



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
FLÁVIA DAMARES AMARAL CANGUSSU

**CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA DE GÊNERO: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE PRODUÇÃO
TEXTUAL**

MARABÁ-PA
2018

FLÁVIA DAMARES AMARAL CANGUSSU

**CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA DE GÊNERO: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE PRODUÇÃO
TEXTUAL**

Trabalho apresentado ao Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Professora Dr^a: Tânia Maria Moreira.

**MARABÁ-PA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Campus do Tauarizinho da UNIFESSPA. Marabá, PA

Cangussu, Flávia Damares Amaral

Ciclo de ensino e aprendizagem da pedagogia de gênero: uma proposta de intervenção nas práticas de ensino de produção textual / Flávia Damares Amaral Cangussu ; orientadora, Tânia Maria Moreira. — Marabá: [s. n.], 2018.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2018.

1. Linguística aplicada. 2. Letramento. 3. Pedagogia de gênero. 4. Conto - Gênero. 5. Realidade aumentada. I. Moreira, Tânia Maria, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 418

FLÁVIA DAMARES AMARAL CANGUSSU

CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA DE GÊNERO:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL

Trabalho apresentado ao Instituto de Linguística,
Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará (Unifesspa), no Mestrado
Profissional em Letras (ProALebras), como requisito
para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a
orientação da Professora **Dr.** Tânia Maria Moreira.

BANCA DE DEFESA

Aprovada em, 22 de Março de 2018



Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Moreira (UF SM)



Prof.ª Dr.ª Edna Cristina Muniz da Silva (UNB)



Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

MARABÁ-PA
2018

RESUMO

Na atualidade, há muitos estudos relacionados com o ensino de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa (Interacionismo Sociodiscursivo; Retórica; Nova retórica; dentre outras). Orientada pela noção teórica de gênero discursivo, a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico Funcional, nesta pesquisa, procuramos desenvolver práticas discursivas em que a língua pudesse ser contemplada como prática social, com o propósito de formar indivíduos aptos para exercer o papel de cidadão, atuar de forma crítica e produtiva e transformar a sociedade em que estão inseridos, seja por meios orais, escritos ou multimodais, reconhecendo o dinamismo e as diferentes funções da linguagem conforme as necessidades sociais (HALLIDAY & HASAN, 1989); (MARTIN & ROSE, 2008); (MUNIZ DA SILVA, 2014); (PEREIRA, 2014). Nessa direção, pautamos nossos estudos a partir da seguinte questão de investigação: Quais as contribuições de uma intervenção pedagógica, com foco na produção textual, orientada pela abordagem do Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia de Gênero (CEAPG), em termos de constituição de alunos autônomos? Nosso objetivo geral, portanto, consistiu em investigar, a partir de uma intervenção pedagógica realizada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Rondon do Pará, em que medida as atividades didáticas, aplicadas na perspectiva do CEAGP, contribuem para a formação de alunos autônomos no processo de produção textual. Para referendar nossos estudos, pautamo-nos em Halliday e Hasan (1989); Martin e Rose (2008); Muniz da Silva (2014, 2017); Pereira (2016); Bakhtin (1997); Motta-Roth (2008) no que se refere à LSF e ao estudo com gêneros discursivos; Kleiman (1995); Xavier (2010); Signorini (2007); Kirner (2007) no que se refere a letramento e multiletramento; e por fim, Paiva (2006); Freire (1996) no que tange aos estudos sobre autonomia. Por ser uma pesquisa-ação (THIOLLENTE, 2011), este estudo possibilitou que investigássemos nossa prática enquanto professores e realizássemos ações que propiciaram articular os conhecimentos prévios com as ações em sala de aula. Tal investigação foi realizada a partir da observação de nossos registros diários envolvendo as atividades realizadas, de anotações produzidas pelos alunos em seus cadernos e da produção textual final dos alunos. Em termos de resultados, constatamos que as atividades propostas, referendadas no CEAPG, contribuíram para alcançarmos o objetivo geral, posto que os alunos

compreenderam o gênero proposto para o estudo e produziram contos maravilhosos, que retratam a vida de algumas pessoas de Rondon do Pará, e publicaram no formato de realidade aumentada. Entendemos que a proposta de trabalho permitiu realizar um ensino estável de leitura e de escrita e formar alunos autônomos, que no decorrer de suas vidas, serão hábeis a progredir com esse conhecimento, atuando como cidadãos participativos.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Sistêmico Funcional. Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia de Gênero. Gênero Conto. Autonomia. Realidade Aumentada.

ABSTRACT

Nowadays, there are many studies related to the teaching of textual production in the Portuguese Language classes (Sociodiscursive Interactionism, Rhetoric, New Rhetoric, among others). Guided by the theoretical notion of discursive gender, from the theoretical assumptions of Functional Systemic Linguistics, in this research we seek to develop discursive practices in which language could be considered as social practice, with the purpose of training individuals able to exercise the role of citizen, act in a critical and productive way and transform the society in which they are inserted, whether by oral, written or multimodal means, recognizing the dynamism and different functions of language according to social needs (HALLIDAY & HASAN, 1989); (MARTIN & ROSE, 2008); (MUNIZ DA SILVA, 2014); (PEREIRA, 2014). In this direction, we guide our studies from the following research question: What are the contributions of a pedagogical intervention, focusing on textual production, guided by the Cycle of Teaching and Learning of Gender Pedagogy (CEAPG), in terms of the constitution of autonomous students? Our general objective, therefore, was to investigate, from a pedagogical intervention carried out in a group of the 7th year of elementary school in the municipal public network of Rondon do Pará, to what extent the didactic activities, applied in the CEAGP perspective, contribute to the formation of autonomous students in the process of textual production. In terms of theoretical bases, with regard to the study of language and discursive genres, we are based on the studies of Halliday and Hasan (1989), Martin and Rose (2008); Muniz da Silva (2014, 2017); Pereira (2016), Bakhtin (1997); Motta-Roth (2008); in terms of literacy and multilearning, we are guided by the studies of Kleiman (1995); Xavier (2010); Signorini (2007); Kirner (2007); and finally, with regard to studies on autonomy, we follow the studies of Paiva (2006), Freire (1996). As an action research (THIOLLENTE, 2011), through this study, we investigated our practice as teachers and carried out actions that allowed us to articulate previous knowledge with actions in the classroom. This investigation was carried out from the observation of our daily records involving the activities carried out, the annotations produced by the students in their notebooks and the final textual production of the students. In terms of results, we can see that the proposed activities, which were endorsed in CEAPG, contributed to achieving the general objective, since the students

understood the genre proposed for the study and produced wonderful stories that portray the lives of some people from Rondon do Pará, and published in augmented reality format. We understand that the work proposal allowed for a stable teaching of reading and writing and to form autonomous students, who in the course of their lives will be able to progress with this knowledge, acting as participatory citizens.

KEY WORDS: Systemic Functional Linguistics. Cycle of Teaching and Learning of Gender Pedagogy. Genre tale. Autonomy. Augmented Reality.

À minha amada e saudosa mãe, Auda Solange Santos Amaral (*in memoriam*), ao meu amado esposo, Wagner S. Cangussu, à minha maior herança, meus filhos Mariana e Gabriel, ao meu pai e irmãos.

DEDICO

Agradecimentos

Agradeço a Deus por ter me oportunizado todas as ferramentas possíveis para chegar até aqui. *“Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém”* (Romanos 11:36).

Ao meu esposo e aos meus filhos por estarem ao meu lado me apoiando em todos os momentos, mesmo quando esses momentos demandaram que eu ficasse distante deles.

À minha irmã Ester Denise Amaral Gonçalves, à minha sogra Zelita Soares, à minha cunhada Fernanda Amaral e ao meu cunhado Emerson Wander Cangussu por cuidarem dos meus filhos com tanto amor e dedicação enquanto eu estive em Marabá.

À minha cunhada, Sinara Cangussu, por me abrigar em sua casa e me apoiar durante todo o período em que fiquei em Marabá.

À CAPES pela bolsa de incentivo à pesquisa. À Prefeitura Municipal de Rondon do Pará e a SEMEC por concederem a licença de estudo.

À minha orientadora, Prof^a Dr.^a Tânia Maria Moreira, que desempenhou seu papel com tanta dedicação e competência, para que chegássemos até a conclusão dessa pesquisa almejando o melhor resultado.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) que contribuíram significativamente no aperfeiçoamento do meu conhecimento.

Ao professor Dr. Bruno Gomes Pereira e à professora Dr.^a Edna Cristina Muniz da Silva por terem contribuído com sugestões relevantes que potencializaram os estudos teóricos para a conclusão dessa pesquisa.

À minha amiga, Ariadina Pereira Galvão, que me encorajou a perseverar e com tamanho zelo leu meu trabalho verificando problemas microestruturais.

Ao prof. Msc. Teófilo Augusto, coordenador do Medialab-Unifesspa, e ao bolsista, Matheus Willames Fernandes Pessoa, por terem nos ajudado na etapa da pesquisa que envolveu o uso do recurso de RA.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Adolfo Soares de Moraes, bem como, aos meus alunos, que mesmo em meio aos entraves que vivemos, demonstraram-se sempre dispostos a cooperarem com a conclusão das atividades propostas.

Aos meus colegas que no decorrer dos estudos tornaram-se amigos que levarei para toda vida, em especial à Isabel Costa, Luciana Vieira, Leila Maria Dias Uszynski.

OBRIGADA!

LISTA DE FIGURA

Figura 1. Contexto de Cultura e de Situação em LSF	28
Figura 2 - A relação das variantes de registro e as metafunções da linguagem.....	35
Figura 3- Ciclo da Pedagogia Ler para Aprender em três níveis	38
Figura 4 - Mapa da cidade de Rondon do Pará-PA.....	53
Figura 5 - Localização da EASM	53
Figura 6 - EASM.....	54
Figura 7 -Ciclo da Pedagogia Ler para Aprender em três níveis	60
Figura 8 - Ciclo da Pedagogia Ler para Aprender em três níveis	63
Figura 9 - Resposta Grupo 1	64
Figura 10 - Resposta do Grupo 2.....	65
Figura 11 – Fase de Construção Conjunta.....	66
Figura 12 - Fase de Construção Conjunta.....	67
Figura 13 - Fase de Construção Conjunta.....	67
Figura 14 - Avaliação da Construção Conjunta	68
Figura 15 - Ciclo da Pedagogia Ler para Aprender em três níveis	71
Figura 16 - Oficina sobre RA	74
Figura 17 - Oficina sobre RA	75
Figura 18 - Oficina sobre RA	76
Figura 19 - Oficina sobre RA	76
Figura 20 - Oficina sobre RA	77
Figura 21 - Construção Individual do aluno 1.....	79
Figura 22 - Reescrita da Construção Individual do aluno 1.....	82
Figura 23 - Construção Individual do aluno 2.....	85
Figura 24 - Reescrita da Construção Individual do aluno 2.....	89
Figura 25 - Construção Individual do Aluno 3	92
Figura 26 - Reescrita Individual do aluno 3.....	96
Figura 27 - Construção Individual do aluno 4.....	99
Figura 28: Resposta à pergunta R4	109
Figura 29:Resposta à pergunta R4	110
Figura 30: Resposta à pergunta R4	110
Figura 31: Produção final em RA (Aluno 1).....	111
Figura 32: Produção final em RA (Aluno 2).....	111
Figura 33: Produção final em RA (Aluno 3).....	112

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Letramentos digitais.....	44
Tabela 2: Hora aulas trabalhadas	56
Tabela 3: Total de textos analisados	57
Tabela 4: Marcadores usados na correção.....	72
Tabela 5: Síntese da análise.....	78
Tabela 6: Primeira fase	106
Tabela 7: Segunda fase	107
Tabela 8: Terceira fase.....	108
Tabela 9: Quarta fase	108

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Agrupamento das famílias de gêneros.....	34
Quadro 2: Transcrição 1 – Respostas Grupo 1	64
Quadro 3: Transcrição 2 – Respostas Grupo 2	65
Quadro 4: Transcrição 3 - Avaliação da Construção Conjunta.....	69
Quadro 5: Transcrição da Construção Conjunta - Grupo 1.....	70
Quadro 6: Transcrição da construção individual do aluno 1	80
Quadro 7: Transcrição da reescrita da construção individual do aluno 1	83
Quadro 8: Transcrição da construção individual do aluno 2.....	86
Quadro 9: Transcrição da reescrita da construção individual do aluno 2	90
Quadro 10: Transcrição da construção individual do aluno 3	93
Quadro 11: Transcrição da reescrita da construção individual do aluno 3	97
Quadro 12: Transcrição da construção individual do aluno 4	100
Quadro 13: Transcrição da reescrita da construção individual do aluno 4	103

LISTA DE SIGLA

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CEAPG	Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia de Gênero
CS	Contexto de Situação
CC	Contexto de Cultura
GESTAR	Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
RA	Realidade Aumentada
RV	Realidade Virtual

Sumário

INTRODUÇÃO.....	18
1.1 NOÇÕES DE LÍNGUA.....	23
1.2 NOÇÕES DE LINGUAGEM E TEXTO.....	27
1.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA DA LSF.....	30
1.3.1 Noções de gênero discursivo e discurso.....	30
1.3.2 O Ensino de Língua Mediado Pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia de Gênero.....	36
1.3.3 Práticas de Multiletramentos: da concepção as práticas nas Aulas de Língua Portuguesa.....	40
1.4 AUTONOMIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA: CONCEITO E ORIGEM.....	47
CAPÍTULO 2: CONTEXTO DE PESQUISA E AÇÕES METODOLÓGICAS ..	51
2.1. MÉTODO DA PESQUISA: PESQUISA-AÇÃO.....	51
2.2. ETAPAS DA PESQUISA.....	52
2.3. CONTEXTO DA PESQUISA.....	52
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	54
2.5 CORPUS DA PESQUISA.....	55
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	56
CAPÍTULO 3: O DIA A DIA EM SALA DE AULA COM O CEAPG: DA TEORIA À PRÁTICA.....	59
3.1 CONTEXTUALIZANDO OS ALUNOS.....	59
3.2 A FASE DE DESCONSTRUÇÃO.....	60
3.3. A FASE DA CONSTRUÇÃO CONJUNTA.....	62
3.4. A FASE DA CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE.....	70
3.5. PRODUÇÃO DO CONTO MARAVILHOSO EM RA.....	73
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	78
4.1 RESULTADOS ALCANÇADOS.....	78
4.1.1 Caso 1: Aluno 1.....	79
4.1.2 Caso 2: Aluno 2.....	84
4.1.3 Caso 3: Aluno 3.....	92
4.1.4 Caso 4: Aluno 4.....	98
4.1.5 A autonomia na construção do conto maravilhoso em RA.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
ANEXOS.....	121

APÊNDICES	146
------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Em uma cidade do sudeste do Pará, chamada Rondon do Pará, havia uma professora, cujo anseio era apresentar aos alunos aulas de língua portuguesa que dialogassem com as vivências fora da escola e fossem significativas no decorrer das vidas de cada estudante. Esse desejo se tornou mais evidente, diante de algumas situações vivenciadas no início de sua prática docente na rede Municipal de Ensino, nas quais verificou que as atividades propostas em aula, que geralmente estavam associadas ao livro didático¹, não causavam nenhuma curiosidade ou interesse nos alunos para aprender novas coisas sobre a própria língua materna. Essas experiências levaram-na a fazer algumas reflexões sobre a aversão e as dificuldades de alguns alunos com relação à língua materna, mais especificamente ao utilizarem a língua falada e escrita em proposta de atividades realizadas pela escola em diferentes contextos, mesmo após terem estudado doze anos na Educação Básica.

Passado um tempo, a professora começou a entender que, talvez, isso estivesse ocorrendo pelo fato de os alunos não saberem adequar o uso da língua aos contextos previstos nas atividades escolares, já que com as novas tecnologias esses utilizam fala e escrita com veemência ao interagirem nos contextos virtuais de interesse particular. A partir dessa compreensão, a professora passou a apresentar aos alunos atividades que os direcionassem a situações de uso da língua mais próximas de suas vivências, tentando envolvê-los em atividades como histórias em quadrinho, teatro, filmes, músicas, poemas, etc. Mesmo diante das mudanças nas propostas didáticas de ensino, a docente, angustiada, concluiu que, embora tenha construído conhecimentos teóricos e metodológicos na graduação em Letras, eles não estavam contribuindo para solucionar os entraves observados, pois as ações didáticas adotadas em aula ainda não instigavam nos alunos a curiosidade e interesse pelo estudo da língua. Assim, sem constatar mudanças atitudinais dos alunos, em termos de estudo de língua, a partir das práticas docentes

¹ O Livro Didático é uma excelente ferramenta de ensino e às vezes, a única na realidade de muitos professores no Brasil, mas para aqueles que têm acesso a outras ferramentas não pode ser visto como o único caminho para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, ele é apenas um dos meios que podem auxiliar para que esse processo proporcione ao aluno melhores condições de aprendizagem.

desencadeadas, ela decidiu buscar novos caminhos para que as aulas de Língua Portuguesa, vistas como chatas e cansativas pelos alunos desencadeassem novas aprendizagens.

Diante das situações vividas, a professora entendeu que a mudança de comportamento dos alunos em relação à aprendizagem da língua deveria partir dela. Desse modo, começou a procurar algum curso que lhe possibilitasse novas formas de atuar em sala de aula. A primeira oportunidade encontrada para que esse desejo se concretizasse foi participar do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, do Ministério da Educação, conhecido como GESTAR. Esse programa foi implementado e recebido como um caminho viável para melhorar à prática docente, visto que oferecia formação continuada em Língua Portuguesa, para os professores da rede pública das séries finais do Ensino Fundamental. Assim, o objetivo da professora era compatível com o do programa, melhorar a prática docente, com vistas à atualização de saberes que pudessem oportunizar novas ações consoantes às necessidades das práticas de ensino do dia a dia de cada escola.

À medida que o curso se desenvolvia, a professora compreendeu que ela não era a única responsável pelas transformações dos alunos; ela descobriu que era importante estabelecer uma parceria entre o professor e os alunos na construção dos saberes; que professor e aluno tinham de assumir um novo papel na sala de aula, tendo o primeiro a função de mediador da aprendizagem e o segundo de colaborador ativo de todo e qualquer conhecimento. Além disso, nesse programa, a docente teve os primeiros contatos com Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCN de Língua Portuguesa, 1998), documento que baliza a educação brasileira a partir dos estudos mediados por Gêneros, numa perspectiva Interacionista Sociodiscursiva (ISD), que proporciona ao aluno a oportunidade de conhecer e manusear textos, dos mais variados tipos, presentes no seu meio social, e, a partir disso, desenvolver a capacidade de interagir e entender melhor o mundo em que está inserido, uma vez que ao se apropriar dos gêneros o indivíduo reflete e age de maneira produtiva e positiva na sociedade (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011).

Ao finalizar o curso, sentiu-se motivada a voltar à sala de aula, já que visualizou uma maneira de repensar novas práticas de despertar no aluno a curiosidade e o prazer de aprender mais para melhor interagir na sociedade. Ao atuar em sala de aula, depois da formação, a professora notou que a proposta de trabalhar com os gêneros textuais, como instrumento de ensino, não apresentou os

efeitos esperados, porque as atividades realizadas estavam mais voltadas para a exploração da estrutura do texto. Ao que parece, faltava-lhe um esclarecimento maior sobre abordagem de ensino de gênero, já que trabalhava com as particularidades do gênero, os elementos que o caracterizam, mas não era possível verificar em que medida o aluno se apropriava dos elementos que compõem o gênero em estudo, de modo que pudesse exercer seu papel de cidadão participativo na sociedade. Com isso, permanecia uma lacuna no ensino de Língua Portuguesa que precisava ser preenchida.

Insatisfeita com o caminho definido para trabalhar o ensino de língua mediado por gênero e com o desejo de poder tornar as suas aulas mais funcionais em termo de aprendizagem de língua, mais uma vez, a professora optou por buscar novos estudos. Nesse ínterim, visualizou a possibilidade de preencher essa lacuna quando leu sobre um mestrado, um programa de pós-graduação *stricto sensu* ofertado pela CAPES², que contrastava com o mestrado acadêmico, permitindo ao professor associar o conhecimento acadêmico com o conhecimento escolar, provocando alterações na prática de ensino e na vida da escola. Ao ler sobre o programa, enxergou nele a mola que a impulsionaria na construção de novos caminhos para sua prática docente.

Motivada em agarrar essa oportunidade e ingressar no mestrado profissional, inscreveu-se para concorrer a uma vaga, no ano de 2013, porém, não foi selecionada, assim como não foi em 2014. É interessante ressaltar que, de 2014 a 2015, por mais que suas tentativas tenham sido frustradas, nada tirou dela o sonho de obter novos conhecimentos e associá-los com as vivências em sala de aula, e, assim, continuou se preparando para a seleção de 2015, quando obteve êxito e ingressou no mestrado tão desejado.

Desde março de 2016, ela tem inferido a partir de produções teóricas, tal como as de Bakhtin (2003), Bárbara & Macêdo (2009), Halliday & Hasan (1989), Halliday & Mathiessen (2009), Koch & Elias (2010), Marcuschi (2008), Martin & Rose (2005), Mota- Roth (2011), Muniz da Silva (2014), Pereira (2014; 2016), Vian Jr. (2013), Xavier (2002), que as aulas de Língua Portuguesa não podem findar na escola, mas precisam ter continuidade fora dela e podem ser ministradas de diferentes formas. Tais leituras e reflexões têm indicado possibilidades que poderão

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ser adotadas nos planejamentos e desenvolvimento de suas aulas, que até então, com apoio ou não de livros didáticos, não tinham sido planejadas pela professora. A partir dos estudos de Bakhtin (1997), Pereira (2016) e Vian Jr. (2010) ela depreendeu que trabalhar com gênero, como artefato do discurso, perpassado por ideologia social e cultural, oportunizaria ao aluno ter voz no processo de escrita. Com esse propósito, buscou compreender melhor e trabalhar com a perspectiva de Gêneros discursivos numa abordagem teórico e metodológica orientados pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia de Gênero (CEAPG), dada a natureza contextual e pessoal do aporte proposto pela LSF (Linguística Sistêmico Funcional), (MARTIN & ROSE, 2005), (HALLIDAY & MATHIESSEN, 2009).

Nessa direção, sob a orientação da professora Dr.^a Tânia Maria Moreira, passa a dedicar-se ao estudo, à prática e à reflexão, tendo como referência a seguinte pergunta de investigação: quais as contribuições de uma intervenção pedagógica, com foco na produção textual, pautada pela abordagem que orienta o CEAPG, em termos de constituição de alunos autônomos? Posto que segundo Pennycook (1997) e Paiva (2002) a autonomia capacita os alunos a produzir significados próprios não apenas no que tange ao âmbito escolar, mas para intentar opções culturais no âmbito político, cultural de sua vida cotidiana.

Com vistas à realização de uma pesquisa-ação de cunho intervencionista e quali-quantitativa, a professora passou a investir em um estudo cujo objetivo é investigar, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de Rondon do Pará, em que medida as atividades didáticas, aplicadas na perspectiva do CEAGP, contribuem para a formação de alunos autônomos no processo de produção textual.

Para atingir esse objetivo, definiu como objetivos específicos, levantar as necessidades dos alunos e do contexto social; sistematizar e desenvolver uma proposta de ensino na perspectiva do CEAPG e, por fim, analisar as produções dos alunos na expectativa de responder a questão de investigação mencionada.

A opção da professora em trabalhar com produção textual, nas aulas de Língua Portuguesa, fundamenta-se na exigência da sociedade atual e da falta de sincronização entre o ensinado em sala de aula e as vivências fora dela. Assim, intenciona desenvolver uma experiência de ensino com foco no desenvolvimento de competências de produção textual, que visam a formação de autonomia do aluno. Em outras palavras, a proposta de ensino pretende fomentar a pesquisa, a produção

e a interação dos estudantes na sociedade em que está inserido. A opção pelos estudos teóricos e metodológicos da LSF, em detrimento a outras perspectivas teóricas, justifica-se pelo fato dessa abordagem ser considerada de natureza social e valorizar o ensino da linguagem e da produção textual tendo como ponto de partida as necessidades dos alunos, do registro e dos gêneros produzidos na sociedade.

Desse modo, a proposta de ensino a ser elaborada e implementada para coletar os dados a serem analisados neste estudo, não visam apresentar uma receita, mas viabilizar uma possibilidade de impulsionar o engajamento dos alunos, fomentar a produção textual e a aprendizagem de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, por meio de uma intervenção pedagógica nos moldes do CEAPG. A finalidade da proposta didática tem o intuito de ensinar aos alunos que a linguagem se materializa em diferentes situações conforme o contexto social, cultural e histórico; o uso da linguagem tem sempre uma intenção, portanto, não ocorre ao acaso; e que os gêneros discursivos têm a função de dar forma e função à interação, mesmo que varie sua forma, seu conteúdo, seu estilo, os gêneros surgem e ressurgem no intuito de favorecer o exercício da interação humana na sociedade (BAKHTIN, 2003; HALLIDAY & HASAN, 1989; HALLIDAY & MATHIESSEN, 2009).

Desse modo, além desta introdução, tal pesquisa está dividida em três outras seções. A seção seguinte inclui, no capítulo um, concepções de: língua, linguagem, texto, gênero discursivo e noções de ensino de linguagem mediada por gêneros discursivos, multiletramentos, Realidade Aumentada (RA) e autonomia. Tais concepções norteiam a proposta de ensino de Língua Portuguesa e ser desenvolvida com foco no ensino produção textual em uma Escola de Rondon do Pará - PA. Além disso, essa seção apresenta informações pertinentes à temática autonomia que possibilitarão a análise dos dados coletados. O segundo capítulo apresenta o caminho metodológico percorrido desde a elaboração, a implementação da proposta de ensino e a análise dos dados gerados no contexto da pesquisa. O terceiro capítulo versa sobre a descrição das atividades desenvolvidas com foco na produção textual, consoante ao CEAPG, que resultaram na produção de contos maravilhosos divulgados no formato de RA. O quarto capítulo versa sobre a apresentação dos dados e discute os resultados alcançados. Por fim, constam algumas considerações finais na expectativa de responder a pergunta de investigação e o referencial bibliográfico.

CAPÍTULO 1: CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, LINGUAGEM, TEXTO E GÊNERO DISCURSIVO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar, pautados principalmente em estudos da LSF, a concepção de língua, linguagem e texto com vistas à organização de uma reflexão voltada ao ensino de Língua Portuguesa. Na sequência, enfocamos o conceito de gênero discursivo e discurso e as contribuições no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto escolar. Desse modo, salientamos a necessidade humana de interação com o outro e a relevância dos gêneros discursivos como ferramentas essenciais para que a língua seja contemplada na sociedade como prática social, em consonância com os estudos de Halliday & Hasan (1989); Bakhtin (1997); Motta-Roth (2008); Muniz da Silva (2014; 2017) e Pereira (2014; 2016);

1.1 NOÇÕES DE LÍNGUA

Os estudos linguísticos, durante muito tempo, não enxergaram do mesmo modo a descrição das línguas naturais, como a associação da língua com o social, sendo algo importante a ser considerado e isso tem influenciado no ensino de línguas. A ideia de que a língua é social e independente do indivíduo e uma convenção que se efetiva na soma do que o corpo social diz, perdurou nos estudos linguísticos desde o estruturalismo (SAUSSURE, 1916) e chegou até o gerativismo (CHOMSKY, 1950). Uma nova visão sobre língua, no entanto, surge com a perspectiva funcionalista, sobretudo com os estudos de Bakhtin (1997), como mostramos mais a frente.

Embora a perspectiva estruturalista tenha reconhecido a língua (*langue + parole*) como um fato social diacrônico (preocupada com o desenvolvimento da língua em determinado momento histórico) e sincrônico (preocupada com a estrutura sistemática da língua em um ponto específico do tempo), questões relativas à *langue* foram relegadas a um segundo plano, com o argumento de que ela não poderia ser estudada no ato de uso, pois quando alguma modificação da língua fosse notada, tal como afirma Weedwood (2003) considerando os estudos de Saussure, ela já havia sido finalizada.

Já a perspectiva gerativista, considerou a diversidade da língua inexistente e concebia-a como homogênea e estática (CHOMSKY, 1950),

Como sinalizado anteriormente, tanto às perspectivas estruturalistas e gerativistas, com o passar do tempo, passam a ser questionadas, posto que a abordagem funcionalista como nos estudos de Bakhtin (1997) admitiu e definiu língua como prática social. Isso porque os pesquisadores dessa perspectiva partem do princípio de que, na interação entre pessoas, os contextos sociais determinam as escolhas linguísticas em função dos participantes e dos objetivos da interação. Quando isso não é observado, inúmeras consequências podem surgir durante a interação.

Consoante às ideias funcionalistas, respaldamo-nos nos estudos de Bakhtin (1997) ao entender que a língua só pode existir mediante uma interação verbal com o outro, em outras palavras, a língua é dialogal. Para, Marcuschi (2008), a língua é um sistema de práticas sociais, nas quais o indivíduo atua de acordo com sua realidade e o contexto em que está inserido. “A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo, que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto” (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

Sob a influência de estudos relativos às três perspectivas de língua, mencionadas, muitas vezes, deparamo-nos, mesmo estando no século XXI, com um ensino da língua materna desprendido do social; atrelado à ideia de língua homogeneizada; contrária à ideia de dialogismo, já que toda linguagem é estabelecida por meio da interação entre os indivíduos na construção das palavras nos diferentes contextos sociais (BAKHTIN, 1997). No entanto, a escola não garante para todos os alunos o desenvolvimento de competências de interação, investigação e compreensão e deixa de estabelecer um link entre contexto histórico, social e o ensino.

