscadas as soluções para os problemas que surgirem. Tais problemas serão objetos de trabalho dos módulos.

Os módulos são atividades desenvolvidas para superar os problemas ou ampliar o conhecimento e o domínio sobre o gênero estudado. Assim o movimento da sequência parte do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, desenvolvendo atividades que levem à capacidade de domínio do gênero em estudo. Daí volta-se ao complexo: a produção final. Nesta fase final, espera-se que os estudantes tenham adquirido algumas capacidades para escrever seu próprio texto, atuando como sujeito de uma situação real da prática de linguagem.

O gênero memória foi o escolhido para desenvolver a sequência didática neste estudo, por ter a finalidade de exprimir as experiências pessoais dos discentes, buscando suas histórias, suas raízes, possibilitando o desempenho linguístico a partir da compreensão e produção escrita em seus aspectos sócio culturais, históricos e psicológicos.

2.4.3. O Gênero Memórias

De acordo com um artigo postado no site das Olimpíadas de Língua Portuguesa, trabalhar com o gênero memórias possibilita resgatar, por meio do encontro com as pessoas mais velhas, a história da comunidade onde vivem, mostrando o valor que as pessoas que vêm do povo têm e trazendo a sua história para dentro da comunidade, proporcionando o contato entre gerações e contribuindo para a constituição da cidadania.

De acordo com Boeno (2013), “memórias na qualidade de gênero é um texto de natureza narrativa que propaga escrituras de um “eu”, individual ou social, e se apresenta em diversas formas composicionais e nas diversas esferas da atividade humana”.

Sobre o conteúdo temático, Boeno (2013) diz que ele se “anuncia por uma narrativa verbal, não-verbal ou mista (linguagem verbal e não-verbal), apresenta fatos, histórias de pessoas, animais, coisas, história da vida observada, conservando histórias diversas no mundo contemporâneo desde a pré-história da humanidade”.

Por isso, o gênero se encaixa nos moldes do narrar, mas pode mesclar a descrição para caracterizar personagens, locais e época. Busca rememorar os acontecimentos da vida do autor baseados em lembranças pessoais ou no depoimento de alguém, podendo ser escrito em primeira pessoa ou em terceira. As palavras são escolhidas de acordo com o critério estético, o qual atribui ritmo ao texto e conduz o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. As memórias são experiências pessoais vividas pelo autor no passado ou com base no depoimento de alguém, mas contadas como são lembradas no presente. Há situações em que a memória se apresenta por meio de perguntas que fazemos ou que fazem para nós. Em outras, a memória é despertada por uma imagem, por um som, por um cheiro.

No que se refere a composição, na esfera da vida, da arte, do cotidiano, da comunicação humana o gênero memórias assume contornos diversos, recebendo várias classificações e denominações. Quanto ao estilo do gênero, este é concomitante com a forma de composição assumida como gênero discursivo e o estilo do autor-criador se refere as suas escolhas em torno da linguagem que colabora no delineamento, segundo Boeno (2013).

Cabe ressaltar aqui que o gênero memórias agrega todo um universo de texto que, segundo Boeno (2013), pode constar nas esferas da vida e da arte, como no quadro abaixo.

Quadro 4 – Exemplificações do gênero “memórias” no âmbito das Esferas da Vida e da Arte

ESFERAS DA VIDA	ESFERAS DA ARTE
Cotidiano: diário; vídeo de memória; autobiografia; biografia; conversa face a face. Jornalística: crônica esportiva; artigo de opinião; entrevista. Política: lei; projeto de lei; portaria; resolução. Profissional: memorando; carta; contrato. Institucional: memória de reunião; ofício; boletim de ocorrência.	Literatura: memórias, conto, crônicas; romance; poemas. Literatura infanto-juvenil: contos de fadas; fábulas; livros de imagem. Artística: esculturas; obra de arte; monumento; música clássica; letra de canção; fotografia; souvenir; arquitetura. Artes cênicas.

Educativo: memorial descritivo; seminário; memorial circunstanciado; relato de experiência; ata; memórias sócias; memórias históricas.	
--	--

Fonte: Boeno (2013)

Segundo Boeno (2013), “o autor-criador pode ser heterodiegético, aquele que narra em terceira pessoa ou intradiegético do tipo autodiegético, aquele que narra a sua própria história; ou intradiegético do tipo homodiegético, aquele que narra a história de outra pessoa.”

De acordo com Köche e Boff (2009), no texto memorialista os verbos são usados no pretérito perfeito e imperfeito para marcar um tempo do passado, indicando ações com a propriedade de localizar o fato no tempo, em relação ao momento em que se fala. Nas memórias são utilizados verbos, advérbios e locuções adverbiais para fazer alusão ao passado (lembro-me, recordo-me, naquele tempo...) e substantivos de uso corriqueiro na época em que ocorreram os fatos (alpercatas, monjolo, pilão, telegrama). Emprega-se, na maioria das vezes, a primeira pessoa (eu brincava, recordo-me, vivi...), mas o gênero pode também ser escrito na terceira pessoa discursiva (vovô se mudou, os imigrantes chegaram...). É comum as comparações entre o passado e o presente, ressaltando as mudanças ocorridas.

Como aborda Clara e Altenfelder (2008), neste gênero, o autor manifesta, conta aquilo que viveu de forma parcial, sempre do ponto de vista dele. Esse tipo de narrativa aproxima os ausentes, compreende o passado, conhece outros modos de vida, outras formas de falar, de comportar-se e representa possibilidades de entrelaçar novas vidas com as heranças deixadas pelas gerações anteriores. As histórias podem unir moradores e fazer com que se sintam parte da comunidade. A história de cada ser traz em si a memória do grupo social ao qual faz parte. Promove o encontro com o que há de mais humano nas pessoas, suas experiências vividas. É uma forma de não se perder a identidade cultural de um povo, de uma comunidade, de um sujeito.

Vale ressaltar que este estudo se conclui com a aplicação de uma sequência didática, com utilização do gênero memória, com o intuito de intervir na aprendizagem da Língua Portuguesa dos alunos das turmas investigadas a partir do contexto dos letramentos. Importante saber que dos trinta e dois alunos que inicialmente constam no diário, somente vinte e quatro participaram das atividades, pois a turma é muito faltosa,

além disso aconteceu de três alunos trocarem de horário por algum motivo desconhecido.

Apresentamos a seguir o quadro síntese do modelo didático do gênero Memórias Literárias, embasado em Lima et al (2016), o qual servirá de base para a aplicação da SD.

Quadro 5 – Síntese do modelo didático do gênero Memórias Literárias

CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO MEMÓRIAS	DESCRITORES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS: OS ALUNOS DEVEM SER CAPAZES DE:
<p>Capacidades de ação requeridas para a prática social:</p> <p>SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E REFERENTE TEMÁTICO</p>	<p>Gênero escrito que mostra época com base em lembranças pessoais.</p> <p>Ligado à esfera de Literatura Autobiográfica.</p> <p>Tem caráter histórico, pois a narrativa se baseia em algo que já passou.</p> <p>Geralmente, publicado em livros e sites da internet</p>	<p>Abordar temas da vivência/ experiência pessoal.</p> <p>Adequar o texto ao leitor e ao suporte onde será publicado</p>
<p>Capacidades de ação requeridas no projeto de comunicação escolar:</p> <p>SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E REFERENTE TEMÁTICO</p>	<p>Texto produzido pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.</p> <p>O texto busca comover, despertar emoções no leitor.</p> <p>A proposta visa publicar os textos no blog da escola.</p>	<p>Produzir um texto de memórias em função do projeto de comunicação proposto na Sequência Didática.</p>
<p>Capacidades discursivas:</p> <p>PLANIFICAÇÃO DO TEXTO</p>	<p>O parágrafo inicial apresenta a personagem ou personagens envolvidas na história, mostra o tempo e o espaço em que os fatos acontecem.</p> <p>A estrutura do texto é relativamente livre, mas para fins didáticos apresenta sequência narrativa (situação inicial - nó desencadeador ></p>	<p>Planejar o texto que contenha:</p> <p>Informações sobre outros modos de viver, outras formas de se comportar, outros jeitos de falar; que contenha critérios estéticos, atribuindo ritmo ao texto.</p>

	<p>reação > desfecho – situação final.</p> <p>Articulação entre o discurso narrativo (passado) e o discurso expositivo (presente).</p> <p>Apresenta, normalmente, sequências narrativas, mas podem aparecer sequências expositivas e descritivas (a fim de detalhar personagens, locais e época).</p> <p>Geralmente, escrito em primeira pessoa do singular ou do plural.</p>	<p>Delimitação das vozes do discurso: voz da pessoa entrevistada, do aluno-narrador, do aluno-personagem.</p> <p>Comparações entre o passado e o presente.</p> <p>A costura de acontecimentos reais com os inventados (ficcionais), preservando a estética da linguagem literária.</p> <p>Narrativa em primeira, para envolver, seduzir o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias.</p>
<p>Capacidades linguístico-discursivas:</p> <p>TEXTUALIZAÇÃO</p>	<p>A coesão nominal é feita através de expressões nominais que se referem a personagens e outros elementos textuais, bem como por meio de anáforas pronominais.</p> <p>Uso de tempos verbais para NARRAR (pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito, futuro do pretérito).</p> <p>Uso de tempos verbais para EXPOR (presente, futuro, pretérito perfeito).</p> <p>Uso de localizadores temporais.</p> <p>Texto escrito na norma padrão da língua.</p>	<p>Utilizar mecanismos de conexão, tais como organizadores espaciais, temporais e lógicos.</p>
DIMENSÃO TRANSVERSAL	<p>Ortografia</p> <p>Pontuação</p>	<p>Escrever as palavras corretamente;</p> <p>Utilizar adequadamente</p>

	Paragrafação	os sinais de pontuação; Organizar o texto em parágrafos.
--	--------------	---

Fonte: adaptada de Lima e Lima (2016)

No quadro abaixo, apresentamos uma síntese da sequência didática do gênero memórias literárias desenvolvida na turma de 6º ano do Ensino Fundamental II.