Coerente com a visão de língua nessa direção, os estudos desenvolvidos pela Escola de Sidney, a partir da LSF de Michael A. K. Halliday (1989), no que se refere ao ensino de língua e a resolução de dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem da língua inglesa como segunda língua, defendem que, no ensino, a língua deve ser observada, descrita e compreendida como ela é usada, não apenas com um objeto integrante de um sistema; trata-se de algo que deve ser compreendido em termos de funcionamento dentro de um contexto de uso.

De acordo com a concepção de língua da LSF, observamos que o ensino da língua, como direito de todos para o exercício da cidadania, não é concretizado no contexto escolar, trazendo prejuízos para a vida na sociedade. Isso fica evidente quando se observa que determinadas pessoas, por falta de conhecimentos de uso da linguagem, perdem a vez e a voz no meio social. Para que a democracia e o direito de uso da língua se efetivem, é necessário que haja um estreitamento entre contexto escolar e contexto social, como propõem os PCN (BRASIL, 1998).

língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCN, 1998, p.20).

Diferentes demandas são verificadas em todas as esferas sociais e, como nos informou o excerto acima, é necessário que o professor realize a reflexão e o enfrentamento da relação teórica com a prática. Em outras palavras, é necessário criar espaço na escola para que o ensino de língua, de leitura e de escrita possibilite ao aluno a compreensão da realidade de uma forma mais globalizada, sem tratá-lo como um ser figurativo, passando a percebê-lo como um ser ativo e inserido em um contexto histórico, social, econômico e cultural, em que a língua se revele como prática social contextualizada.

Dessa forma, a escola que deveria ser um local de ampliação de conhecimentos, de orientação do aprendiz para o uso adequado da língua em situações diferentes (pois ao chegar à escola o aluno já conhece a linguagem definida pela sua vivência), atua de modo controverso e conduz à formação dos alunos, cujo futuro certamente será incerto e, talvez, menos promissor, ensinando-os a decodificar, decifrar e copiar, quando deveria desencadear processos de reflexões através da leitura e da escrita, de modo que pudessem compreender e entender práticas sociais de uso de língua e questioná-las, de modo que soubessem buscar soluções para problemas levantados pelo professor ou constatados na vida social. Assim, a escola proporcionaria o aumento de conhecimento sobre o funcionamento de elementos que compõem a língua.

Observamos assim, que o ensino de língua não deve se exaurir no estudo sistemático dos elementos que a constituem como se propõe muitas vezes a escola; ele deve ir muito além disso, abarcando, também, questões sociais, políticas, históricas, culturais dos sujeitos que fazem uso dela. Se reduzirmos a língua apenas a um conjunto de regras, estaremos subtraindo dela toda sua dinamicidade, posto que a mesma é alicerçada nas necessidades comunicativas do sujeito, sendo assim, viva, heterogênea e dialógica. Como postula Bakhtin, “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p.282).

Esse conceito de Bakhtin sobre língua estabelece relação com a noção de língua de Halliday (1989), entendida por este pesquisador como um sistema sociosemiótico que, ao ser utilizada, externa o modo como as pessoas veem e entendem o contexto social e cultural em que estão inseridos. Para o referido pesquisador, a cultura, ou seja, as crenças, os hábitos dos indivíduos, configuram-se como um conjunto de sistemas semióticos ligados à constituição da cultura humana que não pode ser compreendida sem haver uma relação de como ocorre o seu funcionamento. Ainda segundo, Halliday & Hasan (1989, p.3) “o termo sociosemiótico pode ser pensado como um indicador ideológico ou intelectual, pelo ângulo conceitual do assunto. Mas ao mesmo tempo há uma implicação mais específica da significação dos termos semiótico e social”.³ Pereira (2016, p.138) aponta que é social pois “o termo *social* está vinculado à ideia de instanciação da língua, que agrega valores ideológicos e culturais, os quais encontram na léxico-gramática um recurso linguístico capaz de captar tais valores de maneira eficiente”. E é semiótica, pois “relaciona-se à produção de sentido instaurada por escolhas léxico-gramaticais no momento da materialização do registro investigado”.

Desse modo, para que ocorra a reconfiguração do ensino de Língua Portuguesa é preciso que a comunidade escolar, como um todo pare de “achar banal”, que crianças reprovem, ou pior, que permaneçam na escola por oito anos e, ainda, não saibam ler e escrever. A escola e o professor devem proporcionar um ensino em que o aluno compreenda a cidadania como participação social e política, incentivando a tomada de posicionamento diante de problemas sociais de forma

³ Tradução nossa: “The term socia-semiotic can be thought of as indicating a general ideology or intellectual stance, a conceptual angle on the subject. But at the same time there is a more specific implication to be read into both of these terms, semiotic and social” (HALLIDAY & HASAN, 1989, P.3)

crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações em que tiver de usar a língua e produzir texto com sentido pleno.

Na seção seguinte, resgataremos algumas noções teóricas sobre linguagem e texto, mantendo nosso enfoque na LSF.

1.2 NOÇÕES DE LINGUAGEM E TEXTO

A linguagem, ou seja, a língua posta em funcionamento nos mais diferentes modos, sempre causa no outro algum tipo de interferência, visto que, é por meio da linguagem verbal ou não verbal que a língua chega aos interlocutores, promovendo a interação/prática social. É por meio da linguagem que expressamos nossas vontades, valores, crenças e etc. Enfim, é com a linguagem que concretizamos nossos pensamentos.

Consoante a essa ideia, os PCN propõem a adoção, na escola, de uma abordagem social da linguagem, seguindo um direcionamento em que o aluno aprende para a vida social, havendo dessa forma, uma proposta de relação visível da realidade social com a realidade escolar (MOTTA-ROTH, 2008). Um caminho viável para implementar esse modelo teórico na escola, diz respeito à LSF.

A LSF é caracterizada como uma teoria social porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem; seu foco está em entender como se dá a comunicação entre os homens, a relação entre indivíduos e desses com a comunidade. Caracteriza-se também como uma teoria semiótica porque se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações. Procura desvendar como, onde, porque e para que o homem usa a língua, bem como a linguagem em geral, e como a sociedade o faz. Trata-se de uma teoria que parte do significado e não da forma (BÁRBARA e MACÊDO, 2009, p.90).

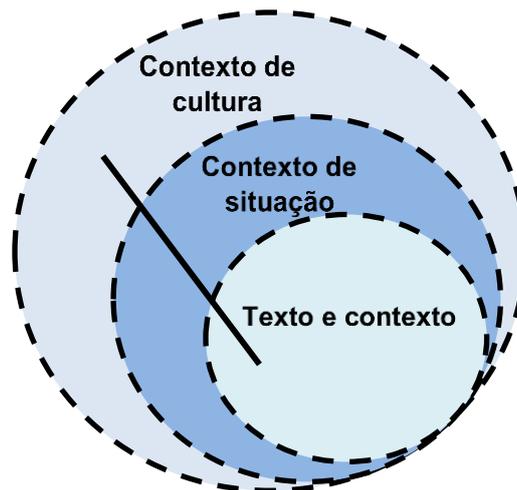
De acordo com Halliday (1989), essa teoria é sistêmica porque dispõe sobre a organização da linguagem em primeiro plano, como opções na construção dos significados dentro de uma estrutura sintática; é funcional porque interpreta como as estruturas sintáticas são utilizadas nas práticas sociais. Nessa direção, Martin & Rose (2008) apontam que a linguagem, falada ou escrita, possui funções que representam o modo como os indivíduos buscam alcançar seus objetivos de interação, já que são vários os sistemas de significado que, tomados todos juntos,

constituem a cultura humana. Desse modo, a linguagem surge dentro de uma situação e cria sua própria situação, com uma intenção, de acordo ao meio social, cultural e histórico.

Por esse viés, percebemos que é preciso adotar práticas em sala de aula que viabilizem o saber relativo ao uso da linguagem, tal como ela é usada em diferentes esferas sociais, para que os alunos possam agir na sociedade de maneira significativa, como sujeitos participantes e críticos.

Na perspectiva funcionalista sociossemiótica proposta por Halliday (1989), há relação da linguagem com aspectos específicos da experiência humana, com a estrutura social e portanto, com dois níveis de contexto de interação social, quais sejam, o contexto de cultura (CC), “a maneira como esse texto é interpretado dentro do contexto de situação” (HALLIDAY, 1989, 47), e “o contexto de situação (CS), “ambiente completo em que um texto se desdobra” (HALLIDAY, 1989, p. 46), como representado na Figura 1:

Figura 1. Contexto de Cultura e de Situação em LSF



Fonte: Tradução nossa Cf. Martin e Rose, 2008, p.10

Como nos mostra a Figura 01, texto e contexto estão interconectados, de maneira que a estrutura social perpassa o texto e contexto. Martin & Rose (2008), com base nos estudos de Halliday (1989), mencionam que o CS está ligado a três funções sociais da linguagem: campo (situação de comunicação em que o indivíduo se encontra), relação (quais papéis o indivíduo desempenha na interação de comunicação) e modo (organização do texto dentro do contexto). O CC por sua vez,

abrange o conhecimento adquirido nas vivências pessoais de cada indivíduo que é movido a fazer uso da linguagem em concordância com suas ideologias e saberes. Pereira (2014, p.54) afirma que “é impossível desvincular cultura de linguagem, uma vez que uma sobrevive na outra”.

Essas funções sociais da linguagem do CS se realizam no CC. As dimensões funcionais particulares da língua são nomeadas por Halliday (1989) como metafunções da linguagem. A metafunção ideacional possibilita interpretar as experiências de comunicação. A metafunção interpessoal possibilita constatar as negociações de relações sociais. E a metafunção textual está relacionada como os significados ideacionais e interpessoais foram usadas, isto é, com o fluxo das informações (MARTIN & ROSE, 2008).

Cunha e Souza (2011, p.24) assumem que “a grande preocupação da LSF é compreender e descrever a linguagem em funcionamento como um sistema de comunicação humana e não como um sistema de regras gerais desvinculadas de seu contexto de uso”. No nosso entender a preocupação da LSF não está somente em compreender, mas também em interpretar. Acreditamos, que as escolhas sintáticas usadas nas interações humanas, mesmo que inconscientes, dependem do contexto social no qual o indivíduo está inserido.

Desse modo, como postula Halliday (1989), o caminho para o entendimento da linguagem se encontra nos estudos que fazemos dos textos e do que está por traz dos textos. A “noção do que é o texto, no entanto, vai além do que é escrito: inclui outros acontecimentos não-verbais – o ambiente total no qual se desenrola um texto” (HALLIDAY, 1989, p.04). Ou seja, o modo como a linguagem é usada, seja por meio da palavra escrita ou falada, no gesto, na imagem, precisa ser compreendida além do sistema linguística; é necessário compreendê-lo como texto articulado com o contexto.

Nessa diretiva, o texto não é só um produto representado por sistemas linguísticos, mas é também um processo, já que no ato da comunicação há interação e trocas entre os envolvidos. (HALLIDAY & HASAN, 1989). Para MARCUSCHI (2014, p.72), “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio histórico”.

Todavia esse conceito de texto não é o que permeia a escola. O que vivenciamos no contexto escolar é uma concepção de texto como um conjunto de palavras com significados que findam nele mesmo, que, muitas vezes, manifestam-

se na forma de atividades cujo objetivo está na interpretação e compreensão textual, com foco mais direcionado para a análise gramatical. Essa maneira retrógrada de apresentação de textos para o aluno, tira dele a oportunidade de conhecer uma outra visão de texto, como unidade semântica que articula as escolhas léxico-gramaticais com um objetivo e um contexto determinado, sendo este dotado de significados (MUNIZ DA SILVA, 2014).

Assim, é necessário, que nossos alunos entendam nas aulas de Língua Portuguesa, que a linguagem e o texto estão relacionados com a cultura, a história e com a sociedade na qual se inserem, bem como os gêneros discursivos. Nesses termos, os alunos precisam compreender que a materialização dos textos marcam características próprias de gêneros discursivos recorrentemente usados na sociedade.

Na seção a seguir, sinalizaremos de modo breve alguns conceitos de gênero discursivo e discurso, buscando aprofundar tais conceitos na ótica da LSF, de modo a alcançarmos uma visão de ensino de Língua Portuguesa nessa perspectiva.

1.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA DA LSF

Nessa seção, apresentamos de que forma a LSF propõe o ensino de Língua mediado por gêneros discursivos, pautados, fundamentalmente, nos estudos de Rothery (1996) Halliday & Hasan (2004), Silva (2013), Motta-Roth (2008), Bawarshi & Reiff (2013), Pereira (2014), (2016). Na sequência, trataremos sobre as práticas de multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, com base nos estudos de Rojo (2009), Xavier (2010), Signorini (2007), Almeida (2005), Kirner (2007) procurando levantar em que medida as novas tecnologias têm resignificado o modo como vemos e produzimos os textos na sociedade atual.

1.3.1 Noções de gênero discursivo e discurso

É sabido que na contemporaneidade há muitos estudos teóricos sobre gêneros e ensino mediado por gênero. Bunzen (2004) apresenta três escolas identificadas como: Escola de Sidney, Escola de Genebra e a escola norte-americana conhecida como Nova Retórica. Motta-Roth (2008), diferentemente de

Bunzen (2004) considera quatro perspectivas relativas aos estudos de gênero: A Análise de Gêneros, a Análise do Discurso Crítica, a LSF e a Interacionista Sócio-Discursivo. Já Bawarshi & Reiff (2013) reconhecem seis perspectivas: Gêneros nas tradições literárias; Gênero nas tradições linguísticas: linguística sistêmico-funcional e linguística de *corpus*; Gênero nas tradições linguísticas: inglês para fins específicos; Gênero nas tradições retórica e sociológica e por fim, Estudos retóricos de gênero.

Para Bunzen (2004) gênero pode ser conceituado, como referendado por Bakhtin (1998), “como uma **força centrífuga**”; como conexão entre “**práticas sociais**” e “**objetos escolares**”; como “**ação e atividade**”, isto é, o que fazemos em determinadas circunstâncias. Consoante, com essa concepção, Motha-Roth (2008) defende que as diferentes perspectivas concordam em dois pontos: com o modo que ocorre o funcionamento da linguagem, concatenada a propósitos e ações que favorecem a criação e a recontextualização das interações sociais, e, por ocorrerem com frequência são estáveis na **forma**, no **conteúdo** e no **estilo**. Os autores das respectivas perspectivas definem gênero como:

1. Evento comunicativo, na Análise de Gênero de perspectiva instrumental praticada por Swales (1998:20) e Bhatia (2004: 54);
2. Ações retóricas típicas, na Sócio-Retórica: de Miller (1984: 151);
3. Funções semióticas específicas à cultura, na Lingüística Sistêmico-Funcional de Halliday (1978: 145); e Conformação, recorrente e progressiva, de significados para realizar práticas sociais em Martin (2002);
4. Textos com características relativamente estáveis, no Interacionismo Sócio-Discursivo de Bronckart (1999: 137). (MOTHA-ROTH, 2008, p.350)

Já das seis perspectivas sobre o estudo de gênero apresentados por Bawarshi & Reiff (2013) aqui, nos reportamo ao conceito de gênero apresentado na LSF, que pautados em Martin (1997), Rothery (1996) e outros estudiosos concebem os gêneros como *processos sociais*, porque são usados pelos indivíduos para que haja interação; têm *objetivos específicos*, porque são usados para uma finalidade; e são *graduais*, pois os caminhos para que a interação se efetive vão avançando gradativamente.

Pereira (2016) influenciado pelos estudos de Bakhtin (1997) assume gênero como ferramenta semiotizadora de práticas discursivas, posto que, está arraigado de diferentes vozes sociais, dependente de interferências do contexto em que se

produz e se veicula o gênero. Concordamos com os autores, uma vez que a língua não é estática, não é formada de elementos abstratos, mas é utilizada por sujeitos que fazem uso da linguagem por meio de enunciados falados ou escritos, que têm história, cultura e são pertencentes a uma sociedade.

É nessa interação entre os sujeitos, que o discurso, linguagem em uso, se molda. “Quando construímos nosso discurso, sempre conservamos na mente o todo do nosso enunciado, tanto em forma de um esquema correspondente a um gênero definido como em forma de uma intenção discursiva individual” (BAKHTIN, 1997, p.311).

Martin e Rose (2005) compreendem discurso como voz social construída e concretizada pelos registros. Muniz da Silva (2017) define registro como “um aspecto da variação funcional”, segundo ela é “uma atividade linguística e metalinguística”. Interpretamos textos em termos dos registros que instanciam e também produzimos textos como instâncias de registros específicos (MUNIZ DA SILVA (2017, p.6)

Observamos que gênero e discurso estão intrinsecamente ligados pelas instâncias sociais, como nos afirma Rojo (2005):

os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor- isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, as marcas linguísticas (formas de texto enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação” (Rojo, 2005, p. 196).

Muniz da Silva (2017) afirma que os gêneros são a expressão do significado com extensos propósitos de cunho social, seja de engajamento ou de entendimento, de informação ou de avaliação, de construções textuais ou opiniões. A autora ainda afirma que a ação que se concretiza em nossas práticas sociais e discursivas se dá no instante em que escolhemos um gênero para ler ou para escrever, seja na categoria das histórias, dos textos factuais e dos textos avaliativos.

Martin e Rose (2008) definem gênero como meios de significados que o sujeito tem para analisar esses discursos. Corroborando com essas definições, Motta-Roth (2008) apresenta que “gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais”. Quando os sujeitos sociais interagem entre si, revelam o que

sabem sobre o sistema linguístico do seu meio social, revelando-se como leitor/ouvinte e escritor. Nessa mesma diretiva, Motta-Roth (2006) afirmando que:

Gêneros se constituem como tal em função da institucionalização de usos da linguagem, portanto emergem a partir da recorrência de usos da linguagem, com diversos graus de ritualização, por pessoas que compartilham uma organização social (MOTTA-ROTH, 2006, p.496).

Sendo assim, reforça-se a ideia de que os gêneros materializados em textos representam aquilo que fazemos nas nossas práticas diárias, ou seja, os gêneros nos representam enquanto seres inseridos socialmente em diversas esferas sociais, tais como: *esferas religiosas, esferas escolares, esferas acadêmicas*, dentre outras tão importantes e pertinentes quanto estas. São nestas esferas que podemos nos comunicar de diversas maneiras, como rege as exigências de cada uma delas e são nas mais variadas esferas que interagimos verbalmente, usando diferentes tipos relativamente estáveis de enunciados.

Pereira (2016) em concordância com Hasan (1989), “percebe o gênero discursivo como unidade semântica, semiotizadora de práticas sociais, materializadas pela língua, sendo esta um instrumento social, (...)”. Levando em consideração a definição de Pereira sobre gênero, faz-se necessário retomarmos o que foi dito aqui anteriormente sobre o CC e o CS, posto que na abordagem teórica da LSF é no CC que o gênero discursivo se constitui, visto que esse abrange o conhecimento adquirido nas vivências pessoais de cada indivíduo, que é movido a fazer uso da linguagem em concordância com suas ideologias e saberes, tomando forma no CS na medida em que fazemos as escolhas léxico-gramaticais. Assim, é no CS que os gêneros discursivos se efetivam por meio dos registros, que “são padrões instanciados do sistema global associado a um determinado tipo de contexto” (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014, p. 29).

Martin & Rose (2008) definem gênero como uma configuração de significados, que se concretizam por meio da linguagem atendendo os mais diversos níveis de comunicação. Assim, apresentam que os gêneros, de acordo com os propósitos sociais mais generalizados são agrupados em famílias (estórias/histórias; relatórios; explicações; argumentos; respostas e procedimentos), que são segmentados em etapas com gêneros específicos de cada grupo, focalizadas na produção escrita, como nos mostra a seguir o **Quadro 1**:

Quadro 1: Agrupamento das famílias de gêneros

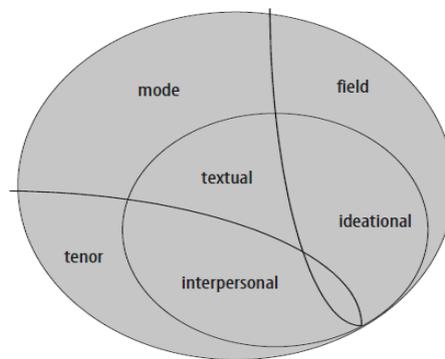
Estórias	relato	contar eventos	Orientação Registro de eventos
	narrativa	resolver uma complicação	Orientação Complicação Resolução
	exemplo	julgar caráter ou comportamento	Orientação Incidente Interpretação
	episódio	compartilhar uma reação emocional	Orientação Evento notável Reação
	notícia	relatar eventos atuais	Lead Ângulos
Histórias	autobiografia	relatar eventos da própria vida	Orientação Registro de estágios
	biografia	relatar etapas da vida de outrem	Orientação Registro de estágios
	relato histórico	relatar etapas históricas	Background Registro de estágios
	explicação histórica	explicar etapas históricas	Background Explicação de estágios
Explicações	explicação sequencial	explicar uma sequência	Fenômeno Explicação
	explicação condicional	causas e efeitos alternativos	Fenômeno Explicação
	explicação fatorial	múltiplas causas para um efeito	Fenômeno: resultado Explicação: fatores
	explicação consequencial	múltiplos efeitos para uma causa	Fenômeno: causa Explicação: consequência
Procedimentos	procedimento	como fazer experimentos e observações	Objetivo Equipamento Passos
	protocolo	prescrever e proscrever ações	Objetivo Regras
	relato de procedimento	relatar experimentos e observações	Objetivo Método Resultados
Relatos	relato descritivo	classificar e descrever entidades	Classificação Descrição
	relato classificatorio	descrever tipos de entidades	Classificação Descrição: tipos
	relato composicional	descrever as partes de um todo	Classificação Descrição: partes
Argumentos	exposição	defender um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração da tese
	discussão	discutir dois ou mais pontos de vista	Questão Lados Resolução
Respostas a textos	resenha	avaliar um texto literário, visual ou musical	Contexto Descrição do texto Avaliação
	interpretação	interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse/descrição do texto Reafirmação
	peçoal	reagir emocionalmente a um texto	Avaliação Reação

Fonte: Muniz da Silva, 2017 (adaptado de Rose 2013: 4; Rose e Martin 2012: 130)

Neste trabalho, reportaremos-nos ao agrupamento de gêneros da família das histórias, com foco no gênero conto, que se caracteriza por iniciar com a fase da orientação (contextualização da história), em seguida, apresenta a fase de complicação (crise/problema presente na história), por conseguinte, a fase da resolução (solução da crise/problema) e, por fim, a fase da avaliação (reação-reflexão-comentário da fase de resolução) (MUNIZ DA SILVA, 2014).

Podemos retomar aqui as variações do registro: campo, relação e modo, que se realizam dentro de um contexto social por dimensões funcionais particulares da língua, chamada por Halliday (1989) de metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e intertextual. Como apresentado na Figura 2 a seguir.

Figura 2 - A relação das variantes de registro e as metafunções da linguagem



Fonte: Cf. Martin e Rose, 2008, p.12

Na imagem acima temos as variações de registro, campo, relação e modo relacionadas com as metafunções da linguagem, isto é, o contexto. Para a LSF as variações de registro são a moldura para que possamos estudar o contexto social em que os gêneros discursivos são produzidos e as metafunções da linguagem são sistemas semióticos que se moldam a cada situação social e cultural, como classes sociossemióticas de gênero discursivo e registro.

Mediante todas as definições de gênero aqui apresentadas, podemos pontuar que ao aderirmos à LSF dentro do contexto escolar fazemos um trabalho no ensino de língua portuguesa, mostrando aos alunos que o estudo com gêneros discursivos vai muito além das estruturas que os caracterizam e envolvem a conferência da funcionalidade e uso nas mais diferentes situações de interação. Assim, oportunizamos desta feita, um ensino concreto, pautado em linguagens reais,

visto que os gêneros discursivos se efetivam no uso que fazemos dessas linguagens. Resta, entretanto, pensar como aplicar no ensino, esses conceitos.

A seguir, apresentamos os princípios e abordagens de ensino de Língua Portuguesa mediado por gêneros discursivos na perspectiva da LSF.

1.3.2 O Ensino de Língua Mediado Pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia de Gênero

Na atualidade, a sociedade está imersa em linguagens diversas, e saber utilizá-las permite-nos interagir nas mais diferentes situações sociais. Diante disso, buscamos mecanismos para que haja compreensão e interação humana, pois como postula Halliday (1989, p. 4) “A linguagem é compreendida nas relações estruturadas no meio social⁴.” Para uma melhor interação, em determinados contextos, o indivíduo necessita de orientações. Esta afirmação remete à necessidade de algumas práticas sociais serem consideradas dentro do contexto escolar, já que essas práticas são essenciais para o ensino com gêneros, visto que ligam os sujeitos com a sociedade.

Conforme o PCN (1998) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), que têm seus estudos baseados na teoria dos gêneros, o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar ao aluno a compreensão da cidadania como participação social e política. Para isso, a escola deve ensiná-lo a tomar posição de forma crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações que se encontrar. Um dos caminhos viáveis para colocar essa ideia em prática é por meio do ensino mediado por gêneros discursivos. Ao se apropriar dos gêneros discursivos, o indivíduo reflete e age de maneira produtiva e positiva na sociedade.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN, 1998, p.15)

⁴ Tradução nossa: “Language is understood in its relationship to social structure.”

Nesse excerto, vemos que cabe à escola orientar o aluno a entender e a reconhecer que sempre, ao interagir usamos gêneros discursivos. Nessa diretiva, é importante que o ensino de Língua Portuguesa seja voltado a ensinar o que o aluno precisa para saber viver socialmente, e acima de tudo, com eficácia. Desse modo, a sala de aula se transforma em local de exploração desses gêneros, por meio de estratégias viáveis para que os mesmos sejam adotados pelo aluno como ferramentas significantes em sua ação social; o aluno verá de forma concreta e real sua produção textual sendo ferramenta de socialização.

A LSF concebe que os alunos desenvolvem a escrita e a leitura de modo processual e gradativo. Um ensino nessa direção demanda uma parceria entre professor/aluno, em um ensino calcado em aspectos gramaticais com foco no sentido. Um ensino dessa natureza pode partir de discussões epilinguísticas⁵, até chegar aos estudos metalinguísticos⁶ (PCN, 2008). O ensino de Língua Portuguesa pautado nos Gêneros Discursivos será totalmente viável e significativo ao aluno se, como Motta- Roth (2008) e Martin & Rose (2008), aprender a reconhecer o propósito comunicativo; as regras gramaticais particulares de cada gênero, sem que isso se torne o centro de estudo do gênero; e o seu caráter funcional. Com atividades de compreensão que vão além de simplesmente entender o gênero, os alunos se apropriam de ferramentas para agir socialmente.

Na proposta pedagógica de ensino de gênero da Escola de Sidney, podemos verificar o foco no ensino e na aprendizagem de leitura e de escrita, já que o compartilhamento de experiências produzidas estabelece metas na construção do campo e na criação do contexto, que tem como objetivo propor o ensino de modo aplicado (MARTIN & ROSE, 2005). As primeiras pesquisas ocorreram na década de 80, em Sidney, com o projeto conhecido como "*Writing Project and Language as Social Power*" (*Projeto de escrita e linguagem como força social*). O foco desse projeto estava no ensino primário e no letramento escolar, identificando textos que deveriam ser aprendidos em termos de fases e etapas definidas consoantes o propósito social. Tendo atingido a meta desse projeto, na década de 90, outro projeto foi desenvolvido, "*Write it Right*" (*Escreva certo*), com a finalidade de investigar e descrever os gêneros discursivos que os alunos deveriam aprender a ler

⁵ "a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza" (PCN, 1998, pag. 30).

⁶ "estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos" (PCN, 1998, pag. 30).

e escrever nas escolas secundárias. Cientes dos gêneros a serem ensinados, por volta de 2000, os pesquisadores passaram a desenvolver um programa, identificado como *“Reading to Learn”* (*Ler para aprender*), que além de envolver escolas primárias e secundárias, incluiu também metodologias que integraram leitura e escrita no ensino superior (MARTIN & ROSE 2012). Com os resultados de aprendizagem alcançados na Escola de Sidney, o programa se expande e é aplicado em outros países, como por exemplo, Portugal e Brasil.

Nessa direção, vemos na proposta de ensino com gêneros discursivos, alicerçadas na intervenção do CEAPG, uma metodologia ativa que possibilita a formação de alunos autônomos, que conseguem produzir textos coerentes com o CC e CS, considerando a funcionalidade da língua (GOUVEIA, 2014). Assim, de modo explícito, os alunos compreenderão a funcionalidade da língua, inculcada de significados.

Por esse viés, MARTIN e ROSE (2012), baseados na proposta de ensino de Rothery (1994), apresentam um Ciclo de Ensino e Aprendizagem, cujo objetivo é desenvolver um ensino de modo aplicado, constituído de três fases que incluem três níveis, como podemos observar na Figura 3:

Figura 3- Ciclo da Pedagogia Ler para Aprender em três níveis



Fonte: Rose, 2011 (adaptação de Gouveia, 2014)

O círculo externo – o nível 1 do ciclo de aprendizagem – inclui estratégias para que os alunos leiam e analisem o contexto e a estrutura do texto, dividindo-o em suas partes constitutivas e relacionando-as ao propósito social do texto. O foco neste nível é particularmente a estrutura de todo o texto. O círculo intermediário – nível 2 do ciclo – visa à leitura detalhada em que a linguagem é analisada conforme os padrões de significado na oração e entre orações. Por exemplo, pequenas passagens de textos são selecionadas para leitura detalhada, em seguida os alunos são convidados a reescrever usando padrões de linguagem semelhantes a fim de sistematizar conhecimentos sobre gramática e discurso. O círculo interno – nível 3 do ciclo – desenvolve atividades relativas a vocabulário e ortografia, prática regular nos anos iniciais do ensino fundamental e complementar em outras etapas do ensino (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 24-26).