Quadro 6 – Síntese da sequência didática Memórias Literárias realizada na Turma do 6º ano do Ensino Fundamental

Sequência didática	
6º ano do Ensino Fundamental	
Produção de texto : Memórias Literárias	
Objetivos: Ler, ouvir, interpretar e produzir memórias literárias; Conhecer o modo estrutural do gênero memórias literárias; Observar o uso de estratégias textuais e discursivas de memórias; Perceber a importância do registro na comunidade; Produzir textos orais e escritos do gênero memórias; Preparar um podcast/videocast com memórias. Divulgar os trabalhos no blog da escola.	
Tempo estimado: 12 encontros (cada encontro corresponde a duas aulas)	
Situação comunicação a alcançar: Produção de um texto de memórias a ser publicado no blog da escola e produção de um podcast/videocast	
Desenvolvimento Apresentação da situação:	
1º encontro	Apresentar a situação comunicativa para os alunos, esclarecendo que ao final das atividades, eles produzirão um texto de memórias, individualmente, para ser publicado no blog da escola , além de produção de um podcast/videocast para exposição na escola. Instruir os alunos a executar a entrevista com pessoas da comunidade.
2º encontro	Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero a ser trabalhado. Estudo das características do gênero a ser explorado. Preparação da exposição de materiais coletados no momento da entrevista. Instruir os alunos sobre a produção do podcast/videocast.
3º encontro	Exposição do material coletado nas entrevistas.
A produção inicial: Escrita de memórias	
	Motivar os alunos com a exibição do vídeo de Zélia Gattai que versa sobre como a autora

4º encontro	começou a escrever. Posteriormente, orientar os alunos para a produção inicial com base nas entrevistas realizadas anteriormente.
Módulos: Módulo I	
5º encontro	Proceder a leitura de textos de memórias (diário, relato de viagem, memórias literárias), reconhecendo e identificando suas características.
Módulo II	
6º encontro	Realizar um estudo sobre a estrutura global do texto (foco narrativo empregado, tempos verbais predominantes, etc)
7º encontro	Trabalhar as sequências narrativas e descritivas do gênero em questão.
Módulo III	
8º encontro	Identificar os recursos linguísticos empregados no texto (repetições, preposições, palavras denotativas)
9º encontro	Identificar os recursos linguísticos (figuras de linguagem como metáforas, comparações, expressões típicas da região dentre outros.) Proceder a retextualização de um fragmento de memórias.
Módulo IV	
10º encontro	Retomar a entrevista para preparar a produção final
Módulo V	
11º	Revisão da produção final. Preparar podcast/videocast.
Produção final:	
12º encontro	Produção final do texto de memórias. Produção final do podcast/videocast. Divulgação dos trabalhos no blog da escola.

Fonte: adaptado de Lima e Lima (2016)

2.4.4 Estrutura da sequência didática aplicada

Procedemos a apresentação da proposta de linguagem através de uma sequência didática em que foram desenvolvidas atividades de leitura e escrita com o gênero memórias.

2.4.4.1 Objetivos da sequência didática

- Utilizar a linguagem como forma de interação social

- Valorizar as experiências vividas por uma comunidade
- Perceber a importância do registro numa comunidade
- Possibilitar que o aluno desenvolva habilidades de leitura e escrita
- Identificar as características do gênero memórias
- Conhecer gêneros de memórias (diário, autobiografia, relato)
- Produzir textos orais e escritos do gênero memórias
- Produzir um podcast
- Avaliar sua produção com vistas a melhoria das capacidades linguísticas

2.4.4.2 Metodologia da sequência didática

Apresentamos a seguir os métodos e atividades que foram realizados durante a proposta didática, ressaltando que são sugestões que podem ser alteradas de acordo com a necessidade de aprendizagem dos alunos.

- Apresentação da situação comunicativa
- Leituras de texto de memórias
- Exibição de vídeo
- Audição de música
- Estudo das características do texto de memórias
- Preparar entrevista e realizar com pessoas da comunidade
- Análises de textos de memórias
- Trabalhos em grupo
- Exposição de trabalhos
- Produção textual coletiva
- Pesquisas na internet
- Assistir tutorial de podcast no youtube
- Estudo de recursos linguísticos
- Atividade de retextualização
- Aprimorar os textos
- Produção individual de texto de memórias
- Publicação dos trabalhos no blog da escola

2.4.4.3 Recursos materiais

- Textos impressos
- Datashow
- Lápis, caneta, papel
- Celular
- Computador com internet
- Pincel

- Papel madeira
- Livros

2.4.5 Aplicabilidade da sequência didática

2.4.5.1 Apresentação da situação

Este momento da proposta teve o intuito de expor aos alunos o projeto comunicativo a ser realizado na produção final. É também o momento de preparar os alunos para a primeira produção.

Aqui foi definido, de forma bem clara, a situação comunicativa, o gênero a ser trabalhado, quem participaria da produção, que forma ela assumiria e os conteúdos a serem ministrados, assim como os componentes que constituem o gênero, conforme os estudos de SCHNEUWLY e DOLZ (2004).

Procedemos da seguinte maneira:

Aula 01

- Foi feita uma roda de conversa para tratar do tema, em que foram levantados questionamentos tais como: o que é memória? o que vocês trazem na memória? Alguém tem lembrança de algo interessante ou marcante que aconteceu em algum momento de sua vida?
- Incentivamos os alunos para que cada um fizesse seu relato.
- Escuta de texto de memórias, em anexo, leitura feita pela professora: “Transplante de menina” (Tatiana Belinky) (em anexo, p. 106)
- Fornecidas todas as informações sobre o projeto de comunicação e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.
- Solicitamos que a turma, dividida em grupos, fizesse entrevista com pessoas da comunidade sobre a vida da escola: origem do nome da escola, escolha do espaço, pessoas envolvidas na construção, pessoas ilustres que estudaram na escola, sobre a vida de ex-diretores e/ou professores, etc.(os alunos poderiam gravar as entrevistas no celular, caso fosse permitido pelo entrevistado), foi pedido que trouxessem algum objeto antigo (carta, boletim escolar, foto,

documento) que suscitou lembranças no colaborador ou poderia ser algum objeto que tivessem em casa.

- Dadas as primeiras orientações sobre o podcast/videocast a ser produzido. Assistimos ao tutorial no youtube. Além da professora pesquisadora ter orientado e feita a demonstração da produção de um videocast, utilizando o programa de edição de vídeo Movie Maker.

Aula 02

- Foram apresentados os slides com a definição de memórias e as características do gênero.
- Conversa com a turma sobre o respeito e a importância que as pessoas mais velhas têm para a comunidade.
- Exibição do vídeo: Autobiografia Autorizada, Paulo Betti, que consta em www.youtube.com
- Preparação do material para exposição (fotos, objetos antigos, documentos e o que mais os alunos trouxeram). Aqui, os alunos selecionariam o material trazido, utilizando o computador fariam plaquinhas com informações sobre o material e no dia combinado aconteceria a exposição dos artefatos, com explanação oral por parte de cada grupo de trabalho. Porém essa atividade não aconteceu porque os alunos não conseguiram o material.

Aula 03

- Exposição, em sala de aula ou no pátio da escola, dos objetos trazidos (fotos, objetos, documentos e outros).

Essa etapa não ocorreu por falta de compromisso dos alunos. Mesmo a professora pesquisadora sugerindo que poderiam fotografar os documentos, sem precisar trazê-los para a escola, a maioria não o fez, alegando que a entrevistada não possuía tais registros. Como o tempo para a realização da SD é comprimido, passamos às etapas seguintes.

2.4.5.2. A produção inicial

Após a fase de apresentação da proposta, foi solicitada a primeira produção. Com base nas entrevistas feitas os alunos produziram um texto de memórias. A produção inicial é o primeiro lugar de aprendizagem da sequência, segundo SCHNEUWLY e DOLZ (2004). Aqui foram detectados os problemas de linguagem dos alunos, as dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem para em seguida proceder aos módulos e tentar ultrapassar as limitações das capacidades linguísticas encontradas.

Explicou-se à turma que essa primeira produção seria feita com base na entrevista solicitada, quando conversaram com as pessoas da comunidade. Foram relembradas as reflexões feitas anteriormente. Anotados, na lousa alguns pontos importantes.

Em seguida, explicou-se aos alunos que fariam o texto (individualmente) colocando-se no lugar da pessoa entrevistada, contariam as memórias dela. Para isso o texto seria escrito em primeira pessoa.

Antes de solicitar a produção, foi exibido o vídeo “Zélia Gattai fala sobre como começou a escrever”. Publicado no site www.escrevendoofuturo.or.br/blog/especial-memorias-literarias2016.

Figura 3: Primeira produção do texto de memórias



Fonte: alunos do 6º ano do Ensino Fundamental

2.4.5.3. Modularização

Detectou-se que:

- O texto precisava estar organizado em seus aspectos estruturais e linguísticos;
- Era preciso situar os acontecimentos no tempo e espaço;
- Usar as formas verbais no pretérito perfeito e imperfeito;
- Escrever o texto em primeira pessoa;
- Desenvolver sequências descritivas e narrativas;
- Utilizar os recursos linguísticos: comparações, metáforas, evitar repetições;
- Utilizar advérbios e locuções adverbiais, adjetivos e locuções adjetivas;
- Utilizar a linguagem para criar imagens, provocar sensações;
- Era necessário organizar o texto em parágrafos;
- Ter cuidado com a ortografia e a pontuação.

Depois de identificadas as dificuldades em relação a produção, iniciou-se a elaboração dos módulos com o intuito de se trabalhar os problemas encontrados, já citados anteriormente, no sentido de oferecer recursos para auxiliar na melhoria da produção, fazendo com que a turma adquirisse competências comunicativas que colaborassem para o progresso nas suas produções.

I – módulo – conhecendo o gênero memórias

Neste módulo, os alunos conheceram outros gêneros semelhantes ao gênero memórias, reconhecendo as características peculiares de cada um e elaborando um quadro (feito em papel madeira ou outro) das mesmas.

Aula 01

1ª etapa

Os alunos fizeram a leitura do texto vencedor da Olimpíada de 2010, em anexo, escrito pela aluna Eduarda Moura Pinheiro, via internet, mas não foi possível devido a problemas técnicos, então foi entregue cópias do texto para leitura compartilhada. (em anexo, p. 107)

Levantaram-se questionamentos: Quem escreveu o texto? Para quem foi escrito? Onde foi escrito? Do que trata o texto? Qual a finalidade do texto? Os textos desse gênero são de cenários e situações reais? Em que pessoa está escrito o texto?

Importante explicar que o texto foi baseado na entrevista com a sra. Elisângela Araújo.

Foi utilizada uma aula de 50 minutos nesta atividade.

2ª etapa

A classe foi dividida em grupos, o professor distribuiu a coletânea de textos com “Minha vida de menina” (em anexo, p. 109), “Mercador de escravos” (em anexo, p. 109) e “ Por parte de pai” (em anexo, p. 110), encontrados nos anexos. Foi pedido aos alunos que observassem o nome dos autores, a data de publicação dos textos. Indaguei se já tinham ouvido falar dos escritores ou se já tinham lido algum livro ou texto dos mesmos.

Após a leitura, os alunos tentaram identificar cada gênero, estabelecendo as semelhanças e diferenças dos mesmos, elaborando um quadro no papel madeira. Essa atividade foi realizada em equipe.

Nessa etapa, os alunos sentiram dificuldades em identificar as características dos gêneros em questão (diário, relato e memórias literárias). Para que os alunos se familiarizassem mais com os gêneros, fomos à sala de leitura da escola para que eles procurassem identificar livros de memórias. Houve até quem se interessasse em levar o livro emprestado para fazer a leitura. Viu-se que a escola possui poucos exemplares do gênero memórias.

Utilizado o tempo de duas aulas para a atividade

Figura 4: alunos do 6º ano do Ensino Fundamental lendo memórias na Sala de leitura



Fonte: imagem produzida pela pesquisadora

II – módulo -conhecendo o plano global do texto

Aula 01

1ª etapa

Distribuí cópias do texto dividido “O valetão que engolia meninos e outras histórias de pajé” (em anexo, p. 110). Foi Solicitado que em grupo os alunos fizessem a leitura e tentassem organizar o texto com início, meio e fim.

Após esse momento, foi conversado com eles sobre a forma como estruturaram o texto e comparado com o original, foi feita a leitura do texto todo, explicando que se trata de memórias, escrita pela aluna Kelli.

Foi solicitado que encontrassem no texto as partes que situam o leitor no tempo e no espaço, fazendo marcações com caneta colorida.

Foi pedido que escrevessem em seu caderno qual o principal acontecimento narrado no texto.

Aqui foi dado ênfase para o foco narrativo presente no texto e pedido que os alunos tentassem identificá-lo, fazendo grifos nas formas pronominais que indicassem que o texto estava em primeira pessoa.

Atividade

Copiado na lousa o trecho abaixo e solicitado aos alunos que mudassem o foco narrativo, passando de terceira para primeira pessoa. Eles se preocuparam em mudar o pronome, esqueceram os verbos e foram chamados atenção para fazê-lo.

A principal diversão deles era jogar futebol. Usavam “bolas de meia”, que eles mesmo faziam com papel jornal compactado e colocado dentro de uma meia de mulher. As tardes se prolongavam até à noitinha, eles paravam de jogar apenas quando não havia mais sol e quando não podiam ignorar os gritos que chegavam de suas casas, para tomar banho e ir jantar.

Texto adaptado do livro *Antes que o tempo apague*, de Rostand Paraíso. 2ª ed.
Recife: Comunicarte, 1996.

2ª etapa

Nesta aula, os alunos trabalharam com os tempos verbais predominantes no texto de memórias, eles poderiam ter pesquisado na internet sobre esses tempos verbais e feito anotações no caderno, porém mais uma vez isso não foi possível por problemas técnicos (falha na conexão de internet). Como segunda alternativa foi feita aula expositiva, utilizando o datashow. Em seguida, foi projetado um fragmento de texto (em anexo) para que os alunos respondessem as seguintes indagações:

É possível identificar o tempo em que ocorreram os fatos?

Há expressões que marcam o momento exato em que ações ocorrem?

Pelos verbos, é possível saber se as ações ocorrem no presente ou no passado?

Nessa atividade, os alunos não apresentaram muitas dificuldades. Foram utilizados o tempo de duas aulas.

Aula 02

Foi esclarecido que no texto de memórias as sequências descritivas de cenas, lugares, personagens, costumes, sensações, impressões podem enredar o leitor e aproximá-lo da experiência relatada pelo autor do texto.

Iniciou-se a aula conversando com a turma sobre o autor do texto. Em seguida, pediu-se que lessem os trechos reproduzidos (em anexo, p. 112) para a aula, perguntou-se se perceberam as diferenças. Destacou-se a importância da adjetivação e das expressões caracterizadoras de lugar e de modo na construção da descrição.

III – módulo –identificando recursos linguísticos

Aula 01

A classe, em dupla, leu o fragmento de texto (em anexo, p. 113) e encontrou os recursos linguísticos utilizados (repetições, pronomes, preposições, palavras denotativas) pelo autor para garantir a articulação da narrativa. Recursos estes que unem o que foi dito com o que vai ser dito, construindo o sentido do texto. Aqui os alunos tiveram que obter auxílio para poder desenvolver a atividade.

Aula 02

1ª etapa

Dividida a classe em grupos, foi distribuída a coletânea de textos, foi lido com os alunos o texto “ O Lavador de Pedra” (em anexo,p.113)

Após a leitura, fez-se uma rodada de comentários sobre o texto. A professora/pesquisadora ouviu as impressões dos alunos e ficou atenta aos palpites deles. Chamou-se a atenção para o caráter de ficção do texto. Afinal, como o próprio autor diz, ao escrever suas memórias ele recria sua infância.

Foram feitas perguntas para que alguns aspectos fossem observados pela turma:

- O que mais lhes chamou a atenção no texto de Manoel de Barros?
- Que fato de suas memórias o autor resgata nesse trecho?
- Que personagens aparecem nessa narrativa?
- Como vocês entenderam a frase: “Agora o avô morava na porta da Venda, debaixo de um pé de jatobá”?
- Há palavras ou expressões do texto que desconhecem?

Fez-se os alunos perceberem que, nesse texto, Manoel de Barros conta um episódio cuja personagem principal é o avô dele. Assim, embora esteja narrando

memórias, o texto retrata um momento em que o autor é observador, testemunha do que o avô viveu. Nessa narrativa aparecem diversas personagens: o narrador, o avô, a mãe do narrador, os boiadeiros, os andarilhos e os meninos.

2ª etapa

Leu-se um outro texto “Memória de Livro” (em anexo, p. 114). A classe, em grupo, fez a leitura do texto.

Discutiu-se com a turma.

- Nesse trecho, o autor relembra um deslocamento que costumava acontecer nas férias escolares. Ele ia de onde para onde?
- A realidade vivida pelo autor na sua infância era a mesma nos dois lugares? Explique.
- Que semelhanças você identifica entre o texto de Manoel de Barros e o de João Ubaldo Ribeiro?

Atividades

Em textos de memórias literárias, ao descrever um objeto, uma personagem, um sentimento, os autores utilizam a linguagem para criar imagens, provocar sensações, ressaltar determinados detalhes ou características. A articulação desses recursos proporciona ao leitor uma experiência estética particular.

Escreveu-se na lousa as seguintes frases:

- Havia uma pedra no meio do rio.
- Este menino ainda pode ser salvo.

Foi comentado com os alunos que essas informações podem aparecer de um jeito diferente, mais literário, mais poético. A professora pede que leiam novamente os textos e procurem identificar nos trechos os fatos descritos nas frases da lousa. São eles: “E uma pedra que aflorava no meio do rio” e “Mas este cá ainda pode ser salvo”.

Explicou-se que existem alguns recursos, algumas formas de dizer que tornam singulares os fatos escolhidos pelos autores. Foi entregue uma folha com os fatos das tabelas (em anexo) e pedido aos alunos que localizassem nos textos lidos as frases correspondentes, ou seja, a forma como o autor narrou esses fatos.

Depois que os grupos completaram o exercício, foram levados a perceber os efeitos de sentido criados pelos aspectos linguísticos particulares dos textos. Eles foram

informados de que para fazer isso, os autores recorrem a diferentes recursos: utilizam figuras de linguagem, empregam expressões características de determinada região, podem também fazer uso de expressões típicas da oralidade informal. Nesse caso, o uso dessas expressões é intencional e adequado para o contexto.

Explicou-se para os alunos sobre o uso dos recursos linguísticos como, criação de neologismo (desnome); uso de metáforas, comparações, etc.

Nessas duas etapas, os alunos mostraram-se atentos, desenvolveram as atividades sem muita dificuldade.

3ª etapa

Foi feita a retextualização de um fragmento, ou seja, produzido um outro texto (memórias) com base em um relato. Essa atividade foi projetada no datashow e desenvolvida de modo coletivo, juntamente com os alunos, procedeu-se a reescrita, fazendo as alterações necessárias, chamando a atenção para o foco narrativo empregado, a pontuação adequada, a paragrafação, as formas verbais utilizadas, a ortografia, o emprego das palavras etc.

Para esta atividade, foram usadas duas aulas.

IV -módulo – Preparando a produção final

1ª etapa

Foi retomada e aprofundada a entrevista para a produção final.

Foi sugerido aos alunos a não elaborarem perguntas muito objetivas para não correr o risco de inibir os relatos. O aluno foi orientado a fazer a abordagem de forma a permitir que o entrevistado discorresse sobre o assunto, utilizando o máximo possível de detalhes. Por exemplo: Pedir ao entrevistado que relate como era a escola antigamente e fazer comparações com o hoje.

Orientou-se os alunos a fazer com que o entrevistado desse informações importantes e interessantes para que se pudesse construir o texto de memórias literárias. Caso isso não acontecesse, o aluno deveria escolher outra pessoa para entrevistar.

Atividade

A entrevista

Acreditamos que fosse melhor convidar as pessoas escolhidas para irem até a escola para que procedessem à entrevista, a propósito, algumas que foram escolhidas pelos alunos são da comunidade escolar, como professoras, auxiliar de serviços gerais, diretora. E com boa vontade atenderam aos alunos com o máximo de presteza para que o trabalho pudesse ser realizado com sucesso. Os alunos puderam gravar e fotografar, com a permissão dos entrevistados. Alertamos os alunos para que estivessem atentos aos depoimentos já que transformariam os relatos em um texto de memórias.

Aqui foram utilizadas duas aulas. Nelas, as equipes pediram a funcionárias da escola que contassem como foi/ é sua vida na escola, que acontecimento marcou sua vida na escola, fizeram os registros e obtiveram relatos interessantes para produzir suas memórias.