Tendo como base as considerações de Muniz da Silva (2015), no círculo externo, envolvendo o nível 1, inclui a fase de desconstrução, considerada a mais importante para o bom andamento das fases seguintes e envolve a realização de atividades **que** consideram o conhecimento dos alunos sobre o CC (partindo do conhecimento que o aluno tem sobre o gênero, sua estrutura, seu propósito, quem o utiliza e por qual motivo) e também, o CS (levando em conta o registro: campo, relação e modo; a função das etapas do texto, as características da linguagem) para saber do que se trata o texto e as relações entre quem o produz e quem o lerá.

Na fase de construção conjunta, tida como o aquecimento para a construção individual, o professor tem o papel de propor atividades que engajem os alunos na elaboração conjunta de um texto. Nesse caso, o professor escreve no quadro o texto elaborado pela turma e ajuda na organização das ideias sugeridas. Nessa fase o professor incentiva a fazer anotações de informações importantes sobre o gênero, que os auxiliarão na próxima fase.

E por fim, temos a fase de construção independente, que é a construção de um novo texto do mesmo gênero, mas individualmente. Nessa fase o professor será consultado pelo aluno quando tiver dúvidas, tornando o trabalho mais direcionado, pois caberá ao professor corrigir cada texto, para que o aluno reflita sobre o processo de escrita, visto que nessa fase o aluno será o autor do gênero estudado, tendo como base todas as discussões que ocorrerão nas fases anteriores, e entenderá que a reescrita é necessária para a produção textual.

No círculo intermediário, no nível 2, temos a leitura detalhada, a reescrita conjunta e a reescrita individual, que segundo Gouveia (2014) o professor

desenvolve atividades que contemplam objetivos relacionados com as práticas dos alunos no que se refere ao uso da língua, quando, então, é possível investigar linguisticamente, de modo detalhado, os textos e compreendê-los. As atividades propostas nesse nível centram-se na materialização dos significados, nas composições gramaticais e nas construções textuais do gênero trabalhado.

No círculo interno, no nível 3, temos a construção do período, a ortografia e a escrita de períodos, reforçando o que já foi trabalhado na leitura detalhada na fase de desconstrução, como o trabalho com questões semânticas, sintáticas, morfológicas, fonológicas e ortográficas, que reforçam a constituição e elaboração do gênero estudado, bem como sua função social.

As três fases do CEAPG são aplicáveis em todos os níveis de ensino, seja com o foco na leitura ou na escrita, como já apresentado por Garcia (2015) e Bezerra (2015), no Fundamental Maior (6º ao 9º ano), Monteiro (2015), no Fundamental Menor (1º ao 5º ano), Cecchin (2015), no Ensino Médio e Pereira (2014; 2016), no Ensino Superior, ao relatarem que à medida que os alunos são envolvidos e se familiarizam com o gênero estudado, o aprendizado torna-se mais proveitoso e eficiente. O que nos leva a acreditar que quando esses recursos são utilizados harmoniosamente, ocorre à compreensão dos gêneros estudados, já que a proposta do CEAPG proporciona um ensino sólido de leitura e de produção textual, formando alunos autônomos que ao longo da vida serão aptos a prosseguir com essa aprendizagem, como cidadãos participativos.

No desenvolvimento do CEAPG, inúmeras ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas. A seguir mostramos como as inovações tecnológicas do mundo moderno têm reconfigurado o contexto social e conseqüentemente o contexto escolar, levando o indivíduo a adquirir novos conhecimentos para atuar de maneira significativa nos mais variados contextos.

1.3.3 Práticas de Multiletramentos: da concepção as práticas nas Aulas de Língua Portuguesa

Muitos são os avanços tecnológicos na sociedade moderna. Estes têm influenciado significativamente a vida das pessoas em todos os contextos, exigindo que o indivíduo adquira novos conhecimentos para atuar na sociedade digital, nas mais diferentes situações. No contexto escolar, não é diferente e notamos que o uso dessas ferramentas têm remodelado o processo de ensino e aprendizagem da

leitura e escrita com o surgimento dessas novas práticas discursivas, como afirma Bakhtin (1997):

(...) a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN 1997. p.279).

A escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, porque é lá que se aprende ler e escrever e dessa maneira, precisa contemplar a multimodalidade da linguagem como atividades que fazem parte da vida, ou seja, que perpassem os muros da escola. Vieira (2015) postula que o uso dessas tecnologias são linguagens que acabam por determinar a vida humana e suas relações dentro da sociedade. Oliveira (2010, p. 340) diz que “O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho com os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo (...)”, já que letramento é visto como “conjuntos de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN 1995, p.19).

Face às transformações contínuas na sociedade, tomando como princípio que é essencial saber interagirmos nos diferentes contextos com a evolução tecnológica tão célere, é imprescindível considerarmos o letramento digital, que segundo Xavier (2010):

(...) implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2010, p. 2).

Consoante à definição do autor, percebemos que é urgente a necessidade de a escola ensinar a leitura e a escrita de novas formas de textos, que envolvem imagens, vídeos, sons, e abandonem a ideia de que a linguagem é estática e homogênea como já postulado aqui nas sessões anteriores. Essa visão unilateral sobre a linguagem no contexto escolar é certificada pelos professores por medo de serem substituídos pelo computador. Por conta disso, tem o uso das tecnologias em

sala de aula, como vilões que atrapalharão o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, é preciso salientar que o papel do professor nesse processo de ensino e aprendizagem é fundamental, e com o uso das tecnologias como a internet, por exemplo, esse processo se tornará mais cooperativo, pois o professor deixará de ser transmissor de conhecimento e passará a ser articulador do conhecimento, pois motivará o aluno a buscar novas descobertas (XAVIER, 2010). Como sugere Signorini (2007):

“não é a inovação [trazida pelos artefatos digitais no caso focalizado] o agente ativo e sim os atores sociais que a interpretam e recriam no seio das comunidades, adaptando-a aos contextos e práticas. A inovação é, porém, um elemento ativo na organização das relações entre esses atores” (SIGNORINI, 2007, p. 219).

Quando o professor tem esse olhar sobre o uso dessas novas tecnologias, percebe que para o aluno ser letrado digital é preciso que seja primeiro letrado alfabeticamente. Assim, letramento alfabético e letramento digital estão ligados intrinsecamente, como confirma Xavier (2010) “Há um inegável dependência do “novo” tipo de letramento com o “velho” tipo de letramento” (XAVIER, 2010, p. 4), e assim, observamos que o papel do professor nas novas exigências sociais continua sendo de relevante importância.

Sabemos, todavia, que é necessário que tenhamos em mente que não basta apenas que o professor utilize a TIDC (Tecnologia de informação digital e comunicação) em sala de aula, ou que o aluno tenha acesso a elas. É preciso que o aluno utilize essas novas tecnologias para poder atuar como cidadão participativo da sociedade tecnológica, ou seja, que as utilize como prática social.

TDIC têm causado grande impacto em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade, da nossa vida e, sobretudo, no desenvolvimento do conhecimento científico e nos avanços da ciência. No entanto, na Educação, a presença dessas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado. Ainda não observamos nos processos de ensino e aprendizagem, em distintos níveis, do Básico ao Superior, os mesmos impactos e transformações visivelmente identificados em outros segmentos, tais como no sistema bancário, nos processos administrativos, nos serviços e nas empresas em geral. (ALMEIDA E VALENTE, 2012, p. 58)

Nessa diretiva, Oliveira (2010), confirma que TIDC, não devem ser usadas como nova roupagem para inovar as metodologias já utilizadas, como a autora mesma chama de “bricolagem”, mas que sejam vistas e concebidas com funcionalidade no âmbito escolar e fora dele, isto é, como prática social. Como sugere Almeida (2005):

A fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados à informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos (ALMEIDA, 2005, p.174).

O letramento e os novos letramentos surgem e ressurgem diante das mudanças que ocorrem na sociedade, e as práticas sociais também acompanham esse processo de mudança, já que representam os modos culturais em que cada indivíduo organiza suas ações e ideais em prol de alcançar objetivos. O letramento digital no âmbito escolar deve ser entendido como necessidade para que os alunos consigam ser participativos e produtivos na sociedade moderna e tecnológica em que estão inseridos. Como nos declara Vieira (2015):

(...) com a globalização, a revolução tecnológica acelerou-se, fazendo com que o mundo globalizado reconfigurasse, recontextualizasse não só as relações sociais, como também as práticas discursivas que, agora, têm de ser capazes de estabelecer comunicação em diferentes mundos com diferentes sujeitos, agora organizados em redes, e muitos com uma espécie de *second life* (segunda vida) extremamente ativa em mundos digitais. Todas essas mudanças estabeleceram novas perspectivas discursivas que já estão em uso em diferentes instâncias da linguagem (VIEIRA, 2015, p. 26).

De acordo com essa autora, vemos que o professor nas aulas de língua portuguesa, que é a área de nossa pesquisa, deve trabalhar em busca de desenvolver em seus alunos a competência de atuarem nessas novas práticas discursivas autonomamente, como nos afirma Xavier (2010, p. 3, 7), pois tem a liberdade de acessar as mais diferentes informações quando julgar necessário, “por

ser mais dinâmica, participativa, descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia (...)", e em decorrência disso, exerce seu papel de cidadão visto que age efetivamente e atuante nas mais diferentes práticas discursivas, como nos aponta Xavier (2010, p.9), citando Freire (1982) "é preciso ser letrado digital, isso é fazer-se cidadão do mundo também através dos processos digitais, hoje um pouco mais democraticamente disponíveis".

Quando consideramos a necessidade de desenvolvermos essas competências em nossos alunos, estamos criando situações de aprendizagem que direcionam esses para o mundo digital em que estão inseridos. Rojo (2009) nos aponta que essa nova maneira de pensar o ensino de línguas acaba por impor novos padrões para a formação desses indivíduos, posto que a linguagem da atualidade é multimodal, já que, envolve o visual, o gestual, o áudio e várias dimensões de comunicação do mundo digital (HERBELE, 2010).

Dudenev; Hockly; Pegrum (2016), no livro Letramentos digitais, nos apontam diferentes tipos de letramentos digitais pertencentes às várias dimensões de comunicação do mundo digital, consoantes aos avanços tecnológicos, como nos mostra a tabela a seguir:

Tabela 1: Letramentos digitais

		1º Foco:	2º Foco:	3º Foco:	4º Foco:
		Linguagem	Informação	Conexões	(Re)desenho
Complexidade ↓ ↓	★	Letramento impresso Letramento SMS			
	★★	Letramento hipertexto	Letramento classificatório		
	★★★	Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa Letramento em informação Letramento em filtragem	Letramento pessoal Letramento em rede Letramento participativo	
	★★★★	Letramento em jogos Letramento móvel		Letramento intercultural	
	★★★★★	Letramento em codificação			Letramento remix

Fonte: DUDENEV; HOCKLY; PEGRUM (2016).

Tais letramentos fazem uma ponte entre a comunicação de sentido que são mediados pelo uso da linguagem, que acabam por incluir múltiplas vias que tem a função de complementar, suplementar e superar a expressão linguística. Percebemos assim, que as práticas de multiletramentos propiciam infinitas possibilidades de trabalho com a linguagem, cabendo à escola capacitar os alunos a usar essas diversas linguagens existentes no cotidiano.

Nesse trabalho vimos como prática de multiletramentos, a produção de contos com a utilização de recursos digitais no contexto escolar. O trabalho com contos se justifica porque narrar acontecimentos faz parte de nosso cotidiano, tornando-se essencial para a vida humana, visto que por meio delas, tornamos um acontecimento simples, em algo extraordinário. Muniz da Silva (2014) afirma que os gêneros da família *estória* “são contadas para interpretar situações, avaliar comportamentos, entreter e educar pessoas e constituem uma família de gênero.” Ainda segundo a autora, os gêneros da família *estória* “são diversos quanto aos papéis sociais e realização linguística (MUNIZ DA SILVA, 2014, p.235)”.

Os contos são narrativas bastante valorizadas tradicionalmente. (...) têm o propósito de entreter e ensinar valores culturais, por meio de uma ruptura no curso dos acontecimentos, a qual conduz a estória a uma crise. Os personagens confrontam e resolvem a crise, que ensina aos ouvintes/leitores crenças, valores, comportamentos valorizados na cultura (MUNIZ DA SILVA, 2014, p.247)

De acordo com a autora, sempre estamos produzindo contos reais ou ficcionais. No momento em que estes ganham uma roupagem multimodal, possibilitam-nos repensar um novo modo de contar estórias, pois o uso da tecnologia moldando de forma inovadora o modo de narrar nossas estórias, possibilita-nos passar as nossas tradições e valores não apenas para quem está próximo a nós, mas para todos ao redor do mundo. Essa nova forma de contar estórias no contexto escolar proporciona ao aluno à possibilidade de adquirir habilidades em usar ferramentas tecnológicas, pois além de envolvê-los com o conteúdo, pode facilitar a discussão sobre os elementos constituintes do conto, tornado os conceitos abstratos mais compreensíveis.

Nesse intuito, na produção dos contos utilizamos o letramento multimídia, pois faz referência à habilidade de interpretar e criar de maneira efetiva textos com múltiplas mídias, principalmente com o uso de imagens, sons e vídeos, isto porque o letramento “em múltiplas mídias, interpretam-se e se criam textos com habilidade”

(DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, p. 165, 2016). O uso desse tipo de letramento digital justifica-se pelo fato de trabalharmos com Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA).

Segundo Kirner e Siscoutto (2007), a RV, que surge por volta de 1970 é um local virtual, de interação desenvolvida, em que o usuário consegue em tempo real, com a utilização de elementos virtuais tridimensionais, produzidos pelo computador, seja com utilização de elementos menos complexos como: mouse, teclado e vídeo, ou mais complexos, como: óculos virtuais e/ou controles virtuais, etc., que o possibilita, “movimentar-se dentro deles e manipular seus objetos virtuais, que podem ser animados, apresentando comportamentos autônomos ou disparados por eventos” (KIRNER E SISCOOTTO, 2007, pag.7).

Por ser um ambiente que promove a interação e a colaboração entre os usuários, foi vista a partir do ano 2000, como uma ferramenta relevante no contexto educacional, com a criação de salas de aulas interativas, como nos aponta Silva (2000):

A sala de aula interativa seria o ambiente em que professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se com o contador de histórias, e adota uma postura semelhante a dos designers de software interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos, permitindo que o aluno também faça por si mesmo. Isto significa muito mais do que ser um conselheiro, uma ponte entre a informação e o entendimento, [...] um estimulador de curiosidade e fonte de dicas para que o aluno viaje sozinho no conhecimento obtido nos livros e nas redes de computador. [...] E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar um processo de troca de ações que cria conhecimento e não apenas o reproduz (SILVA, 2000, p. 32).

Consoante ao excerto acima, podemos observar que o uso da RV possibilita como já mencionado anteriormente, que o processo de ensino e aprendizagem seja mais envolvente, criativo, dinâmico e conseqüentemente, contribuidor para a formação de alunos autônomos na construção do conhecimento.

Associado a RV, existe a RA, que segundo Silveira (2010)

É um segmento da ciência da computação que integra objetos virtuais ao mundo presencial e permite que nossos movimentos concretos interfiram no cenário virtual. Trata-se de pesquisas que unem computação e a captura de imagens em movimento. Vários experimentos asseguram o rastreamento e reconhecimento de sinais

e símbolos por mecanismos de visão e sensores que enviam dados para serem processados pelo programa de computador (SILVEIRA, 2010, p. 153).

Por ter essas características, a RA tem sido usada como apoio pedagógico para o dinamismo das salas de aula, visto que viabiliza a introdução de elementos pertencentes ao contexto real associados com elementos virtuais em formato 3D (KIRNER E SISCOUTO, 2007).

Alguns projetos com esse recurso tecnológico são usados com foco na produção textual, como a produção de livros interativos apresentado em Kelling (2015) ao utilizar o programa *ARTool-Book*, que usa o ambiente computacional com a configuração adequada, com páginas que são visualizadas no webcam que conseqüentemente apresentará no monitor os elementos virtuais, com som e principalmente com a possibilidade do leitor seguir o caminho que quiser.

Nesse trabalho optamos por utilizar como recurso para a criação de texto multimodal com RA o programa chamado Unity3D com utilização da ferramenta Vuforia, já que é de fácil integração com o programa, possui detecção rápida de localização dos objetos, reconhecimento amplo de marcadores e boa qualidade de compilação (VUFORIA, 2015).

Esses recursos aliam ao ensino de produção textual modos semióticos divergentes que englobam objetos em 3D, imagem, o texto falado e o texto escrito, mostrando um novo modo de contar estórias em formato digital. Estes diferentes recursos tecnológicos nos envolvem e nos proporcionam desse modo, reformular o modo como contamos estórias, angariando multiletramentos como uma maneira diferente de elaborar saberes.

Na próxima seção, falaremos sobre autonomia, apresentando seu conceito, origem e qual a sua contribuição para o ensino e aprendizagem de língua.

1.4 AUTONOMIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA: CONCEITO E ORIGEM

Muitas são as definições dadas para o termo autonomia, e essas, estão voltadas para o ensino e aprendizagem de segunda língua. Contudo, aqui faremos referência à autonomia no ensino e aprendizagem de língua materna, pois segundo Freire (1996) pode e deve ser estimulada dentro do contexto escolar normal, já que

é dever da escola criar caminhos para que o aluno seja autônomo, "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 1996, p.59).

Mas afinal, o que é autonomia?

Segundo Paiva (2006) a definição de autonomia é muito complexa, pois não são todas as situações que possibilitam ao indivíduo ser autônomo. Mas autonomia pode ser definida segundo Holec (1981 apud Paiva, 2006) como a competência de ser o próprio responsável por sua aprendizagem. Para Little (1991) citado por Paiva (2006, p. 82) "autonomia é a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem, e, necessariamente, abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem". Outra definição é "a luta para se tornar autor do seu próprio mundo, para ser capaz de criar seu próprio significado, para aspirar alternativas culturais no meio dos aspectos políticos culturais de sua vida diária" (PENNYCOOK, 1997, p. 39). Já Dickinson (1987) diz que para ser autônomo, é preciso ser responsável pela tomada de decisões condizentes à aprendizagem e a sua implementação.

O conceito de autonomia começa a ser definido depois que a ideia de professor como transmissor de conhecimento e o aluno como tábula rasa é enfraquecida, na qual o homem se enxerga como cidadão, sendo capaz de atuar no seu meio social com voz participativa. Segundo Paiva (2006) é no momento em que a língua é concebida como comunicação, na década de 70, que a ideia do professor como detentor do conhecimento é fragilizada, afirmando que o processo de ensino e aprendizagem seria significativo e exerceria sua função no momento em que o professor fosse o mediador entre o conhecimento que possuía e o conhecimento que o aluno possuía, pois assim, estimularia no aluno o desejo de aprender cada vez mais, já que o permitiria enxergar-se dentro do processo de construção do conhecimento, abrindo caminhos para a aprendizagem autônoma.

Autonomia, desse modo, torna-se uma característica essencial e significativa para o aluno e precisa ser estimulada pelo professor para que esse veja que o aprender e a busca por esse aprender perpassa o âmbito da sala de aula. Isso não sinaliza a ideia de que o aluno ao tornar-se autônomo não precise mais do auxílio do professor na sistematização do conhecimento adquirido, mas que ele consiga fazer a reelaboração dos planos e dos caminhos para a efetivação mais pontual de sua aprendizagem (PAIVA, 2006).

De acordo com Benson (1997 apud Paiva 2006, p. 86 e 87) o aluno pode ter três tipos de autonomia: a técnica, relacionada ao Positivismo⁷, pois “estão equipados com habilidades e técnicas necessárias para capacitar a aprender a língua sem restrições da instituição formal e sem o professor”; a psicológica, relacionada ao Construtivismo⁸, definindo autonomia como “a capacidade para ser responsável pela própria aprendizagem”; e por fim, a Política⁹, relacionada com a Teoria Crítica, definida como “controle de conteúdo sobre o processo de aprendizagem”.

Entretanto, tendo como base algumas das definições acima, Paiva (2006) conceitua que:

Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2006, p.88-89)

Concordamos com a autora, pois segundo ela, para que o aluno consiga aprender a língua materna, é necessário que leve em conta não apenas os aspectos linguísticos que a compõem, todavia que entenda o modo como a língua se materializa dentro do contexto social, para assim usar a língua autonomamente em diferentes situações, “a aprendizagem que realmente interessa, aquela que não é apenas reprodução do que já existe, mas criação de algo novo, de progresso e avanço, só é possível com autonomia” (LEFFA, 2002, p.15).

Paiva (2006) apresenta 12 aspectos diferentes para conceituar autonomia, todavia mencionaremos os cinco mais pertinentes para o objetivo de nosso trabalho, que são:

⁷ Na visão do Positivismo o conhecimento era pautado na ideia objetiva da realidade, já a aprendizagem, na transmissão de conhecimento entre os indivíduos. Tal visão foi o alicerce para o ensino tradicional.

⁸ No Construtivismo o indivíduo constrói conhecimento pautado em suas experiências, levando em conta assim, o lado subjetivo da realidade.

⁹ Na abordagem política, o conhecimento do aluno não é neutro e nem pautado no lado objetivo da realidade. Nela, a língua apresenta-se dialogicamente, intrinsecamente ligada ao contexto social do indivíduo.

1. Autonomia requer consciência do processo de aprendizagem;
2. Autonomia envolve autoconfiança e motivação;
3. Autonomia, inevitavelmente, envolve uma mudança nas relações de poder;
4. O professor pode ajudar o aprendiz a ser autônomo tanto na sala de aula quanto fora dela;
5. Autonomia está intimamente relacionada às estratégias metacognitivas; planejar/tomar decisões, monitorar, e avaliar (PAIVA, 2006, p.89 e 90).

Em conformidade com a autora, é necessário que o professor oportunize ao aluno a escolha em diferentes opções de aprendizagem, para que o processo de autonomia seja efetivado. Como nos afirma Leffa (2002), dentro da sala de aula é possível que o aluno consiga ser autônomo, competindo ao professor disponibilizar ao discente as ferramentas necessárias, isto é, estratégias que atuem como facilitadoras de aprendizagem. Pois o professor ao atuar como mediador faz com que o aluno busque novas formas de adquirir conhecimento, amplie suas ferramentas de estudo e consiga atuar ativamente no contexto social, e, conseqüentemente acaba por ajudar no processo de autonomia desse aluno.

Desse modo, utilizamos as definições de autonomia aqui citadas para analisarmos os dados e assim, verificamos em que medida as atividades didáticas, aplicadas na perspectiva do CEAGP, contribuem para a formação de alunos autônomos no processo de produção textual.

No próximo capítulo apresentamos o contexto de pesquisa e ações metodológicas.

CAPÍTULO 2: CONTEXTO DE PESQUISA E AÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização desta pesquisa, bem como o contexto e os sujeitos da pesquisa, que se caracteriza como uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), (THIOLLENT, 2011), com enfoque nas teorias apresentadas nos capítulos anteriores.

2.1. MÉTODO DA PESQUISA: PESQUISA-AÇÃO

Propomos neste trabalho realizar uma pesquisa-ação, que segundo Tripp (2005) proporciona que o professor aja no campo da prática, ao mesmo tempo em que investiga sua prática.

Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p.446)

A pesquisa-ação é uma abordagem que foi desenvolvida como produção de conhecimento, consoante às necessidades que emergem das práticas sociais. Segundo Thiollent (2011), o diferencial dessa pesquisa está na coleta e análise dos dados do objeto de estudo, que partem da problematização, que serão utilizadas como intervenção nas práticas pedagógicas. Dessa forma, pudemos ao longo da pesquisa analisar nossa prática pedagógica e, conseqüentemente, buscar o melhor caminho para que conseguíssemos obter os resultados propostos nos objetivos. Segundo Thiollent (2011):

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.20).

Justificamos o fato de tê-la escolhido, pelo fato de que a pesquisa-ação nos leva a investigar a nossa própria prática, e assim, buscamos utilizar os métodos e técnicas propostos por esse tipo de pesquisa, para que realizássemos ações que

proporcionassem mais dinamismo em nossa prática, articulando o conhecimento já obtido com os que surgem com as novas tecnologias.

(...) Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informação (THIOLLENT, (2011), p.32)

Por esse viés, o pesquisador participa ativamente dos processos metodológicos, associando o conhecimento científico com o conhecimento empírico, mas tendo o enfoque na ação. Visamos não de modo presunçoso, contribuir de alguma maneira compreendendo as dificuldades e buscando soluções para que os alunos e professores estivessem lado a lado no processo educativo.

2.2. ETAPAS DA PESQUISA

Para realizarmos essa pesquisa-ação fizemos: diagnóstico da situação da turma, com conversas com a diretora, coordenadora e professora- colaboradora; observação do planejamento curricular anual; realização de estudos dos teóricos; registro em diário dos avanços e percalços ocorridos no desenrolar das atividades e no processo de aprendizagem dos alunos. Na primeira etapa da pesquisa, definimos o problema de investigação. Na segunda etapa, fizemos a seleção da bibliografia a ser estuda que englobou o estudo sobre língua, linguagem, gênero discursivo na visão da LSF, e práticas de ensino com o CEAPG, multiletramentos, RA e autonomia que nortearam este trabalho. Na terceira etapa, aplicamos as atividades voltadas para o estudo do gênero conto para a turma do 7º ano. Já na quarta e última etapa, fizemos a análise do desenvolvimento das atividades conforme os estudos teóricos que foram realizados e por fim, fizemos a sistematização dos resultados almejados no intuito de responder a pergunta que norteou esta pesquisa. O uso dessas estratégias foi auxiliador na resposta da situação problema, como também de proporcionar atingir os objetivos sugeridos na introdução desta dissertação.

2.3. CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada no centro do município de Rondon do Pará, sudeste do Estado do Pará. Em decorrência de sua localização ser no centro da cidade, tem uma clientela que

uma televisão de 40 polegadas, *Datashow* e *notebook*; um pátio espaçoso, mas sem cobertura. É uma escola com boa estrutura física, com paredes conservadas e com alguns equipamentos eletrônicos em funcionamento.

Figura 6 - EASM



Fonte: Internet

São 997 alunos que compõem a comunidade escolar, divididos em dois turnos, dezesseis turmas que funcionam no turno matutino e dez no turno vespertino, uma diretora, uma bibliotecária, uma secretária e duas auxiliares de secretaria, duas pessoas que dão suporte às coordenadoras e à diretora, 32 professores, 10 serventes e o conselho escolar. Tem o índice de desistência inferior a 5%, e tem apresentado um resultado satisfatório na avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) com nota 5.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos dessa pesquisa são os alunos de uma turma de 7º Ano, do Ensino Fundamental. Essa turma é composta por 40 alunos, com faixa etária entre 11 e 12 anos, sendo a maioria residente no centro da cidade, outros residentes em bairros

periféricos e alguns na zona rural. A turma escolhida não tem alunos repetentes e apresentam facilidade em aprender e participam ativamente das aulas. Grande parte da turma pertence à classe média, com seus provedores sendo empresários, servidores da esfera municipal e alguns da esfera estadual e federal.

A turma escolhida possui aspectos favoráveis para o bom resultado dessa pesquisa: o esforço e empenho em desenvolver o que se propõe; os recursos tecnológicos que muitos ou a maioria deles já possuíam e também dominavam, contribuindo para o uso que faremos das tecnologias nas produções textuais. Já que como já dito anteriormente, a escola possui um laboratório de informática, mas os equipamentos ali dispostos não estão próprios para uso. Diante disso, os responsáveis por cada criança se dispôs a fornecer os recursos necessários. É importante salientar que o fato da turma ter esses aspectos, não implica dizer que, a pesquisa proposta aqui, não pudesse ter sido executada em uma turma com aspectos diferentes, mas na execução dessa primeira proposta, tais aspectos foram de extrema importância para que conseguíssemos colocar em prática o que propusemos fazer.

2.5 CORPUS DA PESQUISA

Com vistas a responder às perguntas apresentadas na introdução, coletamos e armazenamos os dados no período de Abril a Agosto de 2017, fazendo uso dos seguintes instrumentos:

1. Diários de atividades.
2. Captura de imagens das atividades desenvolvidas.
3. Dados adquiridos no decorrer das atividades.
4. Produção final dos alunos.

Com o objetivo de realizar esta pesquisa, planejamos que nossas atividades ocorressem duas vezes na semana, contabilizando 04h/a semanais, mas por conta da própria programação escolar que às vezes não condizia com os dias escolhidos, acabamos trabalhando até 6h/a semanais. Todavia, esses dias foram intercalados entre os meses acima citados, iniciando no dia 07/04/2017 a 25/08/2017, totalizando 38h/a, como nos mostra a tabela a seguir:

Tabela 2: Hora aulas trabalhadas

Fase de desconstrução	Fase de construção conjunta	Fase de construção independente
14h/a	12h/a	12h/a

Fonte: Registro diário da professora pesquisadora

Nesse período, os alunos realizaram atividades dentro do espaço escolar descrito acima e foram orientados em todas as etapas da proposta. Foram feitos registros por meio de fotografias e diário, que foram utilizadas na descrição das atividades e análise dos dados gerados.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Esta pesquisa é de âmbito quali/quantitativo. Assim, descrevemos como elaboradas as atividades que compuseram cada fase do CEAPEG, análise, bem como a sistematização dos dados, pautados nos registros diários, atividades realizadas, caderno dos alunos e por fim a produção textual final.