2ª etapa

Produzir coletivamente a escrita final

Os alunos foram orientados a:

- Retomarem os dados sobre o entrevistado eleito.
- Selecionar os fatos mais interessantes
- Transmitir sensações e emoções que surgiram durante a entrevista
- Citar objetos e costumes de antigamente, relacionando com passado e presente
- Usar palavras e expressões que marquem o tempo passado
- Mostrar os sentimentos e sensações rememorados pelo entrevistado cores, cheiros, sabores e movimentos.
- Lançar mão de recursos literários para tornar o texto interessante.

Preparação do podcast/videocast, no programa Movie Maker. Aqui nessa fase, os grupos começaram a organização do projeto, selecionando e escolhendo as semioses (vídeos, imagens, etc) a utilizar.

Vale ressaltar que aqui nessa etapa da SD as aulas foram suspensas com prenúncio de greve, devido à falta de pagamento do salário dos professores e outras reivindicações pertinentes à categoria. Isso dificultou bastante a conclusão das etapas

subsequentes. Então, a solução foi combinar com as equipes para virem a escola, mesmo sem aula normal, para podermos finalizar a atividade. Porém, somente algumas equipes compareceram. Ainda assim, trabalhou-se somente com estas. Enfrentamos também um outro problema de ordem técnica. Os microcomputadores não suportam o programa Movie Maker por conta dos PCs serem antigos. Então, a solução encontrada foi trabalhar equipe por equipe com o notebook da professora/ pesquisadora.

Estava prevista a quantidade de duas aulas para esta produção, porém foram utilizadas em média oito aulas, porque trabalhar apenas com um notebook dificultou o desenvolvimento da etapa.

V – módulo – revisando a produção final

Procedeu-se à revisão e ao aprimoramento do texto produzido no módulo anterior.

Revisão em grupo

Foi conversado com os grupos que compareceram sobre o processo de revisão, explicando que até mesmo os autores consagrados fazem e refazem seus textos, até atingirem um resultado satisfatório. E informou-se que cada aluno faria o mesmo com seu texto.

Para auxiliá-los, a primeira proposta era fazer um cartaz com o roteiro para a revisão, mas achou-se mais prático imprimir a lista de constatações e entregar às equipes. Essa foi uma etapa trabalhosa porque os alunos não têm muita prática de reescrita de texto. Portanto, precisou-se de uma orientação bem minuciosa.

Aqui ficou complicado para dar andamento na SD porque a greve se confirmou. Novamente o trabalho foi somente com as equipes que compareceram, alguns alunos mesmo a pesquisadora comunicando por celular que deveriam ir até à escola para continuar as atividades, isso não ocorreu e o trabalho ficou prejudicado.

Sugestão: Os alunos podem fazer as indicações de mudanças com caneta de cores diferentes, marcando reorganização ou acréscimo de ideias, correção ortográfica, pontuação.

Usar para esta atividade duas aulas. O tempo estimado era de duas aulas, mas ultrapassamos essa estimativa.

Quadro 7: lista de constatações apresentada para verificação das características do gênero memórias

LISTA DE CONSTATAÇÕES	ESTÁ OK	DEVE MUDAR
O texto pode ser considerado um exemplar de um texto de memórias?		
Está adequado aos destinatários e ao veículo a ser publicado?		
O narrador usa a primeira pessoa para contar as lembranças do entrevistado? O que pode ser feito para que o texto seja relatado em primeira pessoa?		
O texto traz palavras e expressões que situam o leitor no tempo passado? Há outros trechos que é possível acrescentá-las?		
Há passagens no texto que descrevem pessoas, seus hábitos, o local (escola)?		
O texto estabelece relações entre a narrativa do entrevistado e a escola? O que pode ser feito para reforçar essa ligação?		
O autor expressa em seu texto sensações, emoções e sentimentos do entrevistado? É possível encontrar no depoimento outras impressões que possam ser inseridas no texto?		
Há, no texto trechos com marcas de oralidade (“né”, “daí” etc), que devem ser substituídos por		

expressões mais adequadas ao gênero em questão?		
Os verbos no pretérito perfeito e imperfeito foram usados corretamente?		
Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente? E a pontuação está correta?		
O texto desperta interesse no leitor?		

Fonte: www.escrevendoofuturo.org.br

2.4.5.4. Produção final

1ª etapa

Nesse momento, cada grupo passou a limpo seu texto e preparou o podcast/videocast, no Movie Maker. Aqui os grupos trabalharam na editoração da versão final de seu texto, cujo objetivo era a produção de um podcast/videocast, baseando-se nos trabalhos produzidos no decorrer da SD, para tanto fizeram uso das semioses (imagens, vídeo, animações, etc).

Nessa etapa, percebemos o quanto os alunos ficam entusiasmados com uma aula que faz uso de tecnologias. Foi proveitosa a aula, apesar de contar só com metade da turma, pois devido a greve muitos não compareceram em nenhum encontro combinado. Percebeu-se aqui que algumas das crianças têm contato com o computador, sabe manuseá-lo de forma simples, só não têm agilidade para digitar e pôr não conhecer o programa Movie Maker tiveram um pouco de dificuldade para produzir os trabalhos, assim o trabalho exigiu atenção redobrada da professora pesquisadora para com os alunos, no sentido de orientar e monitorar minuciosamente a produção dos vídeos.

Figura 5: alunos do 6º ano do Ensino Fundamental preparando o videocast



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

2ª etapa

Apresentação do blog da escola para a turma e publicação dos trabalhos

Nessa etapa, a proposta era reunir a turma no auditório, mostrar o blog da escola, dar mais algumas instruções sobre essa ferramenta e proceder a publicação dos trabalhos com a colaboração da turma e depois de concluída essa etapa, os alunos fariam a exposição de seus trabalhos para a escola. Nas atuais circunstâncias de greve, achou-se por bem adiar essa etapa até o dia em que voltarem às aulas porque é difícil reunir os alunos devido a falta de contato, pois somente alguns forneceram número de celular.

O resultado final da SD trazia como proposta publicar os trabalhos produzidos no blog da escola, por conta da greve, a opção que a professora pesquisadora encontrou foi fazer a publicação e depois marcar um momento com a turma, quando voltarem as aulas, para fazer a socialização dos vídeos. Ressaltamos aqui que por problemas de ordem desconhecida o blog da escola, criado em 2012, não estava na ativa e não foi possível reativá-lo. Então, resolvemos criar um novo blog para que os trabalhos pudessem ser publicados e assim ficar sendo usado pela escola para divulgar projetos e demais atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Figura 6: Publicação dos trabalhos no blog da escola (Equipe 1)

www.comunidadejudith.blogspot



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

Figura 7: Publicação do videocast (trabalho individual)

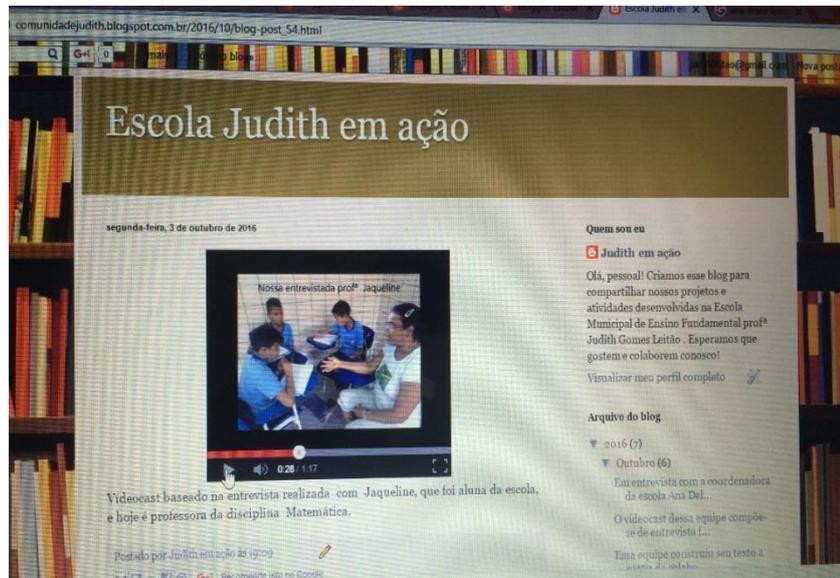
www.comunidadejudith.blogspot



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

Figura 8: Publicação do videocast (em equipe)

www.comunidadejudith.blogspot



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegada a etapa final desse estudo por hora, pois há ainda muito o que se pesquisar a cerca desse assunto considerando sua grande importância para os estudos linguísticos, bem como de uma significação singular para a pesquisadora enquanto profissional da área de linguagens. Então, dispomo-nos aqui a fazer algumas considerações.

Foram muitos os percalços encontrados como falta de logística por parte da equipe do Núcleo de Tecnologias do Município, pois as máquinas encontradas na escola, no laboratório de informática, operam com o sistema Linux por ser gratuito e não continham instalados um programa de edição de vídeos, quando solicitada a instalação pela professora responsável pelo laboratório até o momento de finalizar a etapa a solicitação não tinha sido atendida. Soube por uma colaboradora que o NTM tem apenas um técnico para cobrir toda a demanda das escolas do município que têm laboratório de informática, o que explica o motivo da demora. Tentamos uma outra alternativa que foi usar os computadores do Programa Mais Educação que tem sistema Windows, porém descobrimos que as máquinas possuem versões desatualizadas que não comportam o programa de edição Movie Maker. Além disso, a internet estava sempre oscilando, dificultando o acesso, demandando da professora pesquisadora ter sempre um plano B. A dificuldade maior ocorreu por conta da greve de professores que reivindicando pagamento de salários e outras melhorias, suspenderam as aulas, com isso a maior parte da turma não cumpriu com o compromisso de comparecer aos encontros marcados, fato este que deixou a professora pesquisadora desorientada. Mas demos andamento somente com as equipes que compareceram.

Ficou claro que para se fazer um trabalho diferenciado é preciso contar com o apoio e a colaboração de toda a equipe escolar. E nesse ponto foi gratificante a compreensão dos professores da turma que de muito boa vontade, sempre que solicitamos, cederam suas aulas para que fossem desenvolvidas as atividades, cabe ressaltar que a equipe foi muito compreensiva, pude contar com a ajuda de um professor da turma, na hora da montagem de equipamentos como Datashow, ele sempre estava disposto a contribuir. Isso revela o espírito de união e colaboração da equipe. Também

foi muito importante a participação dos membros da equipe em permitir-se ser entrevistado, filmado e fotografado.