As produções finais dos alunos, que foram elaboradas na fase de construção independente do CEAPG foram analisadas, buscando alcançar o objetivo proposto, (investigar, a partir de uma intervenção pedagógica realizada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Rondon do Pará, em que medida as atividades didáticas, aplicadas na perspectiva do CEAGP, contribuem para a formação de alunos autônomos no processo de produção textual).

Desse modo, analisamos as produções textuais da fase de construção individual de 4 alunos, escolhidos aleatoriamente e, identificados sem juízo de valor, como aluno 1, aluno 2, aluno 3 e aluno 4, procurando responder as perguntas que seguem: *conseguem*

1. *trabalhar sozinhos, a partir das atividades propostas e de orientações previamente apresentadas, enxergando-se dentro do processo?*¹⁰

¹⁰ Adotamos a seguinte descrição para responder cada pergunta **R1** faz referência à pergunta **1**, **R2** à pergunta **2**, **R3** à pergunta **3**, **R4** à pergunta **4**.

2. *se envolver no desafio proposto a ponto de atingirem a automotivação a ter autoconfiança em si mesmos?*
3. *aprender a partir de orientações compartilhadas em aula e corrigir seu próprio texto, demonstrando maturidade?*
4. *aceitar a opinião do outro no desenvolvimento do trabalho?*

Ao respondermos tais perguntas, identificamos se as características desenvolvidas pelos alunos se aproximam das características de uma pessoa autônoma, conforme Paiva (2006). Em outras palavras, vamos perceber se os alunos:

- a) têm consciência do processo de aprendizagem;
- b) têm autoconfiança e motivação;
- c) usam estratégias de metacognição como planejar, tomar decisão; avaliar o outro e se autoavaliar;
- d) estabelecem relações de poder e admitem mudanças.

Para conseguirmos verificar tais aspectos, fizemos um estudo de caso das construções individuais de quatro alunos, sendo:

Tabela 3: Total de textos analisados

	Construção individual	Reescrita da construção individual
Aluno 1	1	1
Aluno 2	1	1
Aluno 3	1	1
Aluno 4	1	1
TOTAL = 8 TEXTOS		

Na fase de construção individual buscamos responder a pergunta R1, no qual observamos se o aluno conseguiu apresentar no CC do conto construído a **orientação – contextualização da estória**, com cenário, episódio e reação; a **complicação e clímax da complicação – crise/problema da história**, com problema, reação, e por fim, a **resolução** com solução ou não do problema. Observamos também se no CS foi possível verificarmos o **registro do campo** com a

apresentação dos **participantes**, dos **processos** e das **circunstâncias**; o **registro das relações** e por fim, o **registro de modo**. Já na fase de reescrita da construção individual, buscamos responder as perguntas R2, R3 e R4, posto que nessa etapa do CEAPG o contato com o aluno é bem individual, já que lemos, analisamos e buscamos construir estratégias para que o texto construído pelo discente adeque-se ao gênero proposto para estudo.

Na análise das construções textuais com recursos de RA, também tomamos como base as perguntas para verificação de autonomia, no objetivo de analisarmos as quatro fases da oficina, e adotamos como critério **nunca, às vezes e sempre** em relação às ações dos alunos no decorrer da oficina. Nessa etapa, analisamos três dos quatro casos, visto que algumas situações no decorrer do processo impediram que todos participassem desse momento.

No capítulo seguinte, apresentamos como aplicamos a proposta do CEAPG sob a ótica da LSF e como transformamos as produções textuais em textos multimodais com RA.

CAPÍTULO 3: O DIA A DIA EM SALA DE AULA COM O CEAPG: DA TEORIA À PRÁTICA

Neste capítulo, pautados no que foi apresentado nos capítulos anteriores, apresentamos uma descrição de como foram desenvolvidas as atividades de produção textual, consoante ao CEAPG, que culminaram na produção de contos maravilhosos divulgados no formato de RA e no estudo da autonomia.

3.1 CONTEXTUALIZANDO OS ALUNOS

O trabalho com o CEAPG iniciou com um encontro informal com os alunos em sala de aula, visto que acompanhávamos a turma escolhida, desde 2016, quando já tínhamos previsto que eles seriam os alunos-colaboradores desta pesquisa de mestrado. É interessante ressaltar que eu e a professora-colaboradora de língua portuguesa, de uma turma de uma escola pública do Ensino Fundamental de Rondon do Pará trabalhamos juntas, ou seja, as minhas atividades de investigação e educação linguística estavam pautadas na resolução de problemas de ensino e no planejamento da mesma. Desse modo, realizamos uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), método de pesquisa assumido neste estudo que prevê a coleta e a análise de dados do objeto de estudo, a partir de um problema que precisa ser resolvido de modo teórico e com ações práticas em sala de aula.

Nesse encontro, mencionamos o que pretendíamos desenvolver em 2017 e eles, na oportunidade, demonstraram de imediato que estavam interessados em se engajar na proposta de ensino abordada. Além disso, era considerada uma turma de referência na escola em termos de participação ativa nas aulas e de aprendizagem. Destacamos que tais características não tornaria tal experiência menos desafiadora, por serem considerados, pelos professores da escola, como uma turma muito agitada e um tanto indisciplinada em alguns momentos, podendo contribuir muitas vezes para a dispersão da turma em sala e para um baixo rendimento escolar. Salientamos que o desafio seria grande, por ser uma turma composta de 40 alunos, realidade presente em quase todas as escolas públicas do município e que precisaríamos da colaboração de cada um deles.

Ao findar esse encontro, reforçamos que trabalharíamos com produção textual de Contos Maravilhosos que conteriam fatos sobre Rondon do Pará e que a

produção final seria produzida com recursos de RA, sendo, a nosso ver, o que mais chamou a atenção deles.

No próximo tópico, relatamos as três fases vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem do gênero conto maravilhoso.

3.2 A FASE DE DESCONSTRUÇÃO

Na experiência de ensino e de pesquisa, inicialmente, trabalhamos o contexto do gênero, investigando e verificando qual o conhecimento dos alunos em relação ao gênero a ser estudado, conforme apresentado na Figura 8, relacionando assim, o CC e o CS, pois como postula Halliday (1989), é no CC que o gênero se constitui para ser materializado dentro do CS, que é o lugar onde o texto se desenrola.

Figura 7 -Ciclo da Pedagogia Ler para Aprender em três níveis



Fonte: Rose, 2011 (adaptação de Gouveia, 2014)

Consoante ao que propõe Halliday (1989), iniciamos o segundo encontro fazendo alguns questionamentos aos alunos sobre o que eles conheciam sobre a constituição do conto. É importante salientar, que o objetivo dos questionamentos não era obter respostas prontas, mas como pontuam Martin e Rose (2005), o

objetivo era proporcionar a preparação do aluno para a leitura detalhada do texto e a constatação de que o gênero em questão fazia parte do seu cotidiano, isto é, do CS.

Durante a interação entre professor e aluno, alguns disseram que o gênero conto iniciava com *Era uma vez; Certo dia; Há muito tempo atrás; Um belo dia;* tem personagens boas (protagonista) e más (antagonistas); tem início (orientação – contextualização da história), meio (complicação e clímax da complicação – crise/problema da história) e o fim (reação-reflexão-comentário da fase de resolução) (MUNIZ DA SILVA, 2014); e, conta algo que já aconteceu. Diante do que foi apresentado por eles, sugerimos que eles pesquisassem em casa, na internet, sobre o Conto Maravilhoso, no intuito de que verificassem se o conto apresentava alguma outra característica não elencada por eles.

No terceiro encontro, antes da apresentação da pesquisa, fizemos a leitura do conto “O Diamante”¹¹ de Luís Fernando Veríssimo, para, a partir da leitura detalhada desse, começássemos a exposição das pesquisas, para que verificassem se o conto lido apresentava características consoantes ao que foi pesquisado. Após a leitura, perguntamos à turma se o conto que acabaram de ouvir era maravilhoso. A maioria que trouxe a pesquisa conseguiu verificar que o conto lido não apresentava características do conto maravilhoso e à medida que faziam as apresentações, construímos no quadro a definição do conto maravilhoso como gênero literário de tradição oral; com presença de problemas sociais; com florestas, castelos, reinos, bosques, vilas; com princesas, príncipes, duendes, bruxas, fadas; com objetos e animais personificados; e, predominância do tempo passado. Ao findar essa atividade, solicitamos que, com o auxílio do celular, eles coletassem fatos que ocorreram em nossa cidade, para fazermos um resgate das histórias de Rondon do Pará, que ganharão uma nova roupagem quando recontadas em forma de contos maravilhosos. Na apresentação das histórias coletadas, solicitamos que eles fizessem anotações para que essas pudessem ser utilizadas nas etapas seguintes da proposta.

Em busca de melhor entenderem a função social do gênero em estudo (que consoante com Motta-Roth (2008) são as linguagens materializadas em gênero que estão intrinsecamente articuladas com as atividades sociais, assim sendo, possuem função social) trabalhamos duas versões do conto A Gata Borralheira, de Charles

¹¹ Conforme Anexo 1.

Perrault, “Bicho de Palha¹²”, de Luís Câmara Cascudo, pertencente à tradição oral do Rio Grande do Norte, e “Capa de Junco¹³”, de Jacobson, pertencente ao folclore inglês. Como atividade, propomos aos alunos que respondessem pautados na leitura dos contos, quais as semelhanças e diferenças entre ambos; quais os elementos maravilhosos presentes; se havia a presença de algum problema social e de qual modo a complicação é solucionada na resolução. No momento da correção da atividade, mais uma vez reafirmamos a função social do conto maravilhoso e pedimos para que os alunos, em todas as atividades que fossem realizadas, relacionassem com a produção que teriam de fazer.

Outra atividade proposta foi a de ordenação textual¹⁴, para que eles reafirmassem a importância da organização textual para que o texto seja compreendido e exerça sua função social. Na correção, observamos que alguns alunos tiveram um pouco de dificuldade, mas nada que não fosse solucionado com uma recapitulação. Trabalhamos também, o conto maravilhoso “O Voador¹⁵”, dos Irmãos Grimm, para que os alunos produzissem um resumo, apresentando os momentos e elementos da narrativa. Na correção dessa atividade, refletimos sobre as questões textuais e solicitamos de alguns a reescrita do resumo.

Depois da realização dessas atividades, passamos para a segunda fase da proposta de ensino, conforme preveem os estudos da CEAPG.

3.3. A FASE DA CONSTRUÇÃO CONJUNTA

Nesta fase, preparamos ainda mais o terreno para a última fase da proposta que é a construção individual. Como dito no capítulo anterior, nessa fase, como representado na Figura 9, desenvolvemos atividades visando a construção textual e reescrita conjunta de um conto maravilhoso. Assim, assumimos o papel de escreventes do texto no quadro e induzimos os alunos à reflexão, mediante questionamentos que os possibilitassem a organização de ideias que a turma estava sugerindo.

¹² Conforme Anexo 2.

¹³ Conforme Anexo 3.

¹⁴ Conforme Anexo 4.

¹⁵ Conforme Anexo 5.

Figura 8 - Ciclo da Pedagogia Ler para Aprender em três níveis



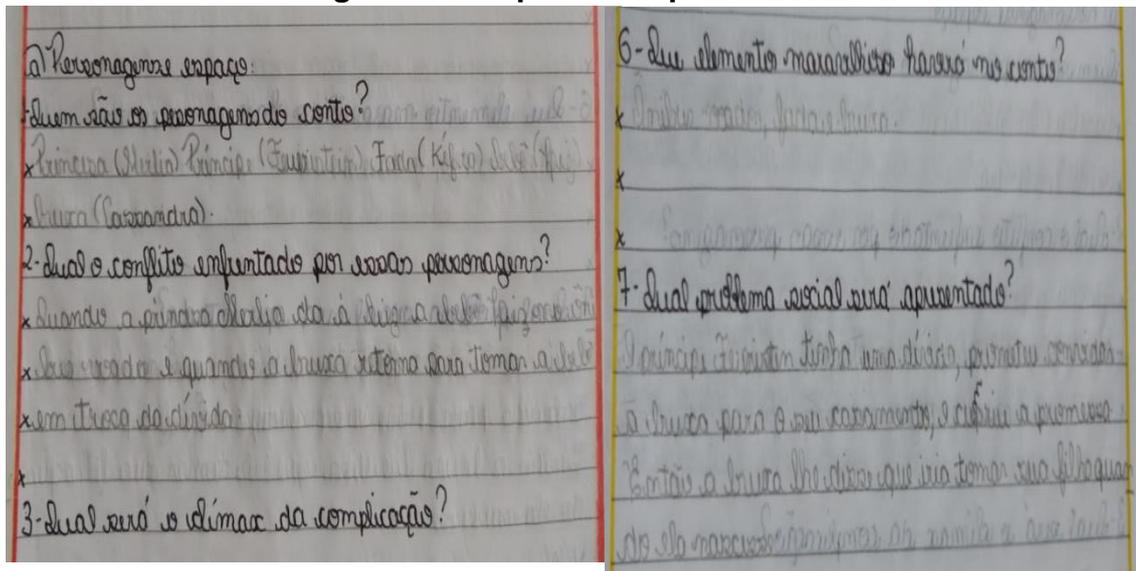
Fonte: Rose, 2011 (adaptação de Gouveia, 2014)

Como a própria proposta sugere, optamos por dividir a sala em dois grupos, já que percebemos dificuldades de trabalhar essa fase com 40 alunos. O tempo em sala de aula e o número de alunos poderia dificultar a participação efetiva de todos. Assim, um grupo foi direcionado à biblioteca para fazer a leitura do livro da autora rondonense, Rosa Peres, intitulado “Paulo Pedro Peralta”. Nessa atividade, os alunos foram orientados a localizar na obra elementos característicos do gênero conto, como também elaborar perguntas que comporiam a entrevista que fariam à autora e ao personagem do livro, que estaria na escola em outra oportunidade. Nessa atividade, os alunos puderam encontrar histórias que envolviam a cidade de Rondon do Pará para enriquecerem suas estórias.

Já, aos alunos que ficaram em sala de aula, foi solicitado que escolhessem os momentos e elementos do conto maravilhoso que iriam construir. Orientamo-los a estarem atentos ao que havíamos visto nas atividades anteriores, para que os itens escolhidos fossem consoantes ao gênero estudado. Desse modo, tal como constam nas Figuras 10 e 11, os alunos responderam as seguintes questões:

- a) Quais serão as personagens?
- b) Quais serão os elementos maravilhosos?
- c) Qual o cenário escolhido?
- d) O que ocorrerá na situação inicial?
- e) Na complicação?
- f) No clímax da complicação?
- g) E no desfecho?
- h) Qual será o problema social apresentado?
- i)

Figura 9 - Resposta Grupo 1



Fonte: Caderno do aluno

Quadro 2: Transcrição 1 – Respostas Grupo 1

Respostas do Grupo 1:

Personagens espaço Quem são as personagens do conto?

Princesa Merlia, Príncipe Feuristein, Fada Kéfera, o bebê Liz e a bruxa Cassandra.

Qual o conflito enfrentado por essas personagens:

Quando a princesa Merlia der a luz ao bebê Liz no ônibus voador e a bruxa retorna para tomar o bebê em troca da dívida.

Qual será o clímax da complicação?

Minutos depois do parto, a bruxa Cassandra tomou o bebê dos braços da princesa Merlia, sua filha Liz, e o mundo encantado se torna o mundo das trevas.

Como a complicação será solucionada:

Quando a fada Kéfera mata a bruxa Cassandra, o encanto se retorna ao mundo. E a princesa Merlia e o príncipe Feuristein vivem felizes com sua filha Liz.

Como é o local em que se passará a história?

No mundo colorido e encantado.

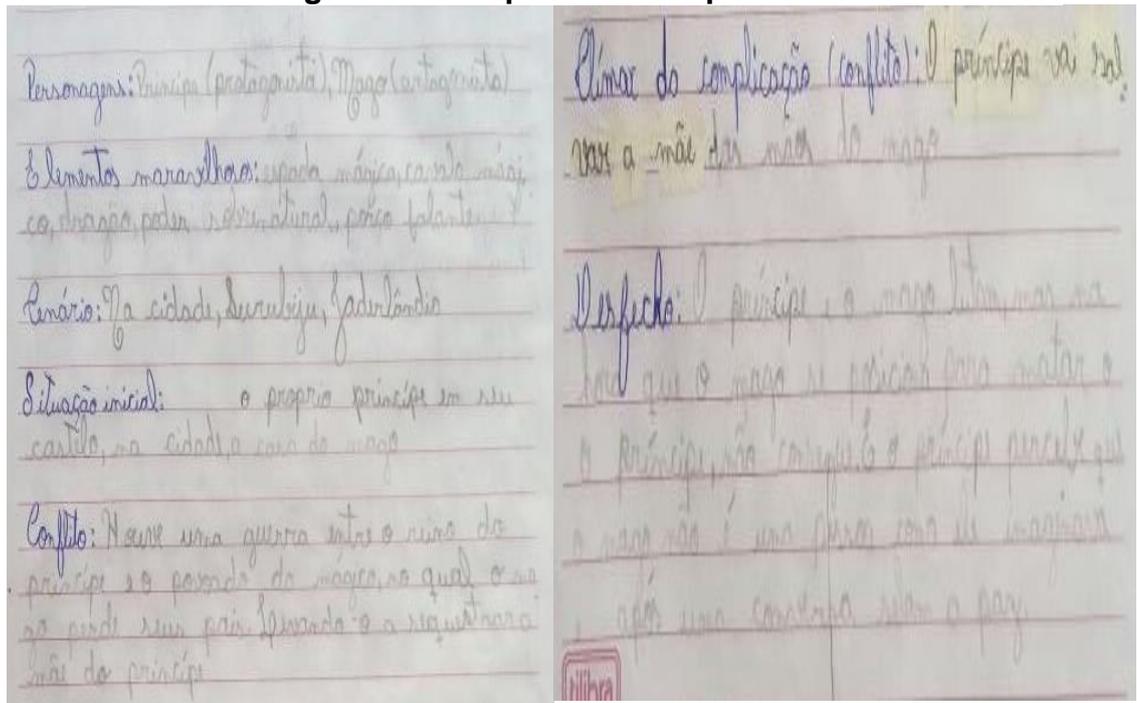
Que elemento maravilhoso haverá no conto?

Ônibus voador, fada e bruxa

Qual problema social será apresentado?

O príncipe Feuristein tinha uma dívida, prometeu convidar a bruxa para o seu casamento, e cumpriu a promessa. Então a bruxa lhe disse que iria tomar sua filha quando ela nacesse.

Figura 10 - Resposta do Grupo 2



Fonte: Caderno do aluno

Quadro 3: Transcrição 2 – Respostas Grupo 2

Personagens: Príncipe (protagonista), mago (antagonista).
Elementos Maravilhosos: espada mágica, cavalo mágico, dragão, poder sobrenatural, porco falante.
Cenário: Na cidade, Córrego do Surubiju, Jaderlândia.
Situação inicial: o próprio príncipe em seu castelo, na cidade a casa do mágico.
Conflito: Houve uma guerra entre o reino do príncipe e o povoado do mágico, no qual o mágico perde seus pais, levando-o a sequestrar a mãe do príncipe.
Clímax do complicação (conflito): O príncipe vai salvar a mãe das mãos do mago.
Desfecho: O príncipe e o mago lutaram, mas na hora que o mago se posiciona para matar o príncipe, percebe que o mago não é uma pessoa má, como ele imaginava e após uma conversa selam a paz.

Nas aulas em que os alunos definiram os elementos que comporiam a construção conjunta, percebemos que eles tiveram dificuldade. E assim trabalhamos

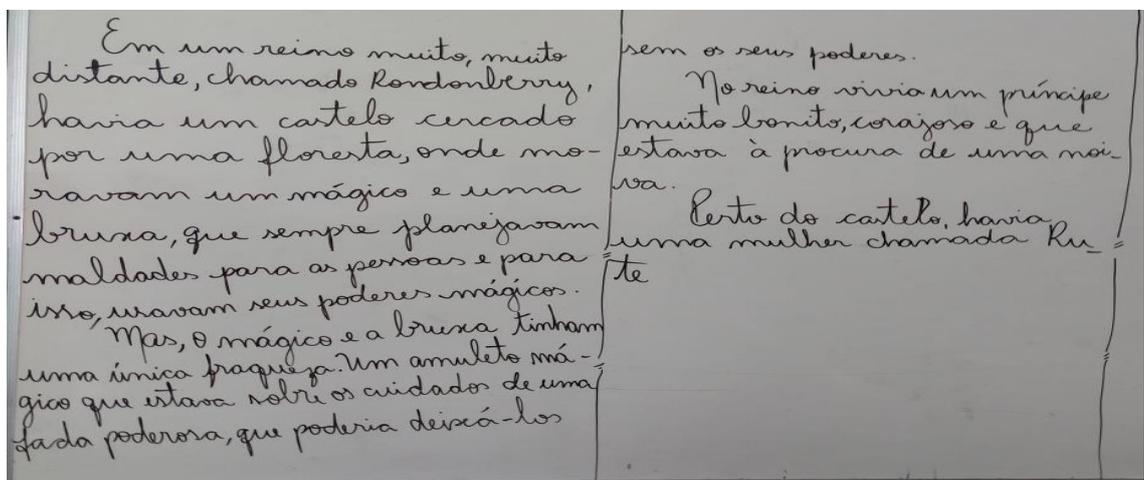
o conto “A moça tecelã¹⁶”, como nos mostra o excerto a seguir retirado do diário de registro da professora-pesquisadora.

Nas aulas de hoje, tínhamos como objetivo recapitular os momentos e elementos da narrativa. Assim, entreguei para cada um deles a cópia do conto maravilhoso *A moça tecelã*, da autora, *Marina Colassanti*. No momento da leitura detalhada, primeiramente solicitei que fizessem a leitura silenciosa do conto. No segundo momento, pedi que eles fizessem a leitura buscando verificar se haviam elementos que caracterizam o conto como maravilhoso. No terceiro momento, para a leitura conjunta, fiz escolha aleatória dos alunos que fariam a leitura, garantindo assim que todos lessem o texto. Ao findar essa parte da leitura, questionei-os se o conto era ou não maravilhoso e o que comprovava isso. Muitos responderam que era maravilhoso, pois havia um objeto mágico, o tear, e que tudo que ela tecia tornava-se realidade. Tem problema social? Alguns disseram que o problema social era a mulher viver sozinha; outros, que estava na ambição do marido que ela havia tecido. Como essa pergunta fazia parte das perguntas a serem respondidas, deixei para dar mais atenção na correção da atividade. Perguntei-lhes se os momentos da narrativa foram contemplados no conto. Muitos disseram que sim. Assim, perguntei-lhes qual foi o momento mais emocionante do conto. Alguns disseram que foi o instante que o marido descobre o poder do tear; outros no momento em que ele chega a vida da moça, etc. Depois de termos feito essa etapa, entreguei-lhes as perguntas sobre o conto que seriam respondidas no caderno e entregues na próxima aula.

(Diário de registro da professora nº 10)

Assim que fizemos a correção da atividade, iniciamos a construção conjunta dos grupos. Vejamos algumas Figuras desta fase:

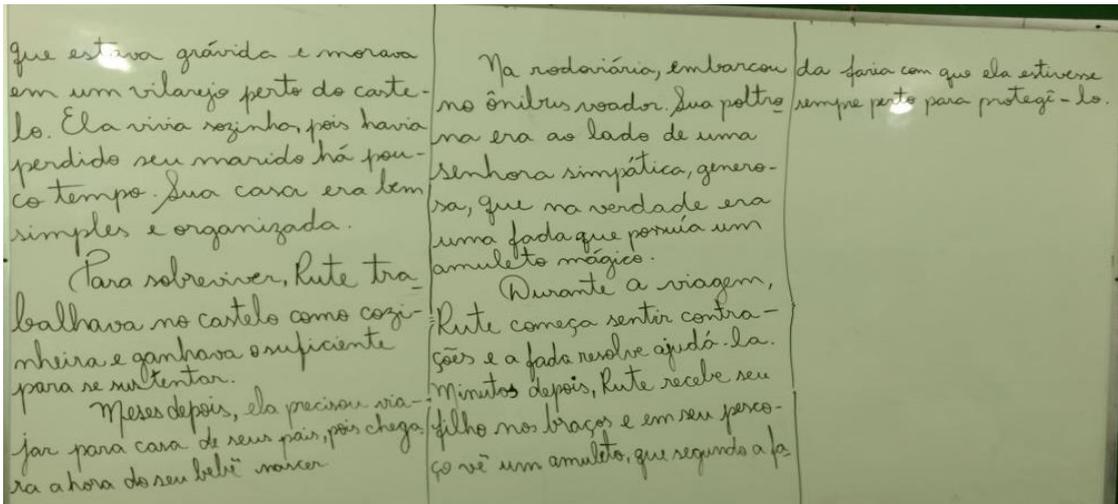
Figura 11 – Fase de Construção Conjunta



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

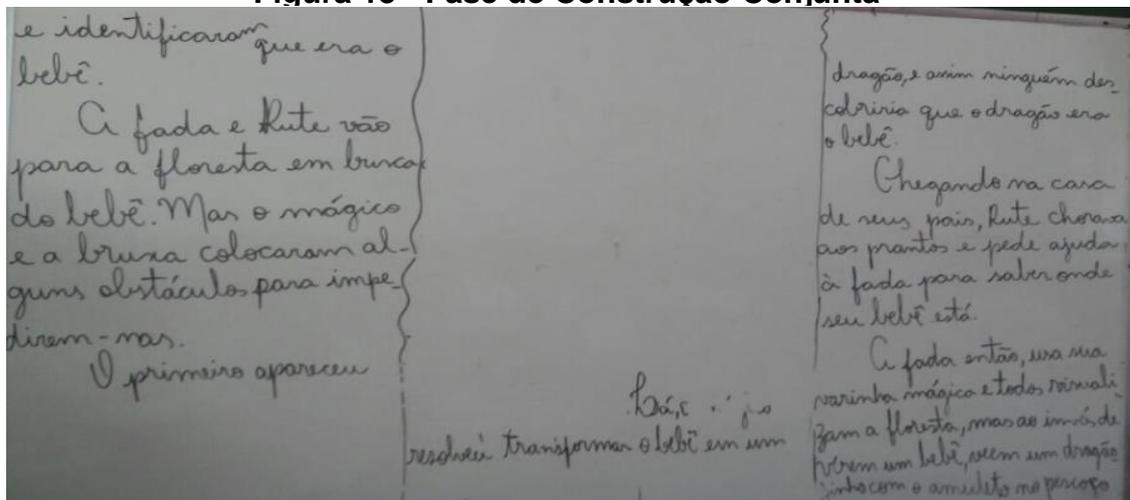
¹⁶ Conforme Anexo 06.

Figura 12 - Fase de Construção Conjunta



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Figura 13 - Fase de Construção Conjunta



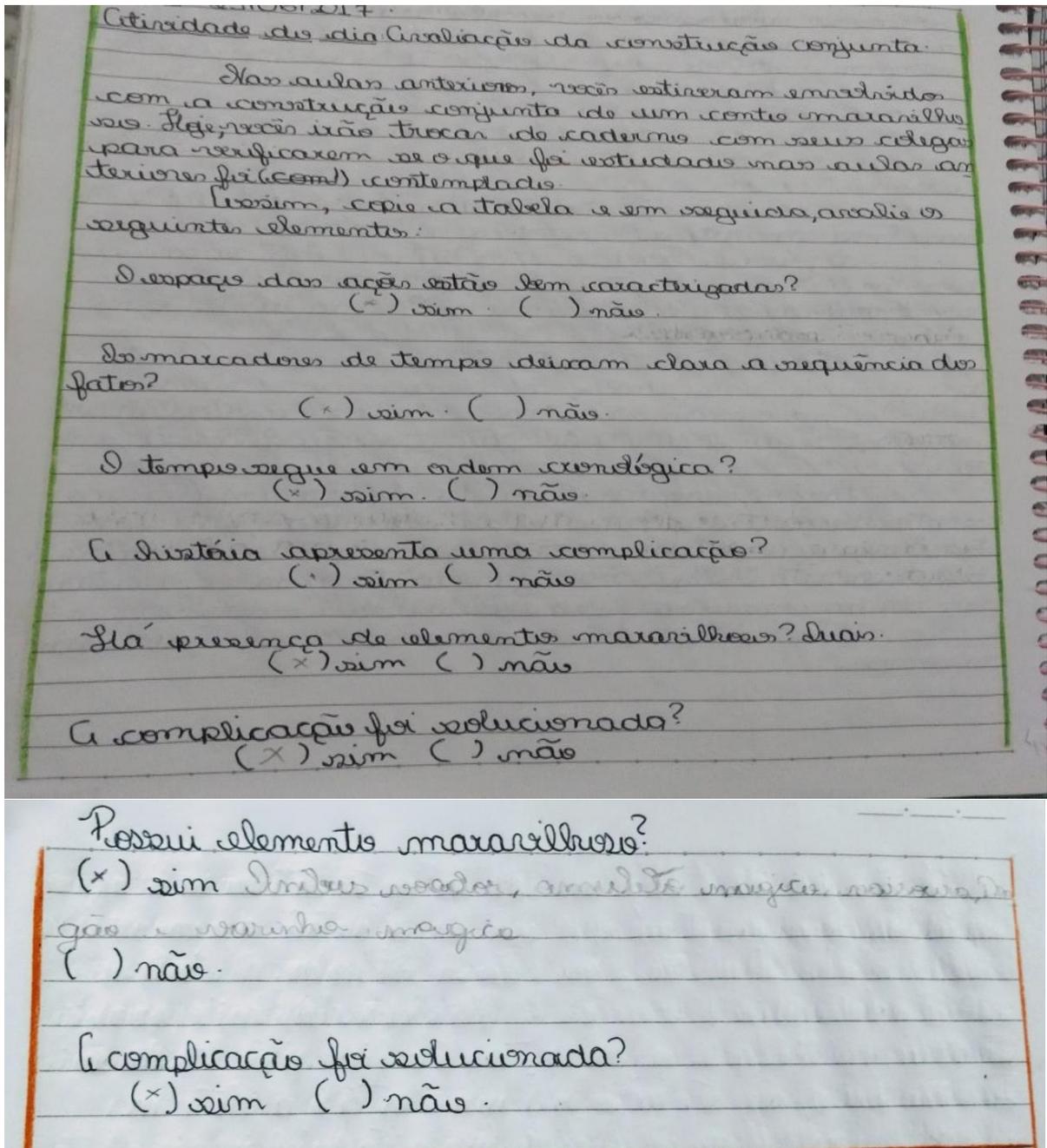
Fonte: Arquivo da professora pesquisadora

Nas Figuras 12, 13 e 14, é possível visualizarmos alguns espaços em branco, pois como o grupo é muito ativo, alguns alunos sugeriram outras construções textuais direcionando-nos para votação de qual estava mais adequada, isso porque à medida que eles faziam suas construções, sugeríamos outras palavras que fossem mais apropriadas à linguagem escrita.