Percebe-se aqui que o uso da tecnologia nas aulas contagia as crianças, faz com que fiquem entusiasmadas com a atividade, mas também observamos que ela pode trazer problemas, pois quando permitido o aparelho celular nos encontros, era preciso chamar a atenção para o fato de fazer bom uso da mídia, em vez de estar navegando em redes sociais, as crianças tinham que estar selecionando e editando o material. Nesse caso precisei intervir chamando atenção para o foco da atividade. Percebemos com isso que o uso das TIC's traz-nos imensos desafios. Concordo com Moran (2013), que as tecnologias na escola devem ser usadas com a mediação efetiva do professor para favorecer o conhecimento. Observei também que os conhecimentos teóricos bem delineados e o planejamento são de suma importância para que o conjunto de atividades aplicadas tenha êxito. Sem o planejamento detalhado das ações não é possível fazer com que as crianças avancem em seus conhecimentos. Outro ponto que ficou muito visível para a pesquisadora foi que o planejamento precisa ser flexível, pois nem sempre é possível seguir à risca com o que se propõe devido a inúmeros entraves que encontramos no ambiente escolar.

Concordo com a ideia de Rojo (2009), ao aceitar que a escola, como principal agência de letramentos, deve cumprir a função de colaboradora para que o alunado avance em seus letramentos, ou seja, possibilitando a participação dos alunos nas práticas de leitura e escrita na vida escolar e extraescolar, de forma ética, crítica e democrática. Para isso a escola precisa promover o diálogo multicultural, permitindo em seus espaços o convívio com os letramentos múltiplos e diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos e outros. Para tanto a educação linguística deve considerar, de modo ético e democrático, os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas.

No decorrer da pesquisa, observamos que a escola tem se preocupado com que os discentes tenham acesso a diversos impressos, por mais que seja de forma tímida, pois o acervo bibliográfico ainda é escasso, apesar de as políticas públicas de divulgação e ampliação do mesmo terem chegado até à escola. Constatamos também

que os alunos quase não têm acesso a espaços culturais valorizados como bibliotecas, museus, teatros, cinema e outros. Então seria interessante que a escola pudesse possibilitar esse acesso, promovendo a ida dos alunos à biblioteca da cidade, combinado um dia para ir ao cinema e outros.

Nesse estudo, deparamo-nos com a importância de se trabalhar os multiletramentos na sala de aula devido a necessidade de preparar nossos alunos para a vida dentro e fora do ambiente escolar, pois a sociedade atual exige cada vez mais que as pessoas façam uso de práticas multiletradas, ou seja, que tornem-se capazes de produzir sentidos seja na recepção ou na produção de textos multissemióticos, bem como sejam capazes de lidar com as diversas culturas presente na sala de aula. Percebemos que a tecnologia já faz parte da vida de muitas crianças, porém não de todas, cabe a escola possibilitar esse acesso, oportunizando o letramento digital, valorizando o trabalho com a multiplicidade de linguagens, ampliando o repertório linguístico do alunado. Deste modo, cremos estar possibilitando que as crianças tornem-se multiletradas.

Como já foi citado nesse estudo, reafirmamos que de acordo com Sousa (2011) a teoria dos multiletramentos deve servir como mais uma possibilidade de aprendizagem e que dela se possa tirar proveito daquilo há de melhor, assim como de outras teorias, para contribuir com o processo educativo, ampliando o repertório linguístico dos discentes e tornando-os aptos a atuar não só com letramentos digitais mas também com vários outros, de forma crítica, responsiva e participativa.

Cabe ressaltar aqui que a aplicação de um conjunto de atividades sobre determinado gênero não é suficiente para fazer com que os alunos avancem em seus letramentos, mas é uma alternativa válida que muito contribui para isso, principalmente, quando as atividades são variadas, dinâmicas e fazem uso das tecnologias. Observamos com a aplicação da SD que quando a atividade envolve tecnologias, as crianças demonstram maior interesse. A pesquisa serviu, também, para perceber que é preciso aprofundar os estudos sobre gêneros.

Foi possível constatar que, ao longo do trabalho com a SD, os alunos estiverem em contato com letramentos diversos, através de leituras no impresso e no digital, na

produção das entrevistas com as pessoas da comunidade fizeram uso da tecnologia, como celular para gravar, filmar e fotografar, fizeram uso do aplicativo movie maker para a composição dos vídeos, selecionando imagens, animações, textos etc, assim percebemos que os docentes avançaram no sentido de mover os letramentos para multiletramentos, visto que as atividades desenvolvidas levaram em consideração a multiplicidade de linguagens presentes nos textos e privilegiou o próprio contexto social no qual os alunos estão inseridos. Desenvolver um trabalho na perspectiva dos multiletramentos não constitui tarefa fácil, visto que esse tema é muito complexo.

Sendo assim, acredito que esse estreitamento de laços entre as práticas de letramentos dominantes, letramentos escolares, letramentos digitais, letramentos valorizados e não valorizados, letramentos multissemióticos e outros podem ser a porta de acesso para a superação do insucesso escolar e da exclusão social.

Portanto, considerando o que diz Rojo (2013), em tempos de modernidade líquida, devemos tornar nossos alunos multiletrados, enxergando-os como nativos digitais. Cabe a escola desenvolver práticas de letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos ou multiletramentos. Desse modo, acredito que estarei contribuindo para uma melhoria na educação e colaborando para que os alunos possam construir seu próprio discurso, atuando como protagonista na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZZARI, Eliane F. ; CUSTÓDIO, Melina A. **Fanfics, google docs...a produção textual colaborativa.** In :ROJO,Roxane et al(orgs). Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

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

BARBOSA, Jacqueline P. **Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?** In: Rojo [org.]. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 149-182.

BOENO, Neiva de Souza. **Memórias literárias: das práticas sociais ao contexto escolar.** 2013. 253 f. Dissertação (mestrado em Estudos da Linguagem). Instituto da Linguagem – Universidade Federal do Mato Grosso.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.3494. Brasília, DF, 1998.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade** . Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa PezzaCintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

CLARA, Regina Andrade e ALTENFELDER, Anna Helena. Se bem me lembro... São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: Karwoski, Acir Mário; Gaydeczka, Beatriz; Brito,Karim, S. [org.]. Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 2004. [tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GROSSI, E. P. **Didática do nível silábico.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.

HENRIQUES, E. R.**O papel do ponto de vista na leitura do mundo e na ciência, através da história.** In: RAMOS, Dernival Venâncio et. al. (org.). Estudo de língua e literatura – Reflexões e perspectivas interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias o novo ritmo da informação.** 4ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-125, 2007.

_____. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008

LEITE, S. A. da Silva; COLELLO, Sílvia; ARANTES, Valéria [org.]. **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

LEMKE, J. **Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas; jul-dez 2010, p. 455-479.

LIMA, Paulo da Silva e; LIMA, Luciana de Queiroz. **Ferramentas didáticas na (re)escrita de resenha de filme na sala de aula**. In: Silva, Wagner Rodrigues/ Lima, Paulo da Silva/ Moreira, Tânia Maria. [orgs] **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas, SP: Pontes editores, 2016.

MARCUSCHI, L.A. **Leitura como processo inferencial num universo cognitivo**. In: **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, nº 5, p.21-44, 1985 .

_____. **Gêneros Textuais: definições e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

_____. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In Karwoski, Acir Mário et al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOITA – LOPES, L.P. **Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero**. Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas, v. 49, n.2, p. 393 – 417, Jul/Dez 2010.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com o apoio das tecnologias**. In: MORAN et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais: Da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento.** In: SERRANI, Silvana (org), Letramento, discurso e trabalho docente. Vinhedo: Horizonte, 2010.

ORLANDO, Andréia Fernanda. **Gênero e diversidade na escola: multiletramentos em aulas de língua portuguesa.** Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013. 193 fl. Dissertação (mestrado em Letras – área Linguagem e sociedade)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Projetos de letramento: debates e aplicações / Cândida Martins Pinto, Evanir Piccolo Carvalho, Sylvania Faccin Colaço (orgs.) – São Vicente do Sul: Instituto Federal Farroupilha, 2012.

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

_____. **Multiletramentos na escola/** Roxane Rojo e Eduardo Moura [orgs.] – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs/**Adolfo TanziNeto...[et.al];organização Roxane Rojo. – 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Sidney de S. **Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil.** Coleção: linguagem e sociedade. Vol. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr 2004, nº 25.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **A reinvenção da alfabetização.** Presença pedagógica. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago., p. 15- 21, 2003

SOUSA, Renata M. R. Quirino de. **Tese de doutorado: Multiletramentos em sala de aula de língua inglesa no ensino público: transposições e desafios.**2011.174f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Universidade de São Paulo, São Paulo.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação/** Brian Street; tradução Marcos Bagno – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TANZI NETO, Adolfo et al. **Multiletramentos em ambientes educacionais.** In:Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs/Adolfo TanziNeto...[et.al];organização Roxane Rojo. – 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Ed. Ver. – São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação : uma introdução metodológica**. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p 443-466, set/dez. 2005. [tradução de Lólio Lourenço de Oliveira]

WEISZ, T. **Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido**. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. Ciclo Básico. São Paulo: SE/CENP, 1988.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Juliana D. de e FISCHER, Adriana. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores ARANHA, Simone Dália de Gusmão. **Novas Tecnologias no Ensino da Língua Portuguesa: a propaganda da web como ferramenta pedagógica**. In: HERNANDES, M. C. de I. et al.. (Org.). A Língua Portuguesa no Mundo. São Paulo: FFLCH-USP, 2008, v. , p. -. Disponível em: <<http://dlev.fflch.usp.br/sites/dlev.fflch.usp.br/files/14.pdf>> Acesso em jan/2016.

COLEÇÃO DA OLÍMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em <http://www.escrevendoofuturo.org.br> acesso em: jan de 2016.

HAWAD, Helena F. **O Ensino da Língua Materna no Discurso de Professores em Formação**. Pesquisas em Discurso Pedagógico (Online), v. 2, p. 1-16, 2009. Disponível em <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0>. Acesso em jan/2016.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>

ANEXOS

Texto (apresentação da situação comunicativa)

Transplante de menina

Tatiana Belinky

[...] Depois do almoço, continuávamos o nosso turismo carioca. Papai e mamãe, mais o primo — feliz proprietário de uma “baratinha” — nos levavam, todos empilhados, a passear pela cidade do Rio de Janeiro. E foi assim que ficamos conhecendo o Morro da Urca e o Pão de Açúcar — ai, que emoção — pelo funicular, o “bondinho” pendurado entre aqueles enormes rochedos. E de onde se descortinava uma vista empolgante, só superada pela paisagem de tirar ainda mais o fôlego que se estendeu diante de nossos olhos, quando subimos — passageiros de outro trenzinho incrível, quase vertical — ao alto do Corcovado. Ali ainda não se erguia a estátua do Cristo Redentor, que é hoje o cartão-postal do Rio de Janeiro. Mas me parece que o panorama era, por estranho que pareça, bem mais “divino” ao natural, sem ela.