A fase de reescrita conjunta forneceu apoio para que os alunos optassem por modelos de linguagem mais formais, beneficiando assim, alunos com mais ou menos facilidade para entender questões gramaticais.

No primeiro momento, solicitamos que os alunos trocassem de caderno entre os grupos, para que todos tivessem acesso aos textos. Depois, foi solicitado que verificassem se os textos estavam de acordo com o gênero proposto, para tanto, responderam algumas perguntas, como mostra a Figura 14:

Figura 14 - Avaliação da Construção Conjunta



Fonte: Caderno do aluno

Quadro 4: Transcrição 3 - Avaliação da Construção Conjunta

Atividade do dia: Avaliação da construção conjunta

Nas aulas anteriores, vocês estiveram envolvidos com a construção conjunta de um conto maravilhoso. Hoje, vocês irão trocar de caderno com seus colegas para verificarem se o que foi estudado nas aulas anteriores foi contemplado.

Assim, copie a tabela e em seguida, avalie os seguintes elementos:

O espaço das ações estão bem caracterizadas?

Sim Não

O tempo segue em ordem cronológica?

Sim Não

A história apresenta uma complicação?

Sim Não

A complicação foi solucionada?

Sim Não

Possui elemento maravilhoso?

Sim *Ônibus voador, amuleto mágico, vassoura, dragão e varinha mágica*

Não

Ao findar o preenchimento das questões, projetamos a imagem de um dos textos para fazermos a correção conjunta, de modo que a turma pudesse recapitular os conteúdos trabalhados, bem como as anotações que fizeram na fase anterior e verificasse se o texto estava de acordo com o conto maravilhoso. Eles pontuaram que o texto era um conto maravilhoso, mas que nem todos os verbos estavam no pretérito perfeito, fazendo assim a transposição dos verbos para esse tempo verbal.

Durante esse processo de construção e reescrita tivemos alguns percalços de ordem administrativa, relacionados ao próprio andamento das atividades escolares, como falta de água, de energia, de merenda, que demandaram mais tempo que imaginávamos, todavia, observamos que a retomada do texto propiciou que os alunos mais calados conseguissem se expressar melhor e contribuir na construção do texto.

Quadro 5: Transcrição da Construção Conjunta - Grupo 1

Era uma vez um reino chamado Candangolândia que estava em festa pelo nascimento do príncipe herdeiro.

Essa alegria acontecia também num povoado sombrio e distante do reino, pois nascia o filho de um mago poderoso e que ajudava as pessoas a solucionarem problema.

Com o passar do tempo, o príncipe aprendeu como governar o reino. Como recompensa, o príncipe ganhou um cavalo e uma espada poderosa para defender o reino.

No povoado, o mago estava ensinando ao seu filho tudo sobre magia e feitiçaria pra que um dia, o filho se tornasse um mago poderoso e como recompensa ganhou uma varinha mágica e um porco falante.

Ao longo do tempo, o príncipe em mais um passeio na floresta, avistou um jovem mago treinando feitiços. O príncipe ficou maravilhado com o que o mago fazia e ambos tornaram-se amigos.

Com o passar do tempo, a amizade deles se fortaleceu e cada vez mais o príncipe foi se encantando pelo que o mago fazia, e logo pediu para que o mago ensinasse alguns feitiços. Todavia, a pai do mago não permitiu e cortou a amizade dos dois, porque ele sabia que se o príncipe aprendesse a magia não teria domínio sobre o poder. Mas o rei que queria ser muito poderoso não se importou com isso e fez de tudo para que a amizade continuasse.

O mago não aceitando a amizade, ficou tão amargurada com a possibilidade do rei aprender a magia, que acabou causando uma guerra, na qual morreu com muitos companheiros, restando somente o jovem mago.

Então o jovem mago enfurecido, usou seus poderes para sequestrar a mãe do príncipe, causando assim, mais uma guerra entre o povoado e o reino.

O príncipe, ansioso em resgatar sua mãe, vai ao povoado montado em seu cavalo mágico e com sua espada poderosa em punho, pergunta ao cavalo onde estava sua mãe e o cavalo responde:

-Provavelmente na casa do mago.

Ao chegarem lá, o príncipe vê sua mãe trancada em uma sela e imediatamente corre para salva-la. Mas ele não sabia que o porco falante estava vigiando-a.

O porco corre para o topo da casa onde se encontram o jovem mago e o rei batalhando, dizendo que o príncipe estava lá. Nisso o rei se distraiu e o mago aproveitou e com um golpe fez com que o rei caísse da casa e morresse. Nesse instante, o príncipe liberta sua mãe, corre para matar o mago, mas vê o arrependimento em seus olhos e ali mesmo selam a paz.

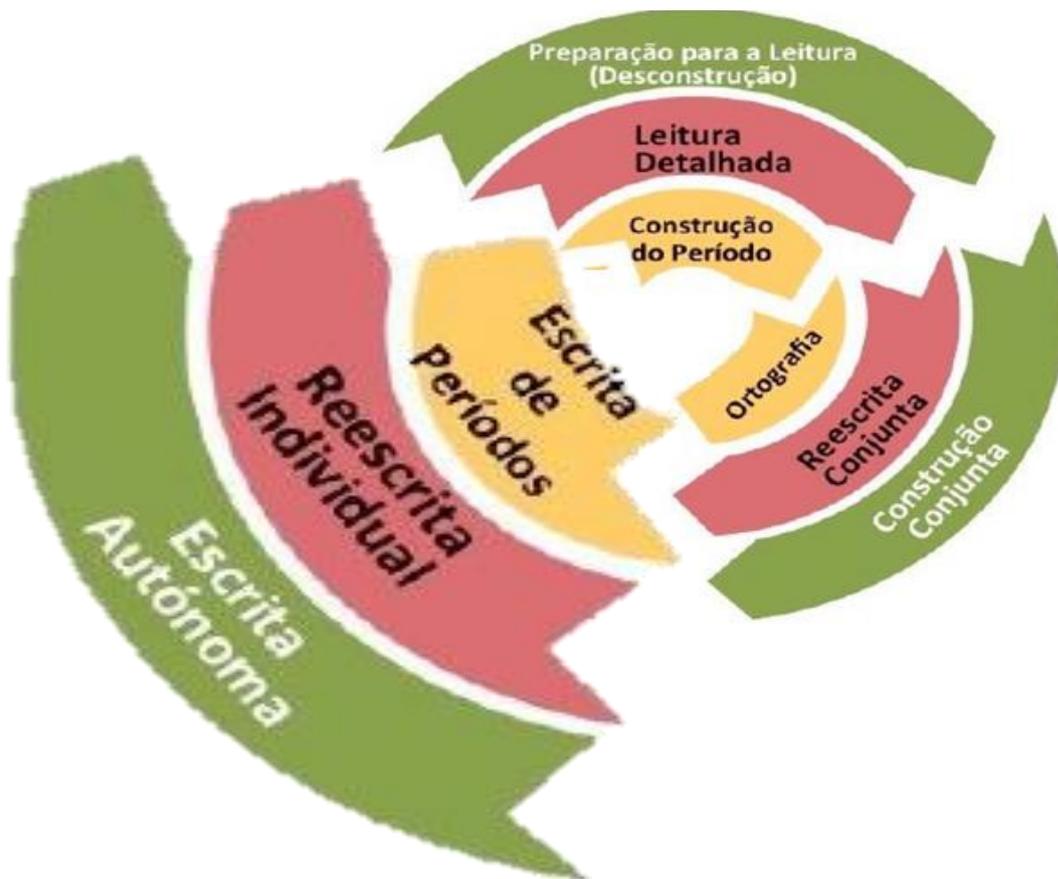
Fonte: Caderno do aluno

No tópico seguinte, apresentaremos a fase de construção independente do CEAPG.

3.4. A FASE DA CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE

A fase de construção independente é a última fase do CEAPG e se divide na construção independente e na reescrita individual do mesmo gênero estudado nas fases anteriores.

Figura 15 - Ciclo da Pedagogia Ler para Aprender em três níveis



Fonte: Rose, 2011 (adaptação de Gouveia, 2014)

Nessa fase, os alunos se mostraram apreensivos, pois deveriam se apoiar nas anotações que fizeram nas fases anteriores e no professor para eventuais dúvidas. Como seria uma etapa mais longa, solicitamos algumas aulas extras para que a primeira etapa dessa fase não fosse quebrada, todavia, mesmo com um tempo a mais, alguns alunos entregaram o texto bem rápido.

Na proporção que os alunos iam terminando a produção, solicitamos que eles respondessem as seguintes perguntas:

- a) Os espaços e as ações estão caracterizados de que forma?
- b) Os marcadores de tempo deixam clara a sequência de fatos? Quais você usou?
- c) A história apresenta um conflito? Qual?
- d) Há presença de elementos de encantamento (maravilhosos)? Quais?

- e) O conflito foi solucionado na resolução? De que forma?
- f) O conto apresenta algum problema social?

Na proporção que terminavam de responder, fazíamos a primeira leitura dos textos para em seguida, iniciarmos a correção para reescrita individual.

Na fase de reescrita individual, os alunos tiveram um trabalho mais direcionado, no qual permitiu que cada um refletisse sobre a linguagem escrita. Primeiramente, foram-lhes solicitados, que lessem o texto em voz alta para que percebessem se havia compreensão do que haviam produzido. Em seguida, juntos fizemos a leitura e retomamos o que foi estudado nas aulas anteriores.

Para essa correção foram adotados alguns marcadores com legenda, desse modo, quando vissem determinado símbolo ou número saberiam o que deveria ser acrescentado ou retirado. Como nos mostra a tabela a seguir:

Tabela 4: Marcadores usados na correção

1	Palavras sublinhadas devem ser grafadas corretamente.
2	Reescrever os verbos no pretérito perfeito
*	Criar parágrafo
3	Substituir a palavra por termos correspondentes
4	Organizar melhor os momentos da narrativa
5	Apresentar elementos maravilhosos
6	Verificar o uso da letra maiúscula
7	Verificar uso de pontuação
8	Organizar melhor as ideias do parágrafo
9	Usar elementos coesivos

Ao final da correção, os alunos iniciaram a reescrita individual e além das observações no texto recorriam a nós e às anotações do caderno. Após todos terminarem de receber a correção e de fazerem a reescrita individual, foi solicitado aos alunos que digitassem o texto final.

Na próxima seção mostramos como os alunos utilizaram o recurso de RA na produção final do conto maravilhoso que produziram.

3.5. PRODUÇÃO DO CONTO MARAVILHOSO EM RA

Muitos foram os percalços para conseguirmos realizar essa etapa da pesquisa, pois como mostrado no início desse capítulo, todos os alunos envolvidos teriam a oportunidade de ter seus textos em RA, todavia isso não foi possível causando em nós de um modo geral um desânimo, pois o uso desse recurso foi o que mais atraiu a atenção das crianças. Afirmando-nos assim, que o trabalho com o letramento multimídia no contexto escolar precisa ser apoiado para que todos tenham diferentes oportunidades de trabalhar com a linguagem.

A ideia inicial era levarmos todos os alunos até Marabá-PA, para o Campus 3 da UNIFESSPA, para que eles pudessem participar de uma oficina sobre RA, ministrada pelo acadêmico Matheus Willames Fernandes Pessoa, estudante do curso de Sistema de Informação e bolsista do Medialab¹⁷. Como não conseguimos um ônibus para leva-los até Marabá, a solução foi levar a oficina e o acadêmico para Rondon do Pará-PA.

Para que isso acontecesse, no dia 13/11/2017, solicitamos ao Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICOSA, o laboratório de informática, tendo em vista que a escola não dispunha de equipamentos tecnológicos que suportasse os programas necessários para o desenvolvimento da RA.

No instituto, todos foram muito solícitos em nos receber, em ceder o laboratório e em perguntar quais seriam os programas necessários para que a oficina acontecesse. Além disso, contamos com a boa vontade do acadêmico do curso de Sistema de Informação que nos orientou sobre a instalação dos programas, encaminhando um minicurso para que todos os programas fossem instalados com sucesso. Mesmo assim, faltando um dia para o ministrante chegar à Rondon, o chefe do laboratório informou que não havia conseguido fazer a instalação e que todos do setor dele haviam entrado em greve. Tendo em vista que faltavam apenas alguns dias para findar o ano letivo escolar, sugerimos algumas datas para a finalização do trabalho. Como o ministrante da oficina de RA estaria envolvido em um congresso nos dias sugeridos, tivemos de concluir o trabalho depois do término

¹⁷ Laboratório de pesquisa, desenvolvimento e inovação em mídias interativas. <https://medialab.unifesspa.edu.br>

do ano letivo, no mês de dezembro, no laboratório do MediaLab/Unifesspa, em Marabá-PA. Isso gerou outros agravantes, quais sejam: ir para Marabá com os alunos; quantos alunos poderiam ir, pois muitos pais já tinham outras programações com os filhos no último mês do ano. Sem outra alternativa, a professora-pesquisadora usou o carro próprio e levou apenas três alunas para a oficina e acordou com o grupo que eles ajudariam os colegas na configuração dos contos no formato próprio da RA.

Assim que chegamos ao Medialab, o ministrante da oficina¹⁸ direcionou cada criança a um computador. Logo em seguida, ele apresentou como o recurso de RA surgiu, de que modo é usado e para qual fim. Salientou também que para o projeto que desenvolveríamos, seria necessário ter noções básicas de computação, não sendo necessário ter conhecimento sobre programação. Mostrou também a funcionalidade dos programas que seriam utilizados e quais pacotes de dados deveriam ser baixados - Unity Engine (Versão 5.6.0f3 ou superior); Vuforia SDK for Unity Platform (Vuforia 6.2), Android SDK e Android Studio (caso o objetivo seja gerar um aplicativo); e o Java Development Kit (JDK). Como nos mostra as imagens a seguir:

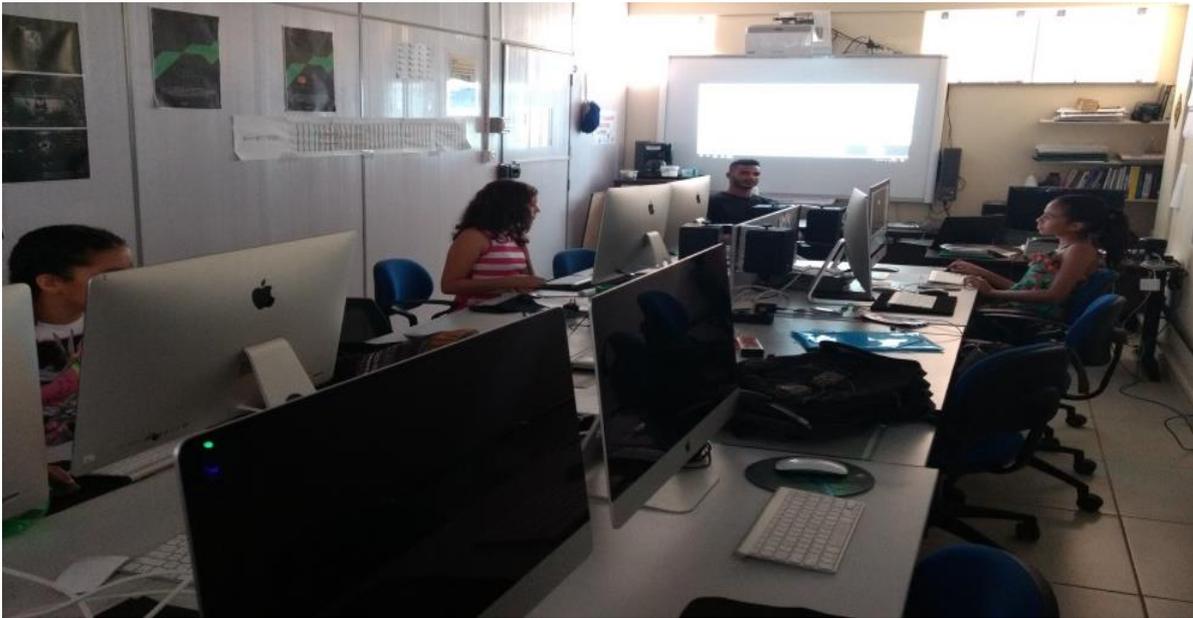
Figura 16 - Oficina sobre RA



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora

¹⁸ O passo a passo da oficina encontra-se no Anexo 7.

Figura 17 - Oficina sobre RA



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora

Depois que todas as ferramentas foram apresentadas, as alunas iniciaram o processo de produção textual em RA. No primeiro momento, elas transformaram o texto que produziram em imagem, depois baixaram o conjunto de dados para a criação do marcador em que o projeto final seria projetado pelo celular. Em seguida, criaram o cenário com as propriedades do VUFORIA. Por conseguinte, posicionaram os objetos 3D¹⁹ no cenário escolhido, para depois serem posicionados na Imagem *Target* (local onde foi inserido o banco de dados no VUFORIA).

No momento em que as alunas viram suas produções ganhando forma multimodal, ficaram extremamente satisfeitas. Algumas declararam que no início da oficina se sentiram incapazes de fazer o que estava sendo proposto, mas que ao verem o texto produzido ganhar vida própria, isto é, movimento, enxergaram-se como editoras/produtoras de RA. Assim que findaram a etapa inserção de imagens no programa, executaram os movimentos e passaram para a fase de configuração de implantação do *Android*, para que fosse possível visualizar a estória no aplicativo próprio, ou seja, no *smartphone*. Em seguida, cada uma teve a oportunidade de ver

¹⁹ Os objetos em 3D são encontrados no 3D warehouse, visto que essa plataforma disponibiliza o acesso a modelos em 2D e 3D por vários contribuidores.

o trabalho da colega e opinar sobre os efeitos observados, como confirmam as Figuras a seguir:

Figura 18 - Oficina sobre RA



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora

Figura 19 - Oficina sobre RA



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora

Figura 20 - Oficina sobre RA

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora

Nessa fase do projeto, verificamos a multimodalidade sendo contemplada como atividade pertencente à vida social e constatamos que o uso da tecnologia acaba determinando o modo como nos relacionamos dentro da sociedade, reafirmando que a escola precisa criar e manter um vínculo com as inovações que surgem na sociedade e fazem parte da vida dos alunos.

No capítulo seguinte, apresentamos a análise e discussão dos dados gerados na expectativa de respondermos nossa pergunta de investigação envolvendo o desenvolvimento da autonomia das alunas na produção de contos maravilhosos divulgados no formato de RA, considerando a proposta didática da LSF. Para isso, analisamos o processo de ensino, com o foco na produção final dos contos maravilhosos construídos pelos alunos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como já dito anteriormente, nessa pesquisa buscamos verificar em que medida uma proposta de ensino de produção textual, elaborada e desenvolvida a partir dos princípios da LSF, propicia nos alunos o desenvolvimento de características próprias de uma pessoa autônoma. Tal como consta na nossa pergunta de investigação, apresentada na introdução deste trabalho. Nesta seção, procuramos responder à seguinte questão: quais as contribuições de uma intervenção pedagógica, com foco na produção textual, orientada pela abordagem do CEAPG, em termos de constituição de alunos autônomos?

Para verificarmos em que medida os nossos alunos se tornaram autônomos na produção de contos, conforme pontuado na metodologia, selecionamos aleatoriamente as produções textuais de quatro alunos, construídas na fase de construção individual e identificamos, sem juízo de valor, como aluno 1, aluno 2, aluno 3 e aluno 4. Em seguida, levamos em consideração as quatro categorias que caracterizam uma pessoa autônoma, conforme Paiva (2006), e respondemos as quatro perguntas apontadas na metodologia.

Para melhor visualização dos resultados alcançados, apresentamos uma síntese das nossas constatações e, em seguida, delineamos a análise de quatro casos.

4.1 RESULTADOS ALCANÇADOS

A partir das nossas análises, podemos mencionar que os textos dos alunos possibilitam constatar que eles desenvolveram consciência do processo de aprendizagem, demonstraram autoconfiança e motivação; demonstraram maturidade, bem como, aceitaram a opinião do outro na produção de estórias, como no mostra a Tabela 5 que consta a seguir:

Tabela 5: Síntese da análise

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
R1	X	X	X	X
R2	-	X	X	X

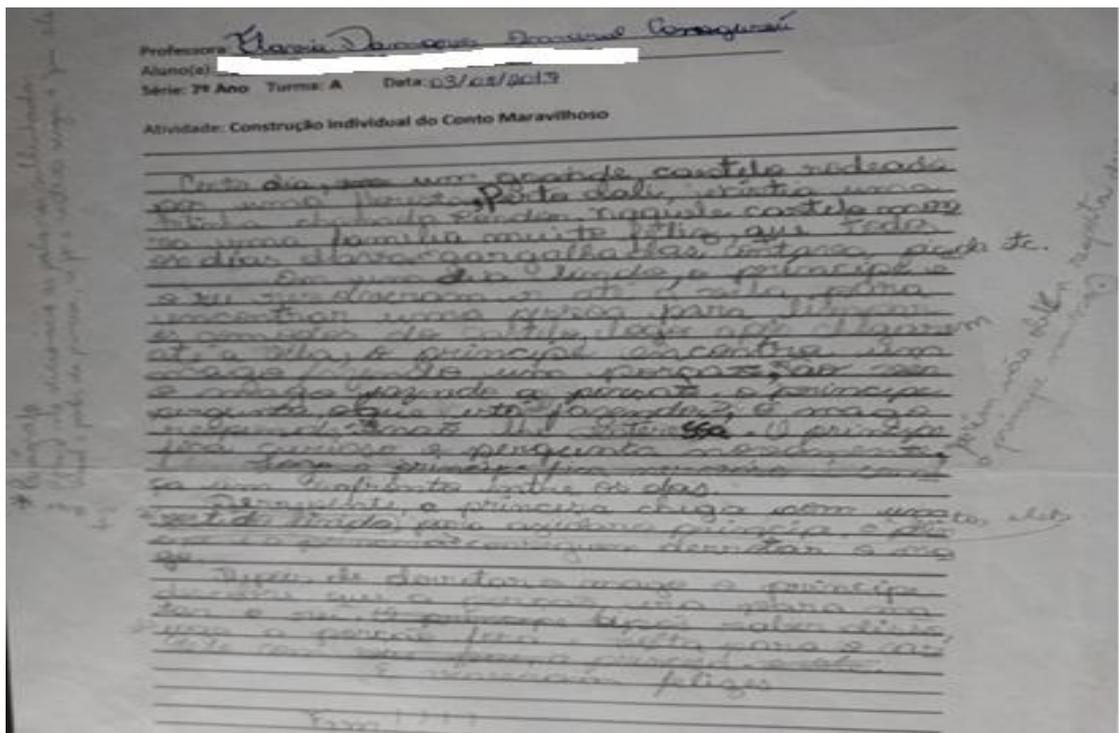
R3	-	X	X	X
R4	-	X	X	X

Para melhor visualização dos resultados alcançados, apresentamos a análise de cada caso separadamente. Nas análises, para uma melhor compreensão dos textos dos alunos, inicialmente apresentamos a imagem do texto e, na sequência, o mesmo texto digitado, já que os textos foram entregues a lápis, dificultando a nitidez ao serem digitalizados. É interessante salientar, que os textos digitados se apresentam tais como foram entregues.

4.1.1 Caso 1: Aluno 1

Na primeira versão do texto do aluno 1, temos um texto pequeno, compreendendo vinte e sete linhas, que permite verificar duas características de uma pessoa autônoma:

Figura 21 - Construção Individual do aluno 1



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora

Quadro 6: Transcrição da construção individual do aluno 1

Certo dia, em um grande castelo rodeado por uma floresta, perto dali, existia uma vilinha chamada Rondon. Naquele castelo morava uma família muito feliz, que todos os dias davam gargalhadas, contava piada, etc.

Em um dia lindo, o príncipe e o rei resolveram ir até a vila para encontrar uma pessoa para limpar os comodios do castelo, logo após chegarem até a vila, o príncipe encontra um mago fazendo um porção, ao ver o mago fazendo a porção, o príncipe pergunta, o que esta fazendo, o mago responde: não lhe interessa. O príncipe fica curioso e pergunta novamente.

Logo o príncipe fica nervoso e começa um confronto entre os dois.

Derrepente, a princesa chega com um vestido lindo para ajudaro príncipe, o príncipe e a princesa conseguem derrotar o mago.

Depois de derrotar o mago o príncipe descobre que a porção era para matar o rei. O príncipe após saber disso ele joga a porção fora e volta para o castelo com seu pai, a princesa e ele.

E viveram felizes Fim!!

No texto acima, constatamos que o aluno 1 tem **consciência do processo de produção** de um conto, **enxergando-se dentro do processo de aprendizagem**, respondendo assim à pergunta R1, tendo em vista que ele **apresenta no texto** aspectos relativos ao **CS e o CC**. No que se refere ao CS, especificamente, quanto ao **registro do campo**, observamos que apresenta os personagens protagonistas participantes da estória ao mencionar que se tratava de “*uma família feliz constituída por um rei, um príncipe e uma princesa*” e o antagonista, “*o mago*”; algumas circunstâncias, quando faz referência ao dia em que o rei e o príncipe vão à procura de uma empregada para limpar o castelo. Em termos de **registro das relações**, evidenciamos que o texto apresenta uma família feliz, composta por um príncipe e uma princesa que buscam cuidar dos seus familiares e que acabam derrotando o mago que queria destruir o rei . Em termos do **registro de modo**, o conto apresenta uma estória de tradição oral, que pode ser apresentada de forma oral, escrita ou multimodal. Além disso, o aluno evidencia no texto o uso de elementos coesivos que permitem o encandeamento de ideias em termos de orientação, complicação e resolução.

No que se refere ao CC, encontramos contemplados no texto as fases do conto, por meio de algumas marcas textuais que evidenciam as várias etapas de um conto, que estão sublinhadas. A **orientação – contextualização da estória e o cenário**²⁰ “*Certo dia, em um grande castelo rodeado por uma floresta, perto dali, existia uma vilinha chamada Rondon. Naquele castelo morava uma família muito*

²⁰ Cenário: Apresenta o local, as personagens do conto e, geralmente, inicia-se com “Era uma vez, Certo dia, Em um lugar muito distante, Num lugar distante, Houve uma vez, etc.”

feliz, que todos os dias davam gargalhadas, contava piada, etc.” com o uso de marcadores de indeterminação de tempo “*Certo dia, Em um dia lindo*”; **o episódio**²¹: “*Em um dia lindo, o príncipe e o rei resolveram ir até a vila para encontrar uma pessoa para limpar os cômodos do castelo, logo após chegarem até a vila, o príncipe encontra um mago fazendo um porção*”; **a reação**²² sinalizada pelos verbos destacados: “*o príncipe pergunta, o que esta fazendo, o mago responde: não lhe interessa,*”; **a complicação e clímax da complicação – crise/problema da história** com **o problema**²³ que por mais que não tenha sido sinalizada por nenhuma conjunção adversativa, pode ser percebido pelo uso das construções textuais destacadas: “*O príncipe fica curioso e pergunta novamente. Logo o príncipe fica nervoso e começa um confronto entre os dois*”; **a reação**: “*Derrepente, a princesa chega com um vestido lindo para ajudar o príncipe,*”; **o episódio**: “*Depois de derrotar o mago o príncipe descobre que a porção era para matar o rei*”; e **a resolução**²⁴: “*O príncipe após saber disso ele joga a porção fora e volta para o castelo com seu pai, a princesa e ele*” que é finalizada com um comentário do narrador, típico de contos maravilhosos “*E viveram felizes Fim!!!*”.

Assim, podemos destacar que o aluno 1, a partir das orientações prévias, conseguiu construir conhecimentos sobre o gênero, compreendeu a proposta de trabalho apresentada e elaborou sozinho um conto que contempla as características do gênero em estudo. Isso denota que ele pode participar de outros processos de produção escrita de contos de modo autônomo em outros contextos sociais (PAIVA, 2006). Outro aspecto que denota o desenvolvimento da autonomia no aluno 1 diz respeito à pergunta R2, **ao envolvimento, à automotivação e à autoconfiança**, na realização do desafio proposto quando o aluno é orientado a resolver alguns problemas microestruturais²⁵ e seguir algumas sugestões que lhes foram apresentadas, tais como: formação de parágrafos onde tivesse um * (asterisco), que as palavras com numeração (1) fossem procuradas no dicionário para serem grafadas de acordo com a gramática tradicional, que seria necessário apresentar

²¹ Episódio: Apresenta um novo acontecimento da narrativa, sinalizado por “” por advérbios ou locuções adverbiais de tempo.

²² Reação: Apresenta o modo que as personagens reagiram ao problema, sinalizado por verbos.

²³ Problema: Apresenta o conflito do conto, geralmente é marcado por uma conjunção adversativa ou por construções textuais que sinalizam o problema.

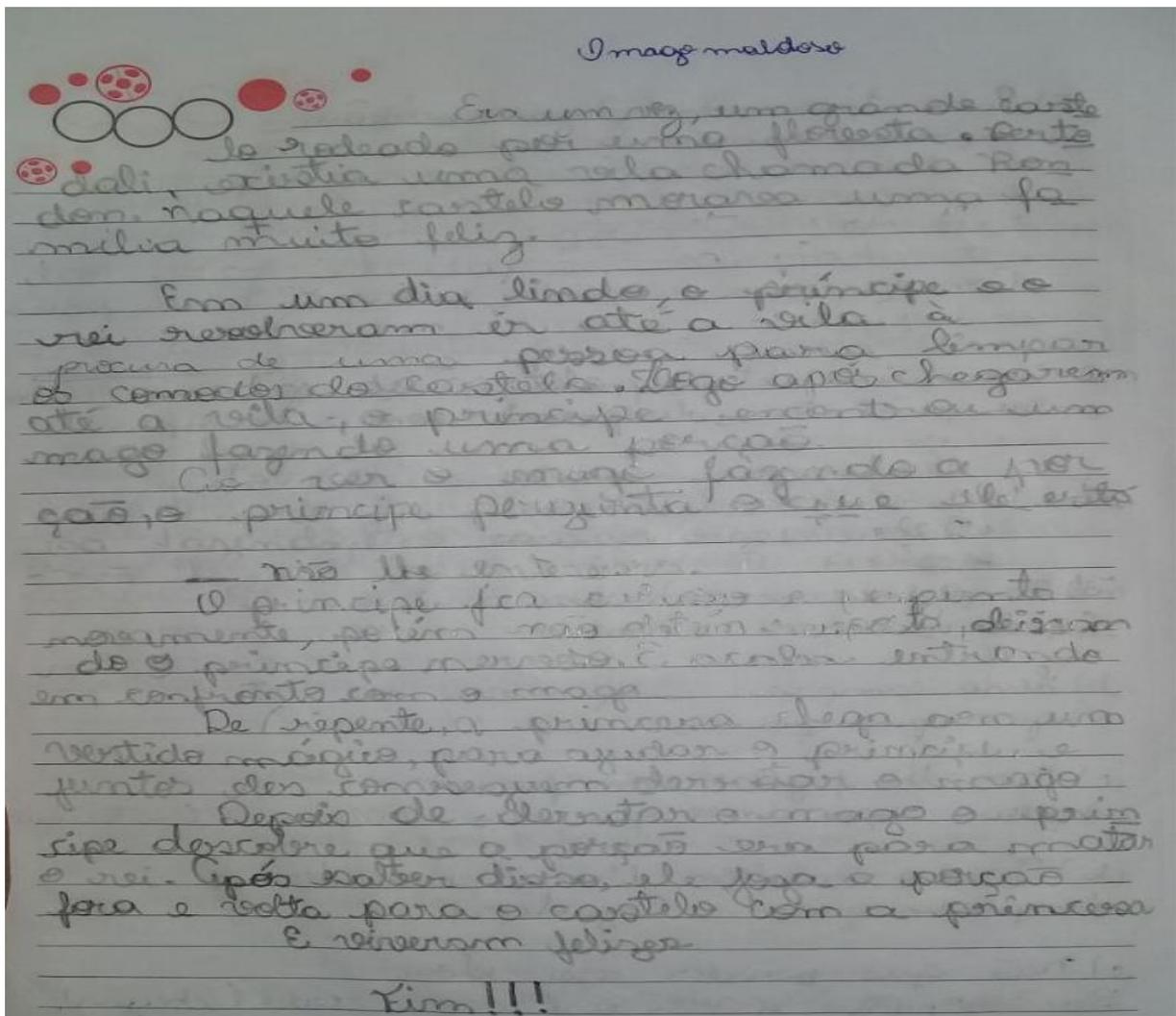
²⁴ Resolução: Apresenta a solução ou não do problema apresentado no conto e, geralmente, sinalizado por advérbios ou locuções adverbiais de tempo ou por conjunções conclusivas, além do comentário do narrador (MUNIZ DA SILVA, 2017).

²⁵ Problemas estruturais do texto de ordem superficial (pontuação, paragrafação, etc.).

qual era o elemento maravilhoso atribuído ao vestido da princesa, que algumas frases precisavam de elementos coesivos para que fossem mais bem compreendidas “numerações (8)”, que o tempo verbal predominante era o pretérito perfeito “numeração (2)” e por último o uso de pontuação como vírgula e travessão “numeração (7)”.

Após uma conversa com o aluno 1, em que apresentamos as nossas constatações, observamos que ele conseguiu associar as sugestões apresentadas, enxergando no texto a necessidade de adotá-las, como podemos verificar na reescrita do texto, tal como consta na Figura 22:

Figura 22 - Reescrita da Construção Individual do aluno 1



Fonte: Caderno do aluno 1

Quadro 7: Transcrição da reescrita da construção individual do aluno 1

Era uma vez, um grande castelo rodeado por uma floresta. Perto dali, existia uma vila chamada Rondon. Naquele castelo morava uma família muito feliz. Em um dia lindo, o príncipe e o rei resolveram ir até a vila à procura de uma pessoa para limpar os comodos do castelo. Logo após chegarem até a vila, o príncipe encontrou um mago fazendo uma porção.

Ao ver o mago fazendo a porção, o príncipe pergunta o que ele estava fazendo e o mago responde:

_Não lhe interessa.

O príncipe fica curioso e pergunta novamente, porém não obtém resposta, deixando o príncipe nervoso. E acaba entrando em confronto com o mago.

De repente, a princesa chega com um vestido mágico, para ajudar o príncipe, e juntos eles conseguem derrotar o mago.

Depois de derrotar o mago o príncipe descobre que a porção era para matar o rei. Após saber disso, ele joga a porção for e volta para o castelo com a princesa.

E viveram felizes Fim!!!

Na reescrita do conto, o aluno 1 contempla muitas das sugestões apresentadas na revisão do primeiro texto. Isso sinaliza a resposta para pergunta R3, no qual teve **maturidade em corrigir seu próprio texto** e bem como, para a pergunta R4, ao **aceitar a opinião do outro no desenvolvimento do conto**, adotando as sugestões construídas, tais como: ajuste nas construções textuais para melhor entendimento do texto como na fase de orientação: *“Era uma vez, um grande castelo rodeado por uma floresta. Perto dali, existia uma vila chamada Rondon. Naquele castelo morava uma família muito feliz”* ao invés de *“Certo dia, em um grande castelo rodeado por uma floresta, perto dali, existia uma vilinha chamada Rondon. Naquele castelo morava uma família muito feliz, que todos os dias davam gargalhadas, contava piada, etc.”*; a formação de parágrafo e o uso do travessão na outra linha, marcando a fala da personagem: *“Ao ver o mago fazendo a porção, o príncipe pergunta o que ele estava fazendo, o mago responde: _Não lhe interessa.”* ao invés de *“ao ver o mago fazendo a porção, o príncipe pergunta, o que esta fazendo, o mago responde: não lhe interessa. O príncipe fica curioso e pergunta novamente.”*; a apresentação do elemento maravilhoso da princesa: *“a princesa chega com um vestido mágico,”*; correção gráfica de palavras de acordo com o dicionário: *“de repente”* ao invés de *“derrepente”*, *“ajudar”* o ao invés de *“ajudaro”*.

Embora, algumas sugestões apresentadas não tenham sido contempladas, como a adequação do tempo verbal, tal como a passagem do tempo verbal presente do indicativo para pretérito perfeito, a correção da grafia das palavras “interesse” e “poção” não tenham sofrido alterações, pois continuaram grafadas como “enteresse”

e “porção”, acreditamos que o aluno pode se dar conta desses problemas de linguagem em outra oportunidade ao reler o texto. Nesses termos, como nos afirma Leffa (2002, p.4), entendemos que “ainda que o desempenho do aluno tenha que ser assistido durante certo período, há pelo menos a previsão de que no futuro o aluno será capaz de executar a tarefa por conta própria; a autonomia é um estágio a que se chega”.

Assim, a análise dos textos do aluno 1 sinaliza como postula Paiva (2006) que há necessidade de o aluno se enxergar no processo de aprendizagem, para que assim possa sentir-se seguro em buscar soluções para os obstáculos que surgirem no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, tomando decisões sobre as metas a serem atingidas na construção do texto, reconhecendo as falhas e superando-as na medida do possível na reescrita.

4.1.2 Caso 2: Aluno 2

Na primeira versão do texto do aluno 2, temos um texto maior em relação ao texto do aluno 1, compreendendo cinquenta e sete linhas, que permite verificar uma característica de pessoa autônoma:

Quadro 8: Transcrição da construção individual do aluno 2

Um reino muito mágico

Era uma vez em um reino chamado Rondonópolis e nesse reino moravam O rei, a rainha, seu filho, filha e seus súditos. Eles também tinham um sobrinho que era Um grande feiticeiro que estava vindo morar com eles. O rei preparou Um grande banquete para Comemorar sua chegada.

O príncipe e a princesa queriam assassinar seus pais para assumir o trono, e viram o sobrinho seria Um problema para eles. Ao anoitecer o sobrinho chegou ao reino, e o rei o recebeu e viu uma coisa brilhante ao seu lado e perguntou.

_ O que é essa coisa brilhante do seu lado?

_ É minha fadinha, disse o príncipe.

Eles iram para o salão de festas do Castelo, mas a princesa chegou e Começou a Conversar Com os dois em quanto o seu irmão estava envenenando a Comida do rei, da rainha e do seu sobrinho, ao terminar, o príncipe chamou eles e os convidados para o salão de festas. Ao sentarem na mesa o sobrinho sentiu Um cheiro estranho a Comida e quando o rei ia comer ele bate na mão do rei, e o rei pergunta

_ Por que você fez isso?

_ Por que a comida está envenenada, diz o sobrinho.

O rei levanta bravo e pergunta quem tinha feito aquilo. Todos calaram a boca, o sobrinho pega no braço do rei e o leva para seu quarto e a rainha os segue até seu quarto, o sobrinho fala:

_ Arrumem suas coisas para sairmos amanhã de manhã.

Os filhos do rei ouviram a conversa e mandaram os criados que eram seus aliados fecharem todas as rotas de saída do reino para eles não saírem e os camponeses ficarem sem suprimentos, ao saber disso o sobrinho saiu no meio da noite com seus tios por uma rota secreta na floresta.

Se paçou uma semana e eles chegaram em uma cabana velha no meio da floresta, ao saberem da localização de seus pais o príncipe e a princesa pegaram suas armas, Uma espada com poder mágico e Um arco e flecha maldito, pegaram seus cavalos e foram atrás deles. Mas o sobrinho havia espalhado suas armadilhas, areia movedisa, um lago cheio de crocodilos e quando o príncipe e sua irmã chegaram na primeira armadilha eles tiveram que deser dos cavalos e colocarem pedras no caminho para eles pasarem na areia. Horas depois eles chegaram na segunda armadilha o príncipe passou quando sua irmã ía passar a ponte quebrou e ele segurou ela pela mão e a puxou e eles seguiram em frente.

Ao chegar lá, o sobrinho ficou surpreso por eles terem paçado por suas armadilhas, o sobrinho mandou o rei e a rainha entrarem em quanto ele e a fadinha brigavam com o príncipe e a princesa. . A princesa joga uma flecha nele e ele desvia, em seguida joga um raio muito potente nela e ela desmaia, mas a príncipe a pega de surpresa por trás e a derruba. mas a fadinha destrói a príncipe, em quanto o rei sai da cabana e o surbiende por trás com um martelo e o sobrinho os amarra em uma levando-os para o reino de Rondonópolis e prendendo-os na masmorra encantada e fizeram um banquete para comemorar e viveram felizes para sempre

No texto do aluno 2, assim como no texto do aluno 1, encontramos contemplado no CS o **registro do campo** com as personagens **participantes**: “O rei, a rainha, seu filho, filha e seus súditos” e “um sobrinho que era Um grande feiticeiro que estava vindo morar com eles.”; com **os processos**: a chegada do primo feiticeiro; os príncipes armarem para matar o pai (o rei); com **as**

circunstâncias: o dia em que o primo chega e atrapalha o plano dos príncipes; o **registro das relações:** apresenta uma família aparentemente feliz; um príncipe e uma princesa que tentam matar não só apenas o rei, mas a rainha e o primo feiticeiro; o primo que salva os tios das mãos dos filhos perversos; e o **registro modo:** também apresenta uma estória que pode ser contada por meio da oralidade, da escrita ou de forma multimodal.

No CC também foi contemplado a **orientação – contextualização da estória**, com o **cenário:** “Era uma vez em um reino chamado Rondonópolis e nesse reino moravam O rei, a rainha, seu filho, filha e seus súditos.”; o **episódio:** “Eles também tinham um sobrinho que era Um grande feiticeiro que estava vindo morar com eles. O rei preparou Um grande banquete para Comemorar sua chegada.”; o **problema:** “O príncipe e a princesa queriam assassinar seus pais para acumir o trono, e viram o sobrinho seria Um problema para eles.”; contempla também a **complicação e clímax da complicação – crise/problema da história** com o **problema:** “Eles iram para o salão de festas do Castelo, mas a princesa chegou e Começou a Conversar Com os dois em quanto o seu irmão estava envenenando a Comida do rei, da rainha e do seu sobrinho” a **reação:** “Ao sentarem na mesa o sobrinho sentiu Um cheiro estranho a Comida e quando o rei ia comer ele bate na mão do rei,”; o **episódio:** “Depois de derrotar o mago o príncipe descobre que a porção era para matar o rei”; a **reflexão:** “Por que você fez isso? Por que a comida está envenenada, diz o sobrinho.”; outra **reação:** “O rei levanta bravo e pergunta quem tinha feito aquilo. Todos calaram a boca o sobrinho pega no braço do rei e o leva para seu quarto e a rainha os segue até seu quarto, o sobrinho fala: Arrumem suas coisas para sairmos amanhã de manhã. Os filhos do rei ouviram a conversa e mandaram os criados que eram seus aliados fecharem todas as portas de saída do reino para eles não saírem e os camponeses ficarem sem suprimentos, ao saber disso o sobrinho saiu no meio da noite com seus tios por uma rota secreta na floresta”; novo **episódio:** “Se paçou uma semana e eles chegaram em uma cabana velha no meio da floresta,”; nova **reação:** “ao saberem da localização de seus pais o príncipe e a princesa pegaram suas armas, Uma espada com poder mágico e Um arco e flecha maldito, pegaram seus cavalos e foram atrás deles.”; novo **problema:** “Mas o sobrinho havia espalhado suas armadilhas, areia movedisa, um lago cheio de crocodilos”; mais uma **reação:** “quando o príncipe e sua irmã chegaram na primeira armadilha eles tiveram que deser dos cavalos e colocarem

*pedras no caminho para eles pasarem na areia. Horas depois eles chegaram na segunda armadilha o príncipe passou quando sua irmã ía passar a ponte quebrou e ele segurou ela pela mão e a puxou e eles seguiram em frente”; que gerou outra **reação**: o sobrinho ficou surpreso por eles terem paçado por suas armadilhas”; a **solução**: “ A princesa joga uma flecha nele e ele desvia, em seguida joga um raio muito potente nela e ela desmaia, mas a príncipe a pega de surpresa por trás e a derruba”; e a **resolução**: “mas a fadinha destrói a príncipe, em quanto o rei sai da cabana e o surbiende por trás com um martelo e o sobrinho os amarra em uma levando-os para o reino de Rondonópolis e prendendo-os na masmorra encantada e fizeram um banquete para comemorar”. Além de apresentar também o comentário do narrador “e viveram felizes para sempre”.*

Nesse texto, é possível encontrarmos mais recursos avaliativos no percurso das ações, do que o texto do aluno 1, mostrando de forma mais clara a diferença que há entre as reações e os episódios dos pensamentos e emoções das personagens ao fazer referência ao problema. As alterações lexicais apontam as circunstâncias de tempo, de lugar e de modo, as personagens, os locais, a reação e a reflexão, além de alguns elementos coesivos que dão uma sequência lógica ao texto, como já sinalizados no parágrafo anterior. Podemos concluir que nessa primeira versão do aluno 2 temos um texto muito bom e a resposta à pergunta R1, apresentando ter **consciência do processo de produção**, à medida que participa do processo e apresenta ter conhecimento dos caminhos de aprendizagem do gênero proposto. Todavia, não verificamos a resposta à pergunta R2, posto que na correção individual o aluno 2 não demonstrou **envolvimento, automotivação e autoconfiança** ao ser desafiado a rever algumas questões microestruturais no texto, como: formação de parágrafo (*) asterístico; uso de letra maiúscula em nome próprio e início de frases (6); verificação no dicionário, da grafia das palavras grafadas, consoante à gramática tradicional (1); uso da vírgula, do ponto, travessão, dois pontos (7); melhor organização das ideias (8) e o uso de elementos coesivos ou a substituição deles (9), como nos mostra o texto reescrito.

Figura 24 - Reescrita da Construção Individual do aluno 2

Um reino muito mágico

Era uma vez em um reino chamado Rondonópolis, o rei e sua filha, sua filha e seu súdito. Ele também tinha um súdito que era um grande feiticeiro que estava vindo morar com eles, e ele preparou um grande banquete para comemorar sua chegada.

Mas o príncipe e a princesa quiseram ir com seu pai para assumir o reino, e eles sabem que o súdito seria um problema para eles.

Logo assim o súdito chegou ao reino, e o rei e a rainha e sua coisa brilhante ao seu lado e perguntou.

O que é essa coisa brilhante ao seu lado?

- É minha fadinha disse o súdito.

Os foram as salas de festa do castelo, mas a princesa chegou e começou a conversar com os dois enquanto isso seu irmão estava entendiado a comida do rei e da rainha e do seu súdito ao terminar, o príncipe chamou eles e os convidou para o salão de festa. Lá estava na mesa o súdito sentiu um cheiro estranho na comida e quando o rei ia comer ele levou na mão e se perguntou.

- Por que está feio isso?

- Porque a comida está envenenada, disse o súdito.

O rei levantou o rosto e perguntou quem tinha feito aquilo. Todos olharam a leoa, o súdito pegou o braço do rei e o levou para seu quarto e a rainha o seguiu. O súdito falou.

Arrumem suas coisas para sair amanhã de manhã.

Os filhos do rei escutou toda a conversa e mudaram os planos que eram de ir embora todos as rotas de saída do reino, para eles não saírem. Por tanto disse os camponeses ficarem sem suprimento. Lá o rei disse o súdito saiu na noite da noite com seus dias por uma rota secreta na floresta.

Dele passou uma semana e eles chegaram em uma calha na selva ao meio da floresta, ao chegarem da localização de seus pais o príncipe e a princesa pegaram suas armas, uma espada negra e uma arco e flecha maldita, pegaram seus cavalos e foram atrás delas mas o súdito havia espalhado duas armadilhas para matá-las, e um lago cheio de veneno.

Quando o príncipe e sua irmã chegaram no primeiro acampamento eles precisaram descer do cavalo e colocaram pedras no caminho para eles passarem na areia. Mas depois eles chegaram na segunda armadilha o príncipe pisou mas na hora que como um cavalo ia passar a ponte quebrou, ele segurou as pedras as mãos, ficou lá e eles seguiram em frente.

Logo chegou lá, o súdito ficou surpreso por eles terem passado pelas as armadilhas. Ele mandou o rei e a rainha entre seu enquanto ele e a fadinha brigaram com o príncipe e a princesa.

A princesa jogou uma flecha nele mas ele desistiu. Mas o príncipe e pegou de surpresa por trás e o derubou. A fadinha deu ao príncipe, enquanto o rei saiu do ca. O rei e o surpreendente foi atrás com um martelo.

O súdito estava tentando o ao reino de Rondonópolis e Rondonópolis. Os nos momentos incertas e ficaram um dia para comemorar sua vitória e reuniram para sempre.

Fonte: Caderno do Aluno

Quadro 9: Transcrição da reescrita da construção individual do aluno 2

Um reino muito mágico

Era uma vez em um reino chamado Rondonópolis, o rei, seu filho, sua filha e seu súditos. Eles também tinha um sobrinho que era um grande feiticeiro que estava vindo morar com eles, o rei preparou um grande banquete pra comemorar sua chegada.

Mas o príncipe e a princesa queriam assas mas seu pais para assumir o trono, e viram que o sobrinho seria um problema para eles.

Ao anoitecer o sobrinho chegou ao reino, e o rei recebeu e viu coisa brilhante ao seu lado e perguntou.

O que é essa coisa brilhante ao seu lado?

_É minha fadinha disse o sobrinho.

Eles foram ao salão de festa do castelo, mas princesa chegou e começou a conversar com os dois enquanto isso seu irmão estava envenado a comida do rei e da rainha e do seu sobrinho, ao terminar, o príncipe chamou eles e os convidados para o salão de festas. Ao estarem na mesa o sobrinho sentiu um cheiro estranho na comida e quando o rei ia comer ele bate na mão do rei, o rei perguntou.

_ Por que você fez isso?

_ Porque a comida está envenada, disse o sobrinho.

O rei levantou bravo e perguntou quem tinha feito aquilo. Todos calaram a boca, o sobrinho pegou o braço do rei e o levantou para seu quarto e a rainha os segue. O sobrinho falou:

Arrumem suas coisas para sair amanhã de manhã.

Os filhos do rei escutou toda a conversar e malforam os criados quer em aliados fecharem todas as rotas de saídas do reino, para eles não saírem. Por tanto disse os camponeses ficarem sem mantimento. Ao saber disso, o sobrinho saiu no meio da noite com seus tios por uma rota secreta na floresta.

Se passou uma semana e eles chegaram em uma cabana velha ao meio da floresta, ao saberem da localização de seus pais o príncipe e a princesa pegaram suas armas, uma espada negra e uma arco e flecha maldita, pegaram seus cavalos e foram atrás delas mas o sobrinho havia espalhado duas armadilhas, areia movedisa, e um lago cheio de crocodilos.

Quando o príncipe e sua irmã chegaram na primeira armadilha eles precisaram desser do cavalo e colocaram pedras no caminho para eles passarem na areia. Mas depois eles chegaram na segunda armadilha o príncipe passou mas na hora que sua irmã ía passar a ponte quebrou. ele segurou ela pela as mão, puxou-la e eles seguiram em frente.

Ao chegar lá, o sobrinho ficou surpreso por eles terem passado pelas as armadilhas. Ele mandou o rei e a rainha entrarem enquanto ele e a fadinha brigavam com o príncipe e a princesa.

A princesa joga uma flecha nele mas ele desvia. Mas o príncipe o pegou de surpresa por trás e o derruba. A fadinha distrai o príncipe enquanto o rei sai da cabana e o surpreende por trás com um martelo.

O sobrinho os amarra levando-os ao reino de Rondonópolis e prendendo-os nas masmoras encantadas e fizeram um banquete para comemorar sua vitória e viveram para sempre.

Como já dito anteriormente, no texto reescrito do aluno 2, poucas das sugestões que construímos na revisão do primeiro texto foram contempladas, tais sejam: fazer parágrafos onde estava sinalizado com (*) asterístico; grafar de acordo com o dicionário as palavras “enquanto, passou, passado” ao invés de “em quanto,

paçou, paçado”; adequar o tempo verbal (2) em quase todas as situações, exceto nos dois últimos parágrafos; e verificar o uso da letra maiúscula (8).

Em contrapartida, o aluno retirou trechos do texto que dificultaram a compreensão, como: “*Era uma vez em um reino chamado Rondonópolis, o rei, seu filho, sua filha e seu súditos.*”, ao invés de manter o que ele já havia feito na primeira versão “*Era uma vez em um reino chamado Rondonópolis e nesse reino moravam O rei, a rainha, seu filho, filha e seus súditos.*”; ou reescreveu o trecho de maneira confusa: “*Mas o príncipe e a princesa queriam assas mas seu pais para assumir o trono, e viram que o sobrinho seria um problema para eles.*”, e na primeira versão o trecho só necessitava do acréscimo da conjunção adversativa mas “*O príncipe e a princesa queriam assassinar seus pais para açumir o trono, e viram o sobrinho seria Um problema para eles.*” e em “*(...) malforam os criados quer em aliados fecharem todas as rotas de saídas do reino, para eles não saírem. Por tanto disse os camponeses ficarem sem mantimento*”; tornando o trecho totalmente confuso comparada à primeira versão “*mandaram os criados que eram seus aliados fecharem todas as rotas de saída do reino para eles não saírem e os camponeses ficarem sem suprimentos.*”; outras palavras foram escritas pela metade “*assas*” no lugar de “*assassinar*”, “*convidos*” ao invés de “*convidados*”; ou com grafia não condizente com a gramática tradicional “*malforam*” no lugar de “*mandaram*”, “*pergutow*”, “*surpresso*”, “*surpriende*”, “*envenado*”, “*envenada*”, “*desser*”, “*marmorra*”, ao invés de “*perguntou, surpreso, surpreende, envenenando, envenenada, descer, marmorra*”; não substituiu os elementos coesivos por termos equivalentes *mas, porém, entretanto*; ou substituiu *mas* por *pois*; e nem elementos coesivos nos locais sugeridos para estabelecer relação nas ideias expressas no texto como em “*Por conta disso*” “*Assim, diante dessa situação*”.

Diante disso, além de não responder à pergunta R2, o aluno também não respondeu à pergunta R3, já que não teve **maturidade em corrigir seu próprio texto** e nem à pergunta R4 ao não **aceitar a opinião do outro no desenvolvimento do conto**, pois no momento da correção conjunta, em que analisávamos os elementos textuais que necessitariam de ajustes, o aluno não demonstrou aceitar as opiniões que lhes foi dada, mesmo que tenham sido pautadas no que já havíamos trabalhado nas fases anteriores.