Fomos passear também na Gávea e na Avenida Niemeyer, ainda bastante deserta, e na Tijuca, com a sua floresta e a sua linda Cascatinha. “Cascatinha”, por sinal, era o nome da cerveja que papai tomava com muito gosto, enquanto nós, crianças, nos amarrávamos num refrigerante incrível que tinha o estranho nome de Guaraná.

Não deixamos de passear pelo centro da cidade, na elegantíssima Rua do Ouvidor, e na muito chique Cinelândia, em frente ao Teatro Municipal e suas escadarias, com seus bares e sorveterias na calçada. E, claro, na Avenida Rio Branco, reta, larga, e imponente, embicando no cais do porto, por onde chegamos ao Brasil pela primeira vez. E foi nessa Avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão — e que impressão! — do carnaval brasileiro. Eu já tinha ouvido falar em carnaval: na Europa, era famoso o carnaval de Nice, na França, com a sua decantada batalha de flores; e o carnaval de Veneza, mais exuberante, tradicional, com gente fantasiada e mascarada dançando e cantando nas ruas. E havia também os luxuosos, e acho que “comportados”, bailes de máscaras, em muitas capitais europeias. Eu já ouvira falar em *fasching*, *carnevale*, *MardiGras* — vagamente. Mas o que eu vi, o que nós vimos, no Rio de Janeiro, não se parecia com nada que eu pudesse sequer imaginar nos meus sonhos mais desvairados.

Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele “corso” — o desfile interminável e lento de carros, para-choque com para-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima. Todo aquele mundaréu de homens, mulheres, crianças, de todos os tipos, de todas as cores, de todos os trajes — todos dançando e cantando, pulando, saracoteando, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a entupir a rua e se enroscar nas rodas dos carros... E os lança-perfumes, que que é isso, minha gente! E os “cordões”, os “ranchos”, os “blocos de sujos” — e todo o mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando — era assim que se chamavam os namoricos fortuitos, a paquera da época — tudo numa liberdade e descontração incríveis, especialmente para aqueles tempos tão recatados e comportados... Tanto que, ainda vários anos depois, uma marchinha carnavalesca falava, na sua letra alegremente escandalizada, da “moreninha querida... *que anda sem meia em plena avenida*”.

Ah, as marchinhas, as modinhas, as músicas de carnaval, maliciosas, buliçosas e engraçadas, algumas até com ferinas críticas políticas... E os ritmos, e os instrumentos — violões, cuícas (coisa nunca vista!), tamborins, reco-recos...

E finalmente, coroando tudo, as escolas de samba, e o desfile feérico dos enormes carros alegóricos das sociedades carnavalescas — coisa absolutamente inédita para nós — com seus nomes esquisitos, “Fenianos”, “Tenentes do Diabo” — cada qual mais imponente, mais fantástico, mais brilhante, mais deslumbrante, mais mirabolante — e, para mim, nada menos que acachapante!

E pensar que a gente não compreendia nem metade do que estava acontecendo! Todo aquele alarido, todas aquelas luzes, toda aquela agitação, toda aquela alegria desenfreada — tudo isso nos deixou literalmente embriagados e tontos de impressões e sensações, tão novas e tão fortes que nunca mais esqueci aqueles dias delirantes. Vi muitos carnavais depois daquele, participei mesmo de vários, e curti-os muito. Mas nada, nunca mais, se comparou com aquele primeiro carnaval no Rio de Janeiro, um banho de Brasil, inesquecível...

Transplante de menina. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

Textos (1º módulo)

Etapa 1

Chão varrido

Aluna: Eduarda Moura Pinheiro

Não quero esquecer aquele cantinho só meu, cheio de vida, de sons e de cores que há muito tempo só existe em minha memória: a casinha de tábua onde morávamos; o fogão a lenha num dos cantos da cozinha, que tisonava tudo, manchando de preto narizes, paredes e o teto de palha; a casa de farinha – lugar de suplício para mim, que odiava lavar mandioca –, e a densa floresta ao redor, interrompida por pequenos roçados, de onde papai e mamãe tiravam, com muita dificuldade, o sustento da família...

Ali, meus velhos só viviam para o trabalho. E aos sábados, que nem burrinhos de carga, lotados de cestas, iam ao antigo mercado vender o que colhiam na lavoura e comprar o rancho, como denominavam a feira semanal.

Eu, menina levada, e minhas três irmãs, apesar dos trabalhos que éramos obrigadas a fazer (“pastorar” arroz, raspar e lavar mandioca, arrancar ervas daninhas dos roçados), nos divertíamos também. Brincávamos de casinha, de esconde-esconde e, às vezes, quando papai nos mandava pastorar o plantio do arroz, para enxotar passarinhos, nós aproveitávamos para jogar pedrinha – diversão arriscada, que papai nem sonhava acontecer! Por isso quando víamos vir em direção do roçado, começava a gritaria desenfreada: “Xô, passarinho, xô!”.

Mas eu gostava mesmo era de ir ao roçado sozinha, porque ali procurava um galho de alguma árvore caída e passava a tarde me balançando e cantando o mais alto

que eu podia. Eu adorava cantar e achava que estava abafando! Gostava de ouvir o eco da minha voz mata adentro...

Porém, as lembranças que mais me emocionam são da natureza e da simplicidade da vida naquele recanto: os riachos de água límpida e fria, onde passávamos parte do tempo nos banhando, mesmo a contragosto de nossos pais; as plantinhas de cores variadas, cheias de besouros coloridos; as espigas de milho, que para mim eram bonecas de cabelos 81 lindos – cor-de-rosa, amarelinho, esverdeado...; os passarinhos diversos: rolinhas, curió, beija-flores, sanhaços e outro montão de quem me lembro mais os nomes. Nunca me esqueci do canto da passarada ao amanhecer: era trinado sem fim, uma festa diária na mata. Durante o dia, o céu limpinho me parecia ter sido varrido por alguém, assim como eu varria o terreiro. Santa inocência!

E as noites de verão? Como me encantavam as sombras das árvores que a lua cheia projetava no terreiro, onde ficávamos até mais tarde observando as estrelas, contando-as, nomeando-as, e elas me pareciam mais numerosas que hoje, penduradas no céu como enfeites de árvore de Natal... De repente, aquele estado de contemplação era interrompido por um tiro no meio da mata. Era uma armadilha de papai anunciando que havia paca ou tatu para o almoço de domingo. E lá se ia meu velho herói, portando um terçado, uma lanterna a pilha, e acompanhado de um vira-lata corajoso em busca de caça já agonizante. Tempos bons aqueles!

Mas, hoje, só saudades... Daquele lugar mágico, que minha memória resgata com tanta vivacidade, só vejo breves resquícios, prestes a se desfazerem também. Aquela exuberância em verde e vida de toda a natureza ao redor foi apagada em nome do progresso. Pouco a pouco, o verdor da floresta foi sendo engolido pela motosserra, as águas, lambidas pelo fogo, as matas tombaram e cederam lugar a ruas, casas, igrejas, escolas, pastos... E eu, impotente, assisti a tudo, dando a cada dia um novo adeus lacrimajante a algum elemento que se ia embora, sem chance de regresso.

Mataram-me a mata e parte da minha história, destruíram meus castelos de sonho, e nada pude fazer para impedir. Aquele mundo encantado, que existiu concretamente, e ficava aqui em Cruzeiro do Sul, interior do Acre, agora é abstrato, só existe em minha memória.

(Texto baseado na entrevista feita com a sra. Elisângela Oliveira Silva de Araújo, 31 anos.)

Etapa 2

Minha vida de menina

Helena Morley

Quarta-feira, 28 de agosto (de 1895).

Faço hoje quinze anos. Que aniversário triste!

Vovó chamou-me cedo, ansiada como está, coitadinha, e deu-me um vestido. Beijou-me e disse: “Sei que você vai ser sempre feliz, minha filhinha, e que nunca se esquecerá de sua avozinha que lhe quer tanto”. As lágrimas lhe correram pelo rosto abaixo e eu larguei dos braços dela e vim desengasgar-me aqui no meu quarto, chorando escondida. Como eu sofro de ver que mesmo na cama, pensando com está, vovó não se esquece de mim e de meus deveres e que eu não fui o que devia ter sido para ela! Mas juro por tudo, aqui nesta hora, que vovó melhorando eu serei um anjo para ela e me dedicarei a esta avozinha tão boa e que me quer tanto.

Vou agora entrar no quarto para vê-la e já sei o que ela vai me dizer: “Já estudou suas lições? Então vá se deitar, mas procure antes alguma coisa para comer. Vá com Deus”.

Minha vida de menina. São Paulo: Companhia das Letras, 1942.

Mercador de escravos

Alberto da Costa e Silva

“Quando eu morei na Nigéria, ouvi de vários descendentes de ex-escravos retornados do Brasil que seus antepassados trouxeram consigo, um saquinho de ouro em pó. E que os menos afortunados desembarcavam em Lagos com os instrumentos de seu ofício e alguns rolos de tabaco, mantas de carne-seca e barriletes de cachaça, para com eles reiniciar a vida. É provável que tenha sido também assim, com seu contrabando de ouro ou o seu tanto de fumo e jeritiba, que alguns dos traficantes brasileiros instalados no golfo do Benin começaram os seus negócios.

Não foi este, porém, ao que parece, o caso de Francisco Félix de Souza. A menos que estivesse mentindo, quando disse ao reverendo Thomas Birch Freeman que chegara à Costa sem um tostão e que foram de indignação os seus primeiros dias africanos - confissão corroborada por um parágrafo de Theophilus Conneau, no qual se afirma que Francisco Félix começou a carreira a sofrer privações e toda a sorte de problemas. Outro contemporâneo, o comandante Frederick E. Forbes, foi menos enfático, porém claro: Francisco Félix era um homem pobre, quando desceu na África.

Que ele tenha, de início, como declarou, conseguido sobreviver com os búzios que furtava dos santuários dos deuses, não é de estranhar-se. Os alimentos eram muito baratos naquela parte do litoral. Numa das numerosíssimas barracas cobertas de palha do grande mercado de Ajudá, recebia-se da vendedora, abrigada sob o teto de palha ou sentada num tamborete atrás do trempe com seu tacho quente, um naco de carne salpicado de malagueta contra dois ou três cauris. Custava outro tanto um bocado de inhame, semienvolto num pedaço de folha de bananeira e encimado por lascas de peixe seco. E talvez se obtivesse por uma só conchinha um acará.

Francisco Félix de Souza, mercador de escravos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Editora da UERJ, 2004.

Por parte de pai

Bartolomeu Campos Queirós

Minha cama ficava no fundo do quarto. Pelas frestas da janela soprava um vento resmungando, cochichando, esfriando meus pensamentos, anunciando fantasmas. As roupas, dependuradas em cabides na parede, se transfiguravam em monstros e sombras. Deitado, enrolado, parado imóvel, eu lia recado em cada mancha, em cada dobra, em cada sinal. O barulho do colchão de palha me arranhava. O escuro apertava minha garganta, roubava meu ar. O fio da luz terminava amarrado na cabeceira do catre. O medo assim maior do que o quarto me levava a apertar a pera de galalite e acender a luz, enfeitada com papel crepom. O claro me devolvia as coisas em seus tamanhos verdadeiros. O nariz do monstro era o cabo do guarda-chuva, o rabo do demônio o cinto do meu avô, o gigante, a capa “Ideal” cinza para os dias de chuva e frio. Então, procurava distrair meu pavor decifrando os escritos na parede, no canto da cama, tão perto de mim. Mas era minha a dificuldade de acomodar as coisas dentro de mim. Sobrava sempre um pedaço...

Por parte de pai. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

Texto (2º módulo)

O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé

Kelli Carolina Bassani

Aluna finalista da 3ª edição do Prêmio Escrevendo o Futuro 2006

E.M.E.I.E.F. Walter Fontana

Toledo - PR

Já foram escritas muitas histórias da época em que os meninos engraxates eram engolidos pelo valetão da Rua Sete de Setembro. Mas nenhuma delas conta esta ou outras histórias de Pajé. Guardo-as dentro do peito, como boas lembranças da rua onde vivi e que teimam em se misturar com a história da cidade.

Nascemos juntos: eu, a rua e essas histórias. Somos uma coisa só, mas nós não estamos nos livros. Estamos na contramão, por isso me atrapalho com as palavras. Às vezes falta ar, outras o ar é demais, então o meu coração acelera, o nó na garganta avisa: o menino Pajé vai acordar!

Hoje, quem não conhece a Rua Sete de Setembro é porque não conhece minha cidade - Toledo. Apertada entre outras no extremo oeste paranaense, bem pertinho do Paraguai, surgiu de uma clareira no meio da mata.

Naquele tempo, uma clareira; hoje, Rua Sete de Setembro. Essa rua foi crescendo e

acolhendo o progresso que tenta esconder e aprisionar as histórias de Pajé. Elas estão descansando embaixo do calçamento, dos asfaltos, dos prédios, das casas. Basta um sinal que elas voltam.

Cheiro de terra molhada - esse era o sinal. E, ainda hoje, sinto esse cheiro entrando no meu cérebro e mexendo com o meu coração. Naquele tempo bastava sentir o cheiro de terra molhada para que nós, os meninos engraxates, escondêssemos nossas engraxadeiras - caixa de madeira em que se guardava o material necessário para engraxar sapatos - no porão dos fundos da bodega do Pizetta e, como garotos matreiros, saíssemos de mansinho, sem despertar curiosidade. Corríamos lá embaixo, no começo da rua que embicava no meio da mata, pois o mistério ia começar!

A chuva caía e formava muita enxurrada que, com sua força, trazia a terra misturada. Parecia uma cascata de chocolate que despencava no valetão - buraco muito profundo provocado pelas enxurradas, erosão. A água fresquinha que caía do céu misturava com a terra quente e provocava o mistério. Nós éramos puxados para dentro daquele enorme buraco por uma força estranha sem dó. Mesmo os que não queriam não conseguiam resistir, porque a magia era muito forte e, em poucos segundos, estávamos lá dentro, na garganta do valetão, onde brincávamos durante horas. Nessas horas o trabalho era esquecido.

Quando eu era menino, trabalhava muito. Todos os dias de manhã ia à escola e, ao retornar, mal acabava de almoçar, pegava a engraxadeira, colocava nas costas para a rua, quer dizer, para o trabalho. A engraxadeira era muito grande e pesada para meu tamanho - eu era apenas um garoto! Mas era a única forma de ajudar minha mãe no sustento da família.

Sentia como se estivesse carregando o mundo sozinho.

Hoje sou adulto e sei que aquela magia era fruto de nossa fantástica imaginação. Como qualquer outro menino, o engraxate também tinha direito de brincar. Uma das poucas vezes em que podíamos fazer isso era quando chovia. Mesmo que depois nos custasse castigos e surras.

Atualmente, as brincadeiras, comparadas com as de meu tempo, são muito diferentes. Hoje, os heróis são Superman, Batman, Homem-Aranha. Antes tínhamos heróis indígenas, com suas histórias cheias de mistérios das florestas.

Naquele tempo, quando chovia, o valetão da Rua Sete de Setembro era nosso mundo fantástico. Além das divertidas brincadeiras no lamaçal que escorria da rua, fazíamos cabanas no paredão da erosão, guerrilhas com bodoque, usando sementes de árvores como cinamomo e mamona.

Quando não chovia, sobrava tempo para brincar só aos domingos. Então, eu - Pajé - e minha turma nos reuníamos na mata, que se misturava com o terreiro das casas.

Nele, construíamos cabanas, arcos, flechas, tacapes. Pintávamos o corpo todo com barro e frutinhas da mata. Assim, sentindo-nos como heróis, brincávamos de índios guerreiros, até o sol se esconder.

Nossa vida se enchia dos poderes que vinham da mata e seguia solta, como passarinho. O fim da história? Não sei não, porque eu ainda vivo. E enquanto eu viver as lembranças nunca vão terminar.

Módulo II – 2ª etapa

Aula 1

Texto I

O engenho deixou também um rastro de tragédia e desespero: a filha de um dos donos do engenho caiu dentro de um cavudo – buraco onde jogavam as brasas do engenho -, a menina gritava, chorava e não conseguia sair, seu corpo derretia nas brasas como plástico velho em chamas. Revivo esse momento como se fosse agora, choro e me arrepio de emoção.

A menina sobreviveu, ficou com um dos braços paralisados e marcas e cicatrizes em todo o corpo, mas ela foi forte, lutou e venceu.

Mariana Pedrosa Alves

Módulo II

Aula 2

Na janela meu avô espreitava a rua da Paciência. Nascia lá em cima, entre as casas e se espichava, morro abaixo. Morria num largo com sapataria, armazém, armarinho, no Alto de São Francisco.

[...] Eu brincava na rua, procurando o além dos olhos, entre pedras calçando a rua da Paciência. Depois das chuvas, essas pedras ficavam lisas, cercadas de umidade. Nas enxurradas desciam lascas de malacheta brilhando como ouro e prata.

Bartolomeu Campos de Queirós. *Por parte de pai*. (Adaptado)

Debruçado na janela meu avô espreitava a rua da Paciência, inclinada e estreita. Nascia lá em cima, entre casas miúdas e se espichava preguiçosa, morro abaixo. Morria depois da curva, num largo com sapataria, armazém, armarinho, farmácia, igreja, tudo perto da escola Maria Tangará, no Alto de São Francisco.

[...] Eu brincava na rua, procurando o além dos olhos, entre pedras redondas e irregulares calçando a rua da Paciência. Depois das chuvas, essas pedras centenárias, cinza, ficavam lisas e limpas, cercadas de umidade e areia lavada. Nas enxurradas desciam lascas de malacheta brilhando como ouro e prata, conforme a luz do sol.

Após essa atividade, a professora poderá solicitar que os alunos elejam uma pessoa conhecida ou um lugar(praça, parque, escola) para produzir uma descrição.

Bartolomeu Campos de Queirós. *Por parte de pai*. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

Módulo III

Aula 1

(...) O café, colhido no quintal de casa, dava para o ano todo, gabava meu avó, espalhando a colheita pelo chão de terreiro, para secar. O quintal se estendia para muito depois do olhar, acordando surpresa em cada sombra. Torrado em panela de ferro, o café era moído preso no portal da cozinha. O café do bule era grosso e forte, o da cafeteira, fraco e doce. Um para adultos e outro para crianças. O aroma do café se espalhava pela casa, despertando a vontade de mastigar queijo, saborear bolo de fubá, comer biscoito de polvilho, assado em forno de cupim. (...) Minha avó, coado o café, deixava o bule e a cafeteira sobre a mesa forrada com toalha de ponto cruz, e esperava as quitandeiras.

Bartolomeu Campos de Queirós, *Por parte de pai*. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

Módulo III

Aula 2- 1ª etapa

O Lavador de Pedra

A gente morava no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos. Meu avô botou uma Venda no arruado. Vendia toucinho, freios, arroz, rapadura e tais. Os mantimentos que os boiadeiros compravam de passagem. Atrás da Venda estava o rio. E uma pedra que aflorava no meio do rio. Meu avô, de tardezinha, ia lavar a pedra onde as garças pousavam e cacaravam. Na pedra não crescia nem musgo. Porque o cuspe das garças tem um ácido que mata no nascedouro qualquer espécie de planta. Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedra. Porque toda tarde ele ia lavar aquela pedra.

A Venda ficou no tempo abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada. É que os boiadeiros agora faziam atalhos por outras estradas. A Venda por isso ficou no

abandono de morrer. Pelo arruado só passavam agora os andarilhos. E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô. E para dividir a vianda que a mãe mandava para ele. Agora o avô morava na porta da Venda, debaixo de um pé de jatobá. Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. Via os meninos em cavalo de pau correndo ao modo que montados em ema. Via os meninos que jogavam bola de meia ao modo que de couro. E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro. Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos era a paisagem do meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia.

Dom de ser poesia é muito bom!