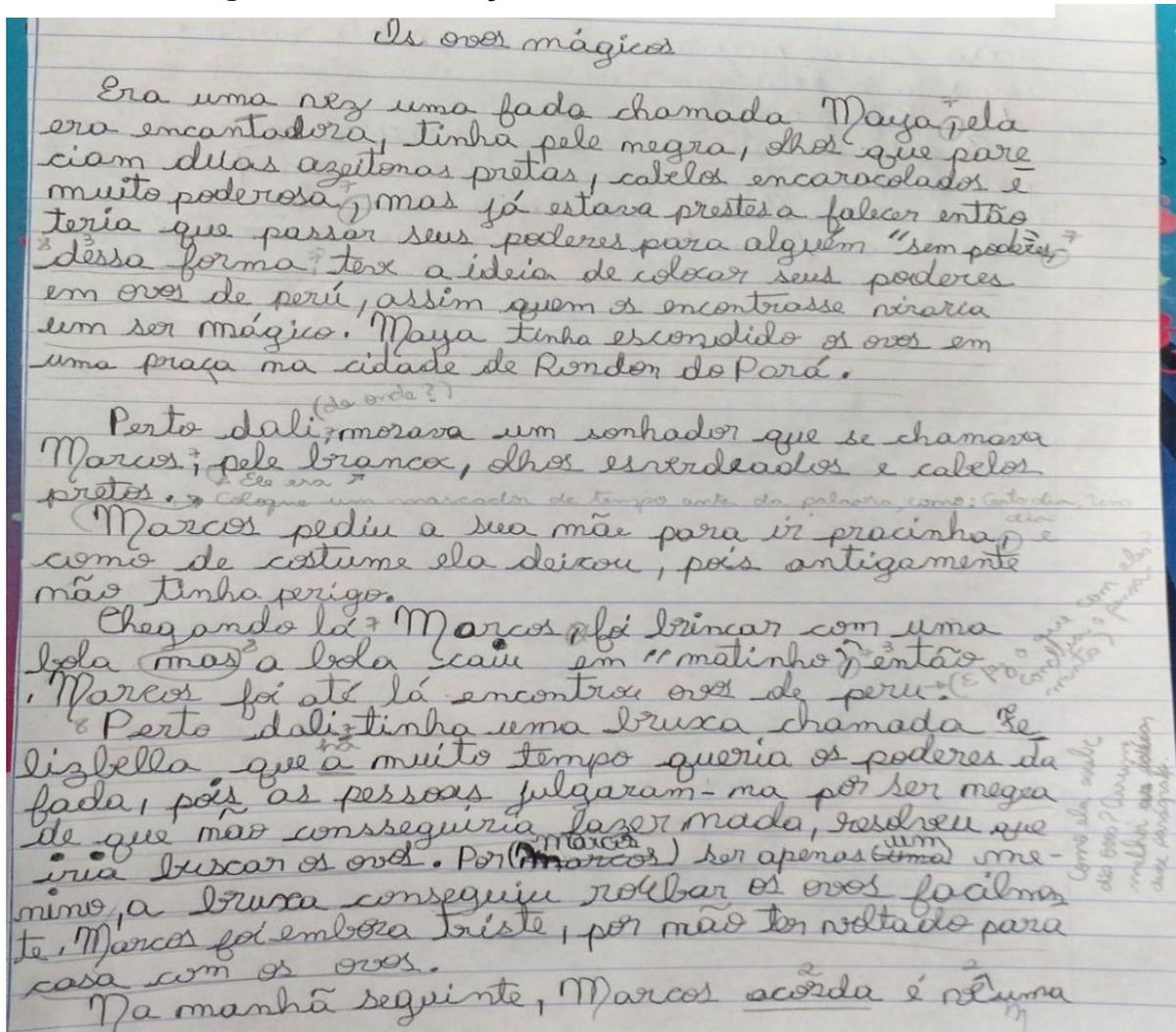
Podemos constatar, no primeiro texto do aluno 2, que é possível notarmos o uso de algumas estratégias metacognitivas, visto que traça um plano para construir

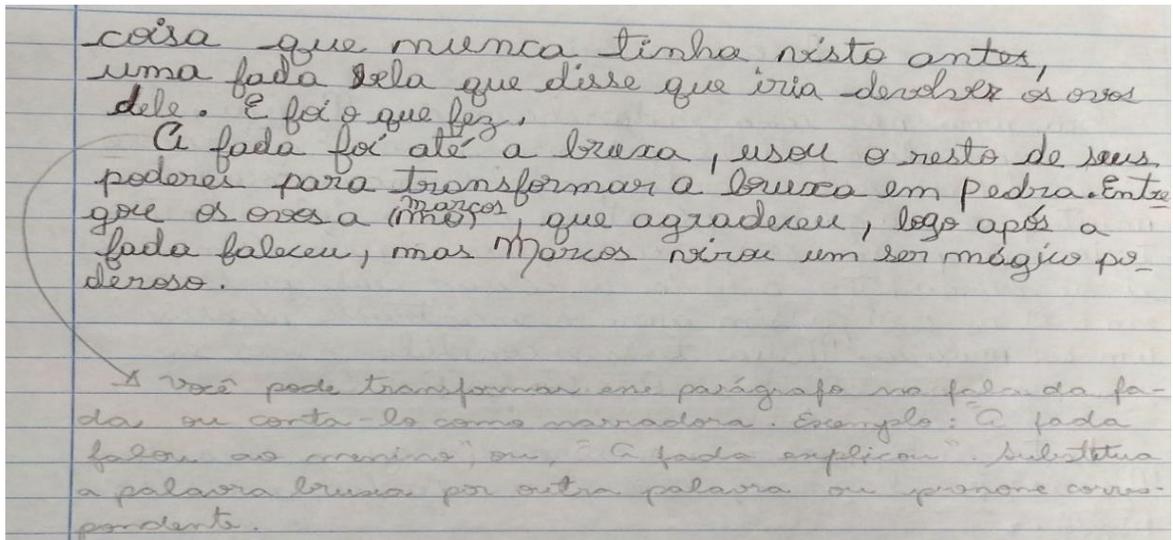
o conto, e toma decisões conscientes ao apresentar o que planejou dentro do texto. Entretanto, na reescrita não conseguiu se autoavaliar, ter maturidade em corrigir seu texto, além de não aceitar a opinião do outro, sinalizando como pontua Paiva (2006), que a autonomia depende de mudanças externas e internas, “principalmente quando os alunos têm objetivos claros e desejam muito assumir o controle por sua própria aprendizagem” (PAIVA, 2006, p.120).

4.1.3 Caso 3: Aluno 3

Na construção individual do aluno 3 temos um texto composto por trinta e seis linhas, no qual podemos verificar as respostas às perguntas R1 e R2.

Figura 25 - Construção Individual do Aluno 3





Fonte: Caderno do aluno 3

Quadro 10: Transcrição da construção individual do aluno 3

Os ovos mágicos

Era uma vez uma fada chamada Maya, ela era encantadora, tinha pele negra, olhos que pareciam duas azeitonas pretas, cabelos encaracolados e muito poderosa, mas já estava prestes a falecer então teria que passar seus poderes para alguém "sem poderes", dessa forma teve a ideia de colocar os poderes em ovos de peru, assim quem os encontrasse viraria um ser mágico. Maya tinha escondido os ovos em uma praça na cidade de Rondon do Pará.

Perto dali morava um menino sonhador que se chamava Marcos, pele branca, olhos esverdeados e cabelos pretos.

Marcos pediu para sua mãe para ir a pracinha, como de costume ela deixou, pois antigamente não tinha perigo.

Chegando lá Marcos, foi brincar com uma bola mas a bola caiu em um "matinho", então Marcos foi até lá e encontrou ovos de peru.

Perto dali tinha uma bruxa chamada Felizbela que há muito tempo queria os poderes da fada, pois as pessoas julgaram-na por ser negra de que não conseguiria fazer nada, resolveu que iria buscar os ovos. Por Marcos ser apenas um menino, a bruxa conseguiu roubar os ovos facilmente. Marcos foi embora triste, por não ter voltado para casa com os ovos.

Na manhã seguinte, Marcos acorda e vê uma coisa que nunca tinha visto antes, uma fada bela que disse que iria devolver os ovos a ele. E foi o que fez.

A fada foi até a bruxa, usou o resto de seus poderes para transformar a bruxa em pedra. Entregou os ovos a Marcos, que agradeceu, logo após a fada faleceu, mas Marcos virou um ser mágico e totalmente poderoso.

No texto do aluno 3, também é possível encontrarmos aspectos referente ao CS e ao CC. No CS tem-se apresentado no **registro do campo** as personagens **participantes**: a fada (Maya), Marcos (o sonhador) e como antagonista a bruxa (Felizbela); **as circunstâncias**: o momento em que a fada está prestes a falecer e decide deixar seus poderes em ovos de peru, para que quem os encontrasse adquirisse os poderes mágicos dela; no **registro das relações**: apresenta uma fada

negra (fugindo do estereótipo clássico das fadas dos contos de fada) e poderosa; um menino sonhador; e uma bruxa que era discriminada pela sociedade por ser negra e que viu nos poderes da fada a chance de ser respeitada; e no **registro modo**: tem-se também uma clássica estória de tradição oral que pode ser apresentada de forma oral, escrita ou multimodal. É apresentado também o uso de elementos coesivos mostrando-nos, dessa forma, o encandeamento de ideias na orientação, complicação e resolução “mas, dessa forma, assim, perto dali, chegando lá, na manhã seguinte, logo após”.

No CC, as fases do conto são apontadas com a presença da **orientação – contextualização da estória**, mostrando o **cenário** da estória, com termo típico de contos *Era uma vez*: “Era uma vez uma fada chamada Maya, ela era encantadora, tinha pele negra, olhos que pareciam duas azeitonas pretas, cabelos encaracolados e muito poderosa,”; o **problema**: “mas já estava prestes a falecer então teria que passar seus poderes para alguém “sem poderes””; a **reação**: “dessa forma teve a ideia de colocar os poderes em ovos de peru, assim quem os encontrasse viraria um ser mágico. Maya tinha escondido os ovos em uma praça na cidade de Rondon do Pará.”; o **episódio**: “Perto dali morava um menino sonhador que se chamava Marcos, pele branca, olhos esverdeados e cabelos pretos. Marcos pediu para sua mãe para ir a pracinha, como de costume ela deixou, pois antigamente não tinha perigo; a **complicação e clímax da complicação – crise/problema da história** com o primeiro **problema**: “Chegando lá Marcos, foi brincar com uma bola mas a bola caiu em um “matinho”, então Marcos foi até lá e encontrou ovos de peru.”; outro **episódio**: “Perto dali tinha uma bruxa chamada Felizbella que há muito tempo queria os poderes da fada,”; outro **problema**: “pois as pessoas julgaram-na por ser negra de que não conseguiria fazer nada”; uma **reação**: “resolveu que iria buscar os ovos. Por Marcos ser apenas um menino, a bruxa conseguiu roubar os ovos facilmente. Marcos foi embora triste, por não ter voltado para casa com os ovos.”; e a **resolução**: “Na manhã seguinte, Marcos acorda e vê uma coisa que nunca tinha visto antes, uma fada bela que disse que iria devolver os ovos a ele. E foi o que fez. A fada foi até a bruxa, usou o resto de seus poderes para transformar a bruxa em pedra. Entregou os ovos a Marcos, que agradeceu, logo após a fada faleceu, mas Marcos virou um ser mágico e totalmente poderoso.”

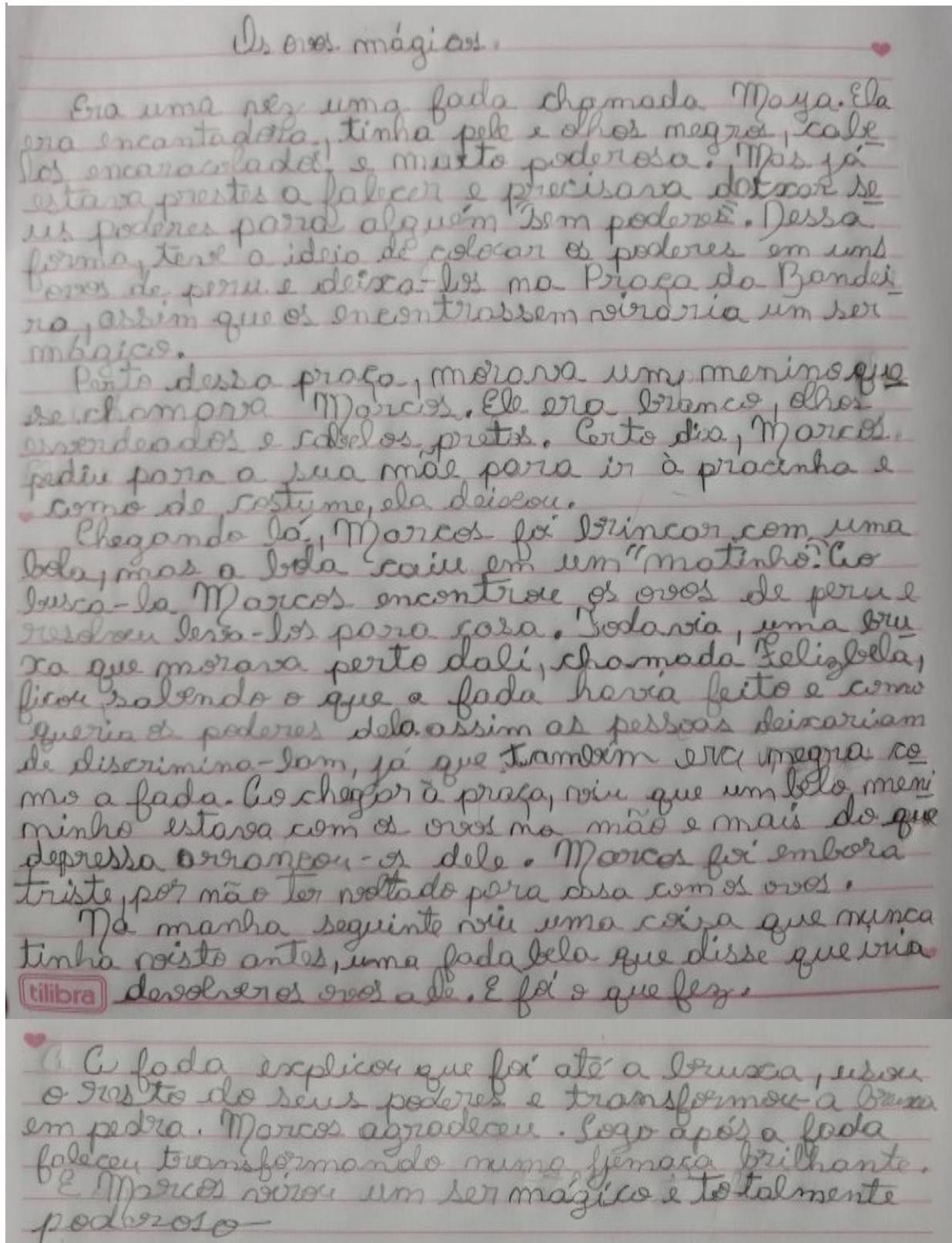
Conseguimos desse modo, verificar consoante ao texto do aluno 3 a resposta à pergunta R1, já que o aluno teve **consciência do processo de produção de**

aprendizagem do gênero estudado, demonstrando entender que é possível ser participante ativo no processo de ensino língua portuguesa, agindo dessa maneira autonomamente (PAIVA, 2006).

Além disso, podemos constatar a resposta à pergunta R2, já que antes de iniciarmos a leitura do conto, o próprio aluno reconheceu que o texto tinha problemas microestruturais e que as opiniões dadas seriam relevantes para melhora do conto, demonstrando sentir-se **envolvido, automotivado e autoconfiante** em ver o texto melhor estruturado. Desse modo, adotamos algumas sugestões, como: formação de parágrafo onde tivesse um * (asterisco); que alguns parágrafos precisavam de ajustes para ter melhor compreensão e entendimento “numeração (8)”, que o tempo verbal predominante era o pretérito perfeito “numeração (2)” e por último o uso de pontuação como vírgula e ponto “numeração (7)”.

Vejamos agora a reescrita do texto do aluno 3:

Figura 26 - Reescrita Individual do aluno 3



Fonte: Caderno do aluno 3

Quadro 11: Transcrição da reescrita da construção individual do aluno 3

Os ovos mágicos

Era uma vez uma fada chamada Maya. Ela era encantadora, tinha pele e olhos negros, cabelos encaracolados e muito poderosa. Mas já estava prestes a falecer e precisaria deixar seus poderes para alguém “sem poderes”.

Dessa forma, teve a ideia de colocar os poderes em uns ovos de peru, deixá-los na Praça da Bandeira.

Perto dessa praça, morava um menino sonhador que se chamava Marcos. Ele era branco, olhos esverdeados e cabelos pretos. Certo dia, Marcos pediu para a sua mãe para ir à pracinha. Como de costume, ela deixou.

Chegando lá, Marcos foi brincar com uma bola, mas a bola caiu em um “matinho”. Ao busca-la encontrou os ovos de peru e resolveu leva-los para casa.

Todavia, uma bruxa que morava perto dali, chamada Felizbella, ficou sabendo o que a fada havia feito e como queria os poderes dela, pois assim as pessoas deixariam de discriminá-la, já que também era negra como a fada.

Ao chegar à praça, viu que um belo menininho estava com os ovos na mão e mais do que depressa arrancou-os dele. Marcos foi embora triste, por não ter voltado para casa com os ovos.

Na manhã seguinte, Marcos acordou e viu uma coisa que nunca tinha visto antes, uma fada bela que disse que iria devolver os ovos a ele. E foi o que fez.

A fada explicou que foi até a bruxa, usou o resto de seus poderes e transformou-a em pedra. Marcos agradeceu. Logo após a fada faleceu transformando em uma fumaça brilhante. E Marcos virou um ser mágico e totalmente poderoso.

O texto reescrito pelo aluno 3 apresenta todas as sugestões construídas sendo contempladas, afirmando dessa forma, ter **maturidade em corrigir seu próprio texto**, ao assumir que todo texto precisa passar por melhorias respondendo assim à pergunta **R3**, bem como de **aceitar a opinião do outro no desenvolvimento do conto**, respondendo assim à pergunta **R4**.

Dessa maneira, o aluno usou as estratégias de metacognição, já que criou um planejamento para a construção do conto, como apresentado na primeira versão do texto, tomou a decisão de verificar e ajustar o que necessitava ser melhorado, como nos trechos em que vimos serem indispensáveis tais ajustes, como: *“Era uma vez uma fada chamada Maya, ela era encantadora, tinha pele negra, olhos que pareciam duas azeitonas pretas, cabelos encaracolados e muito poderosa, mas já estava prestes a falecer então teria que passar seus poderes para alguém “sem poderes”, dessa forma teve a ideia de colocar os poderes em ovos de peru, assim quem os encontrasse viraria um ser magico. Maya tinha escondido os ovos em uma praça na cidade de Rondon do Pará.”* e na reescrita apresentou *“Era uma vez uma fada chamada Maya. Ela era encantadora, tinha pele e olhos negros, cabelos encaracolados e muito poderosa. Mas já estava prestes a falecer e precisaria deixar*

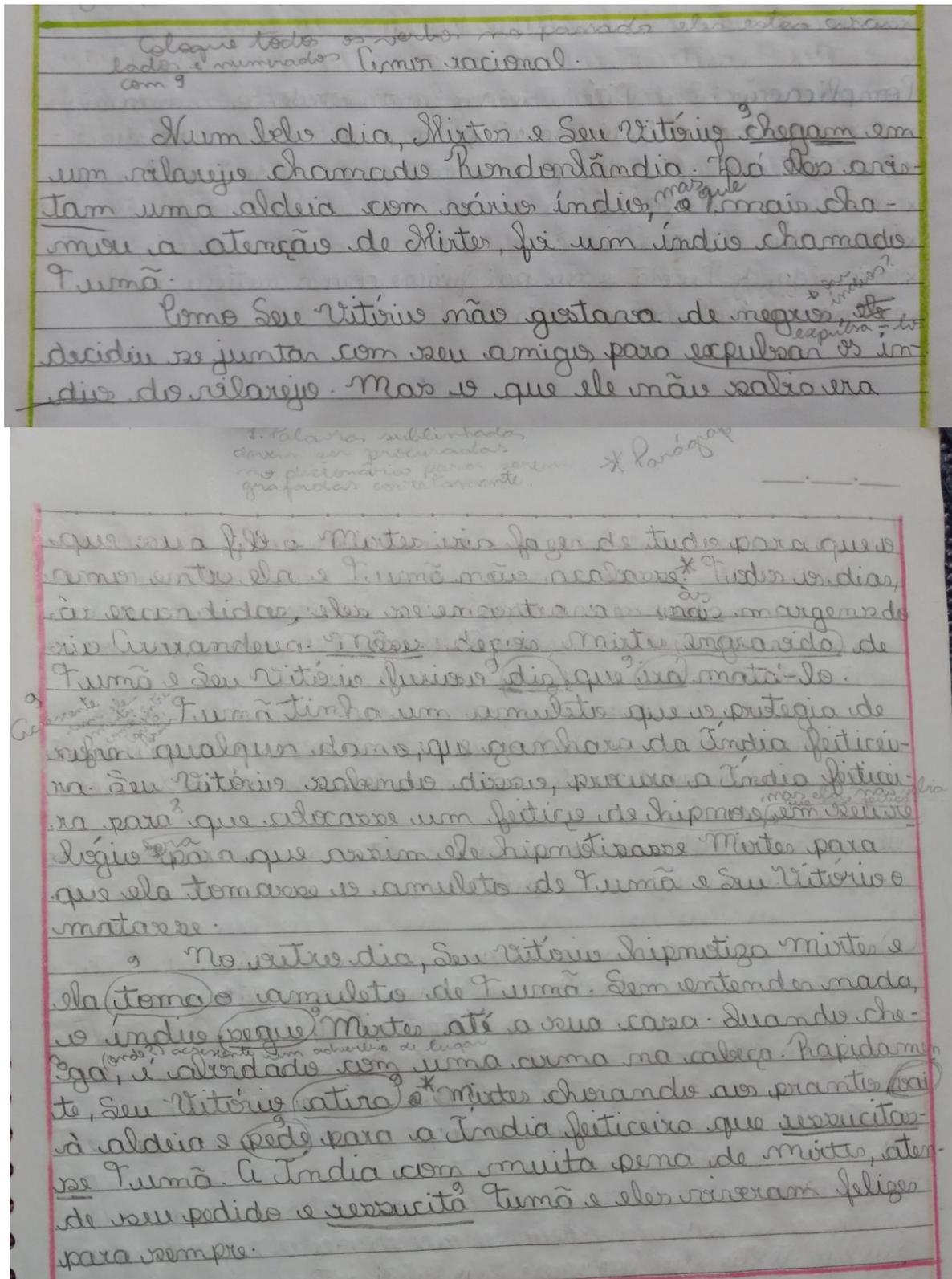
seus poderes para alguém “sem poderes”. Formou parágrafo, verificou a pontuação, completou os pensamentos soltos e fez uso dos verbos no pretérito perfeito do indicativo, fazendo com que texto fosse melhor compreendido pelo leitor *“Era uma vez uma fada chamada Maya. Ela era encantadora, tinha pele e olhos negros, cabelos encaracolados e muito poderosa. Mas já estava prestes a falecer e precisaria deixar seus poderes para alguém “sem poderes”. Dessa forma, teve a ideia de colocar os poderes em uns ovos de peru, deixa-los na Praça da Bandeira.”*; uso de marcadores de lugar e de elementos coesivos *“Perto dessa praça, morava um menino sonhador que se chamava Marcos. Ele era branco, olhos esverdeados e cabelos pretos. Certo dia, Marcos pediu para a sua mãe para ir à pracinha. Como de costume, ela deixou.”*; *“Chegando lá, Marcos foi brincar com uma bola, mas a bola caiu em um “matinho”. Ao busca-la encontrou os ovos de peru e resolveu leva-los para casa.”*; *“Todavia, uma bruxa que morava perto dali, chamada Felizbella, ficou sabendo o que a fada havia feito e como queria os poderes dela, pois assim as pessoas deixariam de discriminá-la, já que também era negra como a fada.”*; *“A fada explicou que foi até a bruxa, usou o resto de seus poderes e transformou-a em pedra. Marcos agradeceu. Logo após a fada faleceu transformando em uma fumaça brilhante. E Marcos virou um ser mágico e totalmente poderoso.”*; *“Na manhã seguinte, Marcos acordou e viu uma coisa que nunca tinha visto antes, uma fada bela que disse que iria devolver os ovos a ele. E foi o que fez.”*

Assim, podemos enxergar na análise do texto do aluno 3 que o mesmo entendeu o objetivo das atividades que foram propostas nas fases anteriores, além de refletir sobre esses conhecimentos e apresentá-los na construção de seu conto.

4.1.4 Caso 4: Aluno 4

No estudo do caso 4, temos um texto contendo 30 linhas, apresentando resposta às perguntas **R1** e **R2**, como apresentado a seguir:

Figura 27 - Construção Individual do aluno 4



Fonte: Caderno do aluno 4

Quadro 12: Transcrição da construção individual do aluno 4

Uma prova de amor

Num belo dia, Mirtes e Seu Vitório chegam em um vilarejo chamado Rondonlândia. Lá eles avistam uma aldeia com vários índios, o mais chamou a atenção de Mirtes, foi um índio chamado Tumã.

Como Seu Vitório não gostava de negros, ele decidiu se juntar com seu amigos para expulsar os índios do vilarejo. Mas o que ele não sabia era que sua filha Mirtes iria fazer de tudo para que o amor entre ela e Tumã não acabasse. Todos os dias às escondidas eles se encontravam nas margens do rio Ararandeuá. Mês depois, Mirtes engravida de Tumã e Seu Vitório furioso diz que irá matá-lo.

Tumã tinha um amuleto que o protegia de sofrer qualquer dano, que ganhara da Índia feiticeira. Seu Vitório sabendo disso, procura a Índia feiticeira para que colocasse um feitiço de hipnose em seu relógio para que assim ele hipnotizasse Mirtes para que tomasse o amuleto de Tumã e Seu Vitório o matasse.

No outro dia, Seu Vitório hipnotiza Mirtes e ela toma o amuleto de Tumã. Sem entender nada, o índio segue Mirtes até sua casa. Quando chega, é abordado com uma arma na cabeça. Rapidamente, Seu Vitório atira. Mirtes chorando aos prantos vai à aldeia e pede para a Índia feiticeira que ressuscitasse Tumã. A Índia com muita pena de Mirtes atende seu pedido e ressuscita Tumã e eles viveram felizes para sempre.

Na construção individual do aluno 4, averiguamos que o mesmo demonstrou ter **consciência do processo de produção** de um conto, na proporção que apresentou elementos relativos ao CS e ao CC.

No CS foram apresentados os **registros de campo**, das **relações** e de **modo**. No registro de **campo** foi apresentado as personagens **participantes**: Mirtes e Tumã (índio) como protagonistas, a Índia feiticeira, Seu Vitório como antagonista; **as circunstâncias**: um homem rico que não gostava de índios e que tem a própria filha se apaixonando por um índio, Tumã; no **registro das relações**: apresenta uma família rica composta por um pai (Seu Vitório) e uma filha (Mirtes); Seu Vitório declara não gostar dos índios que habitavam no vilarejo; o ódio é intensificado quando Mirtes e o índio Tumã se apaixonam e ela engravida; Seu Vitório mata Tumã; Mirtes recorre a ajuda da Índia feiticeira para ressuscitá-lo; assim que o índio ressuscita, eles vivem felizes para sempre; e no **registro modo**: há uma estória clássica, típica da oralidade, mas que pode ser apresentada de forma escrita ou multimodal.

O aluno 4 também contempla no CC as fases do conto, tais sejam: **orientação – contextualização da estória**, com **cenário**, **problema**, **episódio** e **reação**. **Cenário** “*Num belo dia, Mirtes e Seu Vitório chegam em um vilarejo chamado Rondonlândia. Lá eles avistam uma aldeia com vários índios, o mais chamou a atenção de Mirtes, foi um índio chamado Tumã.*”. **Problema**: “*Como Seu*

Vitório não gostava de negros, ele decidiu se juntar com seu amigos para expulsar os índios do vilarejo.” “Mas o que ele não sabia era que sua filha Mirtes iria fazer de tudo para que o amor entre ela e Tumã não acabasse”. **Episódio:** “Todos os dias às escondidas eles se encontravam nas margens do rio Ararandeuá”.

A Complicação e clímax da complicação – crise/problema da história.

Problema: “Mês depois, Mirtes engravida de Tumã”. **Reação:** “e Seu Vitório furioso diz que irá matá-lo.” **Problema:** “Tumã tinha um amuleto que o protegia de sofrer qualquer dano, que ganhara da Índia feiticeira.”. **Reação:** “Seu Vitório sabendo disso, procura a Índia feiticeira para que colocasse um feitiço de hipnose em seu relógio para que assim ele hipnotizasse Mirtes para que tomasse o amuleto de Tumã e Seu Vitório o matasse.” **Episódio:** “No outro dia, Seu Vitório hipnotiza Mirtes e ela toma o amuleto de Tumã. Sem entender nada, o índio segue Mirtes até sua casa.” **Reação:** “Quando chega, é abordado com uma arma na cabeça. Rapidamente, Seu Vitório atira.”. **Reação:** “Mirtes chorando aos prantos vai à aldeia e pede para a Índia feiticeira que ressuscitasse Tumã.”.

E por fim, a **resolução:** **Episódio:** “A Índia com muita pena de Mirtes atende seu pedido e ressucita Tumã.”. **Reação** marcada pelo comentário do narrador “e eles viveram felizes para sempre.”.

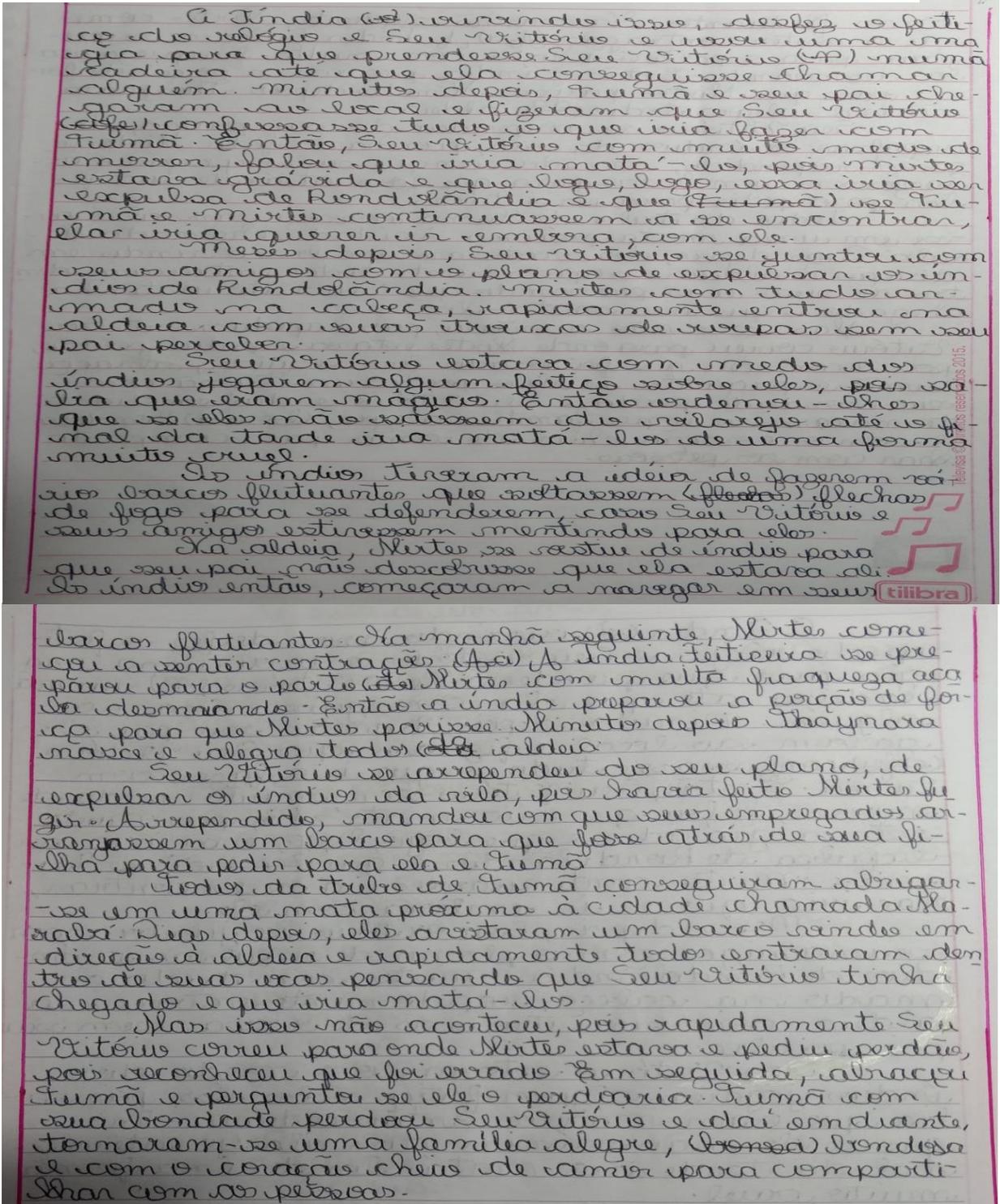
As ocorrências das circunstâncias de tempo, de modo, de lugar, da apresentação das personagens, do cenário e dos episódios são sinalizadas à medida que as alterações lexicais ocorrem. O uso dos elementos coesivos, tais sejam: “Num belo dia, Mirtes e Seu Vitório chegam em um vilarejo chamado Rondonlândia. Lá eles avistam uma aldeia com vários índios, o mais chamou a atenção de Mirtes, foi um índio chamado Tumã.”, deixam as ideias de cada fase do conto harmoniosas.