Manoel de Barros. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003

Memória de livros

[...] Nas férias escolares, ela ia me buscar para que eu as passasse com ela, e meu pai ficava preocupado.

— D. Amália – dizia ele, tratando-a com cerimônia na esperança de que ela se imbuísse da necessidade de atendê-lo –, o menino vai com a senhora, mas sob uma condição. A senhora não vai deixar que ele fique o dia inteiro deitado, cercado de bolachinhas e docinhos e lendo essas coisas que a senhora lê.

— Senhor doutor – respondia minha avó –, sou avó deste menino e tua mãe. Se te criei mal, Deus me perdoe, foi a inexperiência da juventude. Mas este cá ainda pode ser salvo e não vou deixar que tuas maluquices o infelicitem. Levo o menino sem condição nenhuma e, se insistes, digo-te muito bem o que podes fazer com tuas condições e vê lá se não me respondes, que hoje acordei com a ciática e não vejo a hora de deitar a sombrinha ao lombo de um que se atreva a chatear-me. Passar bem, Senhor doutor.

E assim eu ia para a casa de minha avó Amália, onde ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abestalhado para a vida, e meu avô, que queria que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler – Amália tinha razão, se o menino queria ler, que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos gloriosamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica. [...]

João Ubaldo Ribeiro. *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, pp. 110-111.

Módulo III

Aula 2- 2ª etapa

Manoel de Barros – O Lavador de Pedra

Fatos	Fragmentos do texto – Como o autor narrou o fato
Os meninos corriam rapidamente pelo lugarejo.	“E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro.”
Ele via os meninos rodando os arcos de barril como se fossem pneus de bicicleta.	“Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta.”
O apelido de meu avô era Lavador de Pedra.	“Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedra.”
As pessoas que passavam por ali conversavam com meu avô.	“E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô.”

João Ubaldo Ribeiro – Memória de livros

Fatos	Fragmentos do texto – Como o autor narrou o fato
A avó pede ao filho que não a contrarie, pois acordou com dor no nervo ciático.	“... e vê lá se não me respondes, que hoje acordei com a ciática...”
O pai pede à sua mãe que não deixe o neto fazer o que quer.	“A senhora não vai deixar que ele fi que o dia inteiro deitado, cercado de bolachinhas e docinhos e lendo essas coisas que a senhora lê.”
A avó diz que vai bater em quem vier aborrecê-la.	“... não vejo a hora de deitar a sombrinha ao lombo de quem se atreva a chatear-me...”

A avó e o neto iam, animados, à banca de revistas.

“E então saíamos gloriosamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade...”

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

COMO ME VEJO...

- 1) Conte um pouco sobre você e sobre sua família.
- 2) O que gosta ou não gosta em você?
- 3) O que você gosta e não gosta de fazer?
- 4) Quais são suas qualidades?
- 5) Quais são seus defeitos?
- 6) Como você vê sua escola?
- 7) O que você pensa de seus professores?

QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO PARA ALUNOS

1. DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone fixo: _____

Celular: _____

E-mail: _____

Sexo masc. () () fem

2. Como você se considera?

Negro (a) () branco(a) () pardo(a)/mulato(a) ()

Amarelo (a) (de origem oriental) () indígena ou de origem indígena ()

3.Qual a sua religião?

Católico () Espírita () Protestante ou Evangélica () Umbanda ou Candomblé ()

Sem religião () outra ()

DADOS SOCIOCONÔMICOS

1.Onde você nasceu: cidade/estado?

2.Onde você morava antes de estudar aqui na escola?

3.A casa que sua família reside é:

emprestada ou cedida ()

própria em pagamento ()

própria já quitada ()

alugada ()

outro ()

4.Mora com:

Os pais () Os avós () Só com a mãe () Só com o pai ()

Outros familiares, qual?

5.Seus pais são

casados ()

separados ()

união estável ()

6.Até quando seu pai estudou?

Não estudou ()

Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário) ()

Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio) ()

Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto ()

Ensino médio completo ()

Ensino superior incompleto ()

Ensino superior completo ()

Pós-graduação ()

Não sei ()

7. Até quando sua mãe estudou?

Não estudou ()

Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário) ()

Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio) ()

Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto ()

Ensino médio completo ()

Ensino superior incompleto ()

Ensino superior completo ()

Pós-graduação ()

Não sei ()

8. Quantas pessoas, da sua família, moram na sua casa, incluindo você?

Duas () três () quatro () cinco () seis () mais de seis ()

9. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar à escola?

A pé ()

bicicleta ()

transporte coletivo ônibus/van ()

transporte próprio dos pais carro/moto ()

Sobre a situação financeira da família

11. Seus pais trabalham () sim () não

12. Só o pai trabalha? () Em que? _____

13. Só a mãe trabalha? () Em que? _____

14. Você faz algum tipo de trabalho? () sim () não

15. Qual trabalho? _____

16. Seu trabalho é remunerado? () sim () não

17. Qual a renda mensal da família?

Um salário mínimo (R\$ 880,00) ()

Dois salários mínimos (R\$ 1.760,00) ()

Mais de dois salários (R\$ 1.1760,00 até 3.080,00)

18. Recebe bolsa família? Sim () não () Quantas?

19. Onde você frequentou o ensino fundamental I

Escola pública? Qual? _____

20. Excetuando-se os livros didáticos, quantos livros você leu este ano?

Nenhum () Um ou dois () Entre três e cinco () mais de oito ()

21. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula?

Nenhuma, apenas assisto às aulas () Uma a três () Quatro a sete ()

Questionário para o (a) professor(a) de Língua Portuguesa

1) Qual a sua formação?

2) Há quanto tempo você exerce o papel de professor?

3) Você se sente preparado para atuar de acordo com a demanda dessa juventude nativa digital?

() sim () não

Por quê?

4) Em suas aulas, faz uso de tecnologias (vídeos, smartphones, tablets, Datashow, etc.)?

sempre às vezes nunca

Por quê?

5) Quais dificuldades você enfrenta para exercer sua docência de modo eficiente e produtivo?

6) Considera sua prática docente...

inovadora tradicional atraente criativa

outros?

Por quê?

7) De que forma sua atuação profissional tem contribuído para tornar os alunos multiletrados?

8) Em suas aulas, a multiculturalidade presente na sala é levada em consideração?

sim não

Por quê?

9) Como fazer para valorizar o que os alunos trazem de casa e unir com o repertório da escola?

10) Como a leitura e a escrita são desenvolvidas em suas aulas?

11) Suas aulas contribuem para que seus alunos possam fazer uso social da leitura e da escrita na escola e fora dela?

() sim () não

Por quê?

12) Como você conceituaria o termo letramentos?

13) Como conceituaria multiletramentos?

Questionário para professoras

1. Sob sua ótica, os alunos sabem ler e escrever de forma satisfatória?

- todos
- a maioria
- poucos
- nenhum

2. Para ministrar suas aulas você faz uso de?

- livro didático
 - livro paradidático
 - DVD
 - Datashow
 - computador
 - retroprojektor
 - outros?
-

3. Você leva os alunos à sala de informática? Para quê?

4. O que você pensa do uso de tablet ou celular em sala de aula?

5. Você mantém contato com os alunos fora de sala de aula?

Pessoalmente?

- com alguns
- com nenhum
- com a minoria

Via whatsapp?

- com alguns
- com nenhum
- com a minoria

Via e-mail?

- com alguns
- com nenhum
- com a minoria

Via facebook?

- com alguns
- com nenhum
- com a minoria

6. Conhece a ferramenta blog? sim não

7. Faz uso pessoal desta ferramenta? sim não

6. Você publica o trabalho dos seus alunos? Onde?

- blog
- facebook
- mural da escola
- mural em sala de aula
- em exposições escolares
- não publica

Obrigada pela participação

Questionário para alunos e professores

Sobre seus letramentos

1. Usos da leitura e da escrita no cotidiano

Escrever bilhetes frequentemente às vezes raramente nunca

Escrever mensagens frequentemente às vezes raramente nunca

Fazer listas de compras frequentemente às vezes raramente nunca

Ler bula de remédio frequentemente às vezes raramente nunca

Ler manuais frequentemente às vezes raramente nunca

Pagar conta em bancos/lotéricas frequentemente às vezes raramente nunca

Ler correspondências que chegam em casa frequentemente às vezes raramente nunca

Escrever cartas frequentemente às vezes raramente nunca

Escrever diário frequentemente às vezes raramente nunca

Ler jornais frequentemente às vezes raramente nunca

Ler revistas frequentemente às vezes raramente nunca

Ler livros didáticos frequentemente às vezes raramente nunca

2. Usos da leitura e da escrita na escola

Escrever histórias frequentemente às vezes raramente nunca

Escrever poemas frequentemente às vezes raramente nunca

Escrever letras de músicas frequentemente às vezes raramente nunca

Ler livros científicos frequentemente às vezes raramente nunca

Ler livros literários frequentemente às vezes raramente nunca

3. Em sua residência, há materiais impressos tais como...

Jornal sim não

Revistas sim não

Livros literários sim não

Livros científicos sim não

Livros didáticos sim não

Enciclopédias sim não

Revistas em quadrinhos sim não

Dicionários sim não

Livros religiosos sim não

Livros infantis sim não

Apostilas escolares sim não

Encarte de cd/dvd sim não

4. Usos digitais – atividades utilizando o computador

Pesquisas frequentemente às vezes raramente nunca

Jogos frequentemente às vezes raramente nunca

Acessar redes sociais frequentemente às vezes raramente nunca

Ouvir músicas frequentemente às vezes raramente nunca

Ver filmes frequentemente às vezes raramente nunca

Escrever e enviar e-mail frequentemente às vezes raramente nunca

Desenhar frequentemente às vezes raramente nunca

Navegar em sites frequentemente às vezes raramente nunca

Efetuar comprar na internet frequentemente às vezes raramente nunca

5. Sobre práticas culturais

Cinema frequentemente às vezes raramente nunca

Teatro frequentemente às vezes raramente nunca

Shows de música frequentemente às vezes raramente nunca

Shows de dança frequentemente às vezes raramente nunca

Visitas a museu () frequentemente () às vezes () raramente () nunca

Exposição de arte () frequentemente () às vezes () raramente () nunca

Assistir TV () frequentemente () às vezes () raramente () nunca

Ouvir programas de rádio () frequentemente () às vezes () raramente () nunca

Jogar vídeo game () frequentemente () às vezes () raramente () nunca

Obrigada pela colaboração!