Podemos assegurar, consoante o texto do aluno 4, a resposta à pergunta **R1**, posto que o aluno conseguiu atuar do processo de construção do conto, tendo por base o conhecimento obtido nas atividades que compuseram as fases anteriores do CEAPG, estabelecendo trajetórias para uma aprendizagem autônoma demonstrando assim ter **consciência do processo de produção** (PAIVA, 2006).

O aluno 4 respondeu também a resposta à pergunta **R2**, ao apresentar **envolvimento, automotivação e autoconfiança**, no momento em que juntos visualizamos a necessidade de se fazer alguns ajustes no texto, tais sejam: grafar palavras de acordo com o dicionário (1); formar alguns parágrafos (*) asterisco;

substituir palavras por outras correspondentes (3); organizar melhor as ideias dos parágrafos (8); usar elementos coesivos (9); escrever os verbos para o pretérito perfeito (2), como nos mostra o texto reescrito.

Figura 29 - Reescrita individual do aluno 4



Fonte: Caderno do aluno 4

Quadro 13: Transcrição da reescrita da construção individual do aluno 4

Amor racional

Num belo dia, Mirtes e Seu Vitório chegaram a um vilarejo chamado Rondolândia. Lá eles avistaram uma aldeia com vários índios mágicos, mas o que mais chamou atenção de Mirtes foi um índio chamado Tumã e ambos apaixonaram-se.

Como Seu Vitório não gostava de índios, e esses por sinal eram mágicos, decidiu se juntar com seus amigos para expulsá-los do vilarejo. Mas o que ele não sabia era que sua filha Mirtes iria fazer de tudo para que o amor entre ela e Tumã não acabasse.

Todos os dias eles se encontravam as escondidas nas margens do rio Ararandeuá. Meses depois Mirtes engravidou de Tumã e Seu Vitório furioso disse que iria matá-lo. Tumã tinha um amuleto mágico que ganhara de sua avó, a Índia Feiticeira, que o protegia de sofrer qualquer dano.

Seu Vitório sabendo disso, procurou a Índia feiticeira para que colocasse em seu relógio um feitiço de hipnose, mas ele não sabia que a Índia feiticeira era a avó de Tumã. A Índia então, obedeceu as ordens de Seu Vitório e colocou o feitiço em seu relógio. Sem querer, Seu Vitório acabou pensando alto e deixou escapular uma frase rancorosa dizendo:

- Tumã, você está em minhas mãos!!!

A Índia ouvindo isso desfez o feitiço do relógio de Seu Vitório e usou uma magia para que prendesse Seu Vitório numa cadeira até que ela conseguisse chamar alguém. Minutos depois, Tumã e seu pai chegaram ao local e fizeram com que Seu Vitório confessasse tudo o que iria fazer com Tumã. Então, Seu Vitório com muito medo de morrer, falou que iria matá-lo, pois Mirtes estava grávida e que logo, logo, essa aldeia iria ser expulsada de Rondolândia e que se Tumã e Mirtes continuassem a se encontrar, ela iria querer ir embora com ele.

Meses depois, Seu Vitório se juntou com seus amigos com o plano de expulsar os índios de Rondolândia. Mirtes com tudo armado na cabeça, rapidamente entrou na aldeia com suas trouxas de roupas sem seu pai perceber.

Seu Vitório estava com medo dos índios jogarem algum feitiço sobre eles, pois sabia que eram mágicos. Então, ordenou-lhes que se eles não saíssem do vilarejo até o final da tarde iria matá-los de uma forma muito cruel.

Os índios tiveram a ideia de fazerem vários barcos flutuantes que soltassem flechas de fogo para se defenderem, caso Seu Vitório e seus amigos estivessem mentindo para eles.

Na aldeia, Mirtes se vestiu de índio para que seu pai não descobrisse que ela estava ali. Os índios então, começaram navegar em seus barcos flutuantes. Na manhã seguinte, Mirtes começou a sentir contrações. A Índia Feiticeira se preparou para o parto e Mirtes com muita fraqueza acaba desmaiando. Então a Índia preparou a porção de força para que Mirtes parisse. Minutos depois Thaynara nasce e alegra todos da aldeia.

Seu Vitório se arrependeu do seu plano, de expulsar os índios da vila, pois havia feito Mirtes fugir. Arrependido, mandou com que seus empregados arrandassem um barco para que ele fosse atrás de sua filha para pedir perdão para ela e Tumã.

Todos da tribo de Tumã conseguiram abrigar-se em uma mata próxima à cidade chamada Marabá. Dias depois, eles avistaram um barco vindo em direção à aldeia e rapidamente todos entraram dentro de suas ocas pensando que Seu Vitório tinha chegado e que iria matá-los.

Mas isso não aconteceu, pois rapidamente Seu Vitório correu para onde Mirtes estava e pediu perdão, pois reconheceu que foi errado. Em seguida, abraçou Tumã e perguntou se ele o perdoaria. Tumã com sua bondade perdoou Seu Vitório e daí em diante, tornaram-se uma família alegre, bondosa e com o coração cheio de amor para compartilhar para as pessoas.

Na reescritura do texto, constatamos que o aluno 4 demonstrou **maturidade em corrigir seu próprio texto** quando aderiu às recomendações que foram construídas na correção do texto, além de acrescentar informações que enriqueceram mais a narrativa, apresentando assim maior número de recursos avaliativos no desenrolar das ações, mostrando a distinção que há em meio as reações, emoções dos participantes materializados no problema e na resolução, confirmando a resposta à pergunta **R3** e à pergunta **R4**, visto que **aceitou a opinião do outro no desenvolvimento do gênero proposto**. Tais atitudes adotadas pelo aluno sinalizam a conscientização de que é preciso projetar, assumir, observar e apreciar o processo de produção textual, ou seja, utilizar as estratégias de metacognição.

Assim, ele verificou a pontuação, transcreveu os verbos do presente do indicativo para o pretérito perfeito do indicativo, adequando-se ao que propõe o gênero conto: “chegaram, avistaram, engravidou, disse, iria, procurou, hipnotizou, tomou, seguiu, chegou, atirou, foi, pediu, atendeu”.

Formou e criou parágrafos: *“Todos os dias eles se encontravam as escondidas nas margens do rio Ararandeuá. Meses depois Mirtes engravidou de Tumã e Seu Vitório furioso disse que iria matá-lo. Tumã tinha um amuleto mágico que ganhara de sua avó, a Índia Feiticeira, que o protegia de sofrer qualquer dano.”*

Apresentou novos **problemas**: *“Sem querer, Seu Vitório acabou pensando alto e deixou escapulir uma frase rancorosa dizendo: - Tumã, você está em minhas mãos!!!”*; novas **reações**: *“A Índia ouvindo isso, desfez o feitiço do relógio de Seu Vitório e usou uma magia para que prendesse Seu Vitório numa cadeira até que ela conseguisse chamar alguém. Minutos depois, Tumã e seu pai chegaram ao local e fizeram com que Seu Vitório confessasse tudo o que iria fazer com Tumã. Então, Seu Vitório com muito medo de morrer, falou que iria matá-lo, pois Mirtes estava grávida e que logo, logo, essa aldeia iria ser expulsada de Rondolândia e que se Tumã e Mirtes continuassem a se encontrar, ela iria querer ir embora com ele; Seu Vitório estava com medo dos índios jogarem algum feitiço sobre eles, pois sabia que eram mágicos. Então, ordenou-lhes que se eles não saíssem do vilarejo até o final da tarde iria matá-los de uma forma muito cruel; Os índios tiveram a ideia de fazerem vários barcos flutuantes que soltassem flechas de fogo para se defenderem, caso Seu Vitório e seus amigos estivessem mentindo para eles; Minutos depois Thaynara nasce e alegre todos da aldeia; Seu Vitório se arrependeu do seu plano, de expulsar*

os índios da vila, pois havia feito Mirtes fugir. Arrependido, mandou com que seus empregados arranjasse um barco para que ele fosse atrás de sua filha para pedir perdão para ela e Tumã..”; novos **episódios**: “Meses depois, Seu Vitório se juntou com seus amigos com o plano de expulsar os índios de Rondolândia. Mirtes com tudo armado na cabeça, rapidamente entrou na aldeia com suas trouxas de roupas sem seu pai perceber; Na manhã seguinte, Mirtes começou a sentir contrações. A Índia Feiticeira se preparou para o parto e Mirtes com muita fraqueza acaba desmaiando. Então a Índia preparou a porção de força para que Mirtes parisse; Dias depois, eles avistaram um barco vindo em direção à aldeia e rapidamente todos entraram dentro de suas ocas pensando que Seu Vitório tinha chegado e que iria matá-los.” E na **resolução** apresentou um desfecho bem diferente do que já havia apresentado na primeira versão do conto “Mas isso não aconteceu, pois rapidamente Seu Vitório correu para onde Mirtes estava e pediu perdão, pois reconheceu que foi errado. Em seguida, abraçou Tumã e perguntou se ele o perdoaria. Tumã com sua bondade perdoou Seu Vitório e daí em diante, tornaram-se uma família alegre, bondosa e com o coração cheio de amor para compartilhar para as pessoas.”

Consoante à análise do texto do aluno 4, percebemos que o aluno conseguiu assimilar os processos de aprendizagem, entendendo a proposta das atividades adotadas em todas as fases do CEAPG e conseguiu apresentá-las na reescrita da construção individual.

É interessante ressaltar que como nos afirma Paiva (2006) e Leffa (2002) a autonomia depende de muitos fatores, todavia, compete ao professor oportunizar aos alunos os instrumentos propícios, que sejam colaboradores de conhecimento, ou seja, o professor deve agir no contexto escolar como mediador do conhecimento, levando o aluno a adotar instrumentos de estudo favoráveis a sua aprendizagem e, por conseguinte, engajando-o com autonomia no contexto social.

A seguir, mostramos se os alunos que compuseram o nosso estudo de caso apresentaram autonomia no processo de construção do conto maravilhoso em RA.

4.1.5 A autonomia na construção do conto maravilhoso em RA

Como já apresentado no capítulo 3, depois que as alunas finalizaram as etapas do CEAPG, ambas participaram de uma oficina com um bolsista do

Medialab, na qual tiveram a oportunidade de transformar o conto que haviam construído em multimodal, utilizando os recursos de RA, que como já dito anteriormente, possibilita a interação entre mundo real e mundo virtual, isto é, inserção de elementos virtuais ao mundo real. Sendo desse modo, uma ferramenta que instiga a curiosidade, por ser atrativa e inovadora, contribuindo assim para o aprendizado dos alunos no processo de aprendizagem de produção textual. Assim, pautados nas perguntas para verificação de autonomia, analisamos as ações de três dos quatro casos aqui analisados, como já justificado aqui anteriormente.

Ao propormos o trabalho com o texto multimodal, podemos ver que o papel centralizador do professor perde espaço e abre caminho para que o processo de ensino e aprendizagem torne-se mais cooperativo, visto que com o uso das tecnologias e com a internet, o professor assume o papel de fomentador de conhecimento, uma vez que incentivará o aluno na busca de novos conhecimentos (XAVIER, 2010). Nesse sentido temos o contexto escolar adaptando-se às práticas pertencentes a outros contextos sociais, já que como postula Signorini (2007, p. 219) são “os atores sociais que a interpretam e recriam no seio das comunidades, adaptando-a aos contextos e práticas”, cabendo à inovação dos meios digitais organizar as relações entre os indivíduos de forma ativa.

Assim, analisamos as quatro fases da oficina adotando como critério: **nunca, às vezes, sempre**. A primeira fase consiste na apresentação do recurso de RA, seu surgimento e sua finalidade, além da função de cada programa, bem como, dos pacotes de dados que deveriam ser baixados. Nessa fase, buscamos verificar em que medida as alunas demonstraram ter **consciência do processo de produção**, procurando tirar dúvidas ao fazer perguntas, para assim conseguirem autonomamente fazer o que lhes foi ensinado. Desse modo, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 6: Primeira fase

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE
Aluno 1		X	
Aluno 2		X	
Aluno 3			X

Podemos constatar que as alunas 1 e 2 ficaram no critério **às vezes**, visto que participaram de algum modo da oficina e tentaram solucionar seus questionamentos, no momento em que se sentiram seguras com a participação das colegas e no momento em que foram instigados pelo ministrante da oficina. Já no critério **sempre** tivemos a aluna 3, que demonstrou desde o início da oficina ser participativa, buscando extrair o maior número de informações do ministrante, além de demonstrar maior interesse e dessa maneira, apresentando maior consciência do processo de produção. Desse modo, confirmamos, como afirma Paiva (2006), que a autonomia é a ação de aprender e de buscar novos conhecimentos que perpassam o cenário da sala de aula.

Na segunda fase, as alunas iniciaram o processo de produção textual em RA. Em seguida, foram orientadas a escolherem as imagens que representariam as personagens do texto, como também o cenário, além de baixar o conjunto de dados para a criação do marcador em que será visualizado o projeto final com o auxílio do *smartphone*. O nosso objetivo nessa fase era constatar em que proporção as alunas apresentaram-se **envolvidas**, **automotivadas** e **autoconfiantes** no desafio proposto. Assim, tivemos:

Tabela 7: Segunda fase

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE
Aluno 1			X
Aluno 2			X
Aluno 3			X

Nessa fase, todas as alunas se enquadraram no critério **sempre**, posto que se sentiram **envolvidas e automotivadas** para ver o conto chegando na etapa final de produção, conforme as fases do CEAPG, e ganhando forma de divulgação com uma roupagem inovadora com o uso da RA. Além de automotivadas, as alunas se sentiram **autoconfiantes** ao perceberem que poderiam usar um conjunto de ferramentas que outrora lhes pareciam complexas, mas que com o desenvolvimento da oficina perceberam como algo possível de se realizar, pois no momento em que as alunas se sentiram envolvidas, automotivadas e autoconfiantes é oferecido a elas “o suporte afetivo necessário para que escolham suas próprias estratégias de aprendizagem” (PAIVA 2006, p. 120).

Na terceira fase, elas criaram o cenário com as propriedades do VUFORIA e posicionaram os objetos 3D no cenário escolhido para em seguida, serem posicionados na Imagem Target. A nossa meta nessa fase era averiguar se as alunas apresentariam **maturidade** ao demonstrarem o que aprenderam pautados nas orientações compartilhadas na oficina e ao voltarem atrás em algumas ações que porventura precisassem ser revistas.

Tabela 8: Terceira fase

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE
Aluno 1			X
Aluno 2			X
Aluno 3			X

De acordo com nossas observações, como nos apresenta a tabela 8, nessa fase, todos os alunos encaixaram-se no critério **sempre**, porquanto mostraram-se capazes de examinar o processo de aprendizagem pelo qual percorreram, como também, de adotar as estratégias de metacognição.

Na quarta fase, elas visualizaram a produção final e passaram para a fase de configuração de implantação do *Android*, em um aplicativo para *smartphone*, e, por fim, analisaram o projeto das colegas.

Nosso alvo nessa última fase era verificar se as alunas **aceitariam a opinião do outro no desenvolvimento da atividade**. Para isso foi solicitado que elas manuseassem o projeto da colega e dessem suas opiniões, que poderiam abranger desde a escolha dos aspectos que compõem o CS bem como os que compõem o CC.

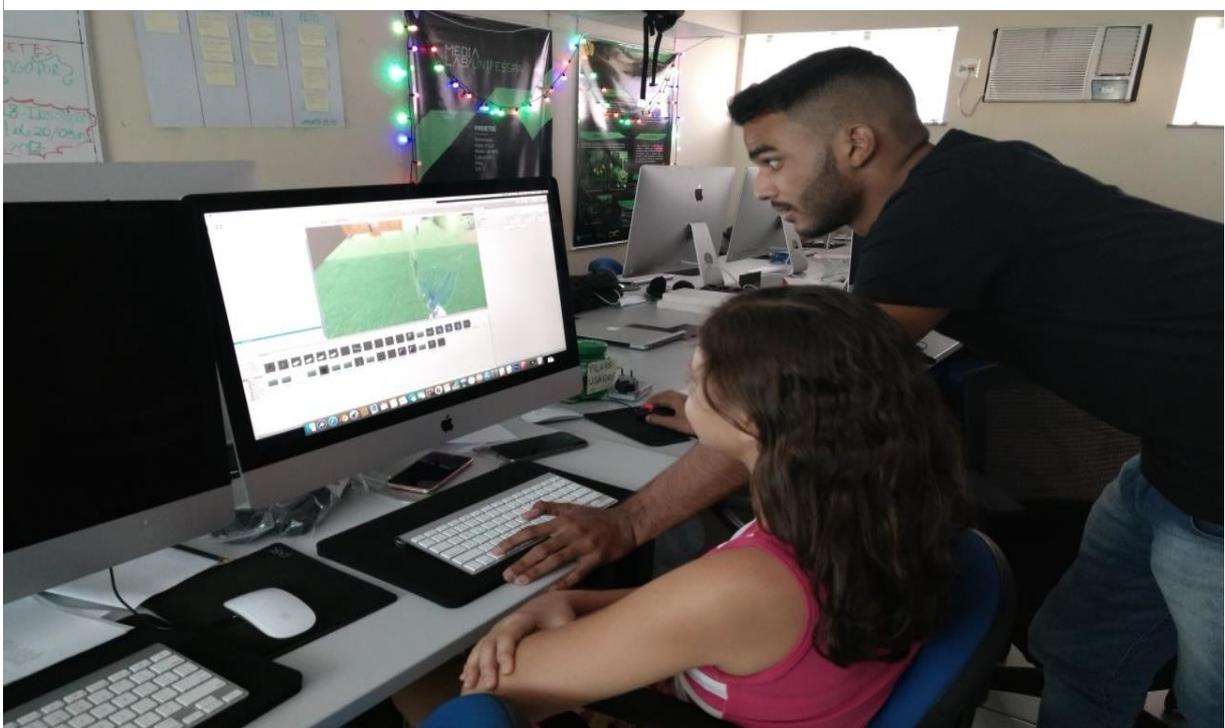
Tabela 9: Quarta fase

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE
Aluno 1			X
Aluno 2			X
Aluno 3			X

Consoante ao resultado da segunda e terceira fases, verificamos também na quarta fase todas as alunas se encaixaram no critério **sempre**, afirmando dessa

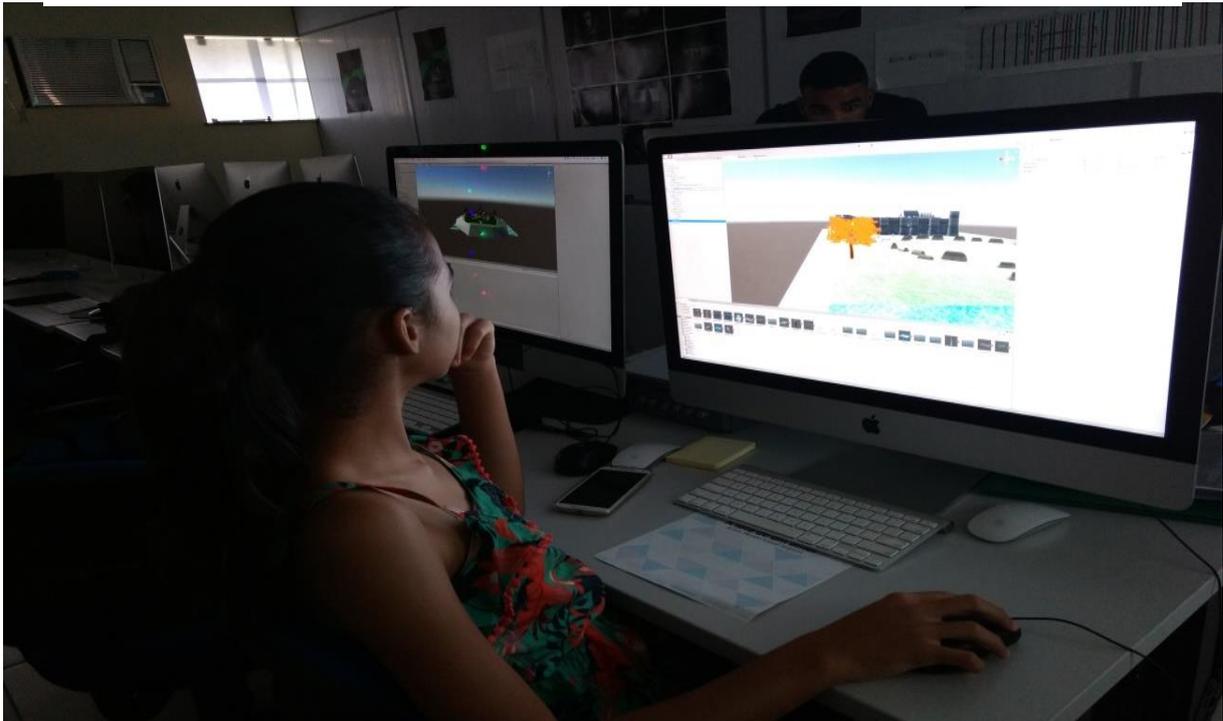
maneira, que dentro do processo de ensino e aprendizagem as relações de poder sofrem alterações e que é preciso aceitar mudanças para que o produto final atinja seu propósito social, como no momento em que a aluna 1 aceita a substituição de uma das personagens que não se encaixavam com as características apresentadas no conto; em que a aluna 2 aceita a troca do cenário que parecia muito moderno para a época retratada no conto que produzira e por fim, quando a aluna 3, recebe como sugestão excluir alguns elementos do cenário, pois estava ocasionando confusão no enredo do conto. Ao tomarem tais atitudes, as alunas “revelam que são capazes de tomar decisões e guiar seu próprio processo de aprendizagem” (PAIVA, 2006, p. 121), como nos afirmam as figuras a seguir:

Figura 28: Resposta à pergunta R4



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Figura 29:Resposta à pergunta R4



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Figura 30: Resposta à pergunta R4



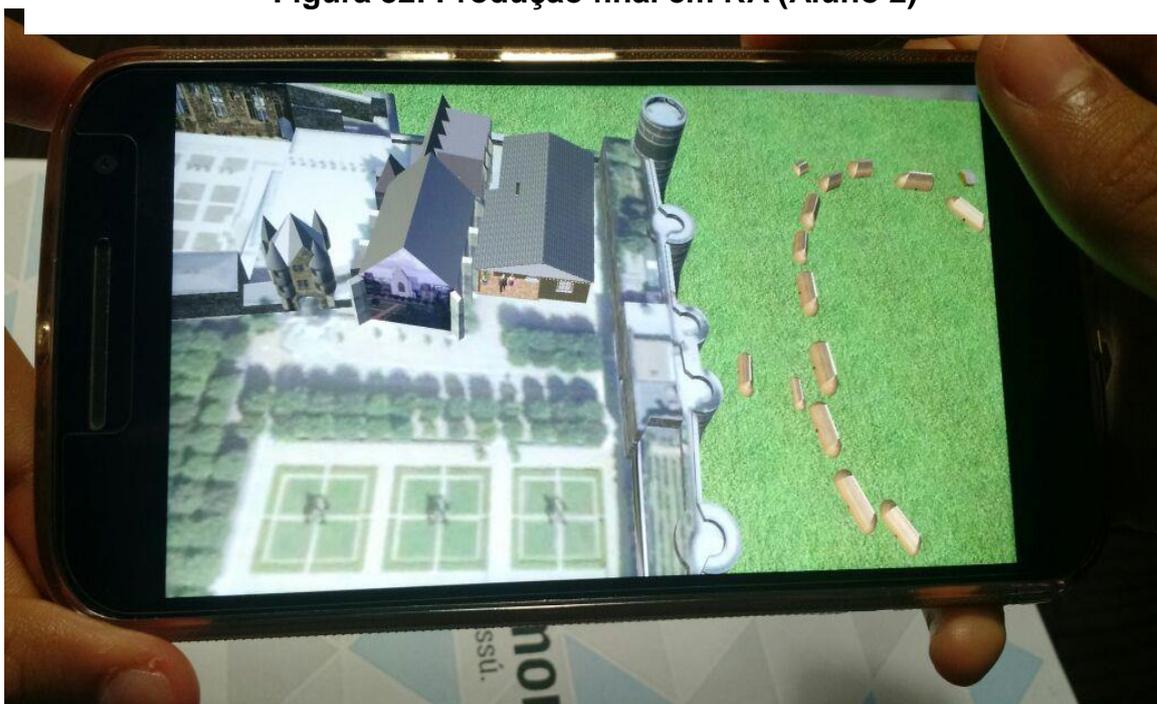
Fonte: Arquivo da professora-pesquisador

Figura 31: Produção final em RA (Aluno 1)



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Figura 32: Produção final em RA (Aluno 2)



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Figura 33: Produção final em RA (Aluno 3)



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Conforme nos apresenta as imagens, foi oportunizada a cada aluna informações sobre o recurso de RA; quais programas e pacotes necessários para serem baixados para a execução do recurso; a criação do cenário com propriedades do VUFORIA; posicionamento dos objetos 3D escolhidos de acordo com os contos produzidos; execução dos movimentos para a fase de configuração do aplicativo para *Android*, para que dessa maneira, a estória pudesse ser visualizada no *smartphone*.

De acordo com as análises, procuramos mostrar que respondemos a pergunta norteadora dessa pesquisa e finalizamos afirmando, que a nossa proposta de ensino interativo de linguagem constitui alunos autônomos. Para isso, foi necessário que tivéssemos consciência de que somos mediadores da aprendizagem, que oportunizamos a construção de andaimes em diferentes momentos de aprendizagem, a partir de um sólido conhecimento teórico, e fomentamos o desenvolvimento do processo de autonomia do aluno, desde que o discente se disponha a participar de todas as etapas de um processo de ensino bem articulado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscamos verificar se as atividades didáticas propostas na perspectiva do CEAPG, fundamentado nas intervenções pedagógicas da LSF, propõem caminhos viáveis que contribuem para a formação de alunos autônomos no processo de produção textual, posto que, reconhecemos as necessidades dos alunos na atuação no contexto social. Nesse intuito, sistematizamos e desenvolvemos uma proposta de ensino em que os resultados foram focados na produção textual dos alunos, nas quais verificamos se apresentaram autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

Tratando-se de uma pesquisa-ação, tivemos a oportunidade de nos debruçar sobre os estudos teóricos, avaliar nossa prática pedagógica no decorrer de cada etapa, e, por conseguinte, buscar a melhor maneira para que pudéssemos alcançar os resultados propostos nos objetivos (THIOLLENT, 2011), qual seja o desenvolvimento da autonomia na produção de contos maravilhosos.

Como já afirmado no decorrer da dissertação, não tivemos a intenção de apresentar um manual, porém de possibilitar que os alunos se sentissem envolvidos e estimulados no trabalho com produção textual, bem como com a aprendizagem de linguagem nas aulas de língua portuguesa, tendo como molde o CEAPG. Isso porque o intuito dessa proposta didática é de ensinar os discentes que é, segundo o contexto social, cultural e histórico que a linguagem se concretiza não de modo aleatório, mas com características particulares que ganham forma e função no uso dos gêneros discursivos no ato da interação, favorecendo desse modo, a comunicação humana no meio social (BAKHTIN, 2003; HALLIDAY & HASAN, 1989; HALLIDAY & MATHIESSEN, 2009).

Dessa forma, pautados nos estudos usados para referendar nossa proposta, elaboramos e executamos atividades, conforme apresentado na metodologia e propiciamos a compreensão do gênero proposto para o estudo, com atividades que englobaram leitura, ensino de linguagem e culminaram na produção escrita, condizente ao que propõe Halliday (1989) em termos de ensino de linguagem, que seja compreendida como pertencente às relações estruturadas no meio social, isto é, um ensino de língua materna em que o aluno se enxergue como parte do processo social e político, posicionando-se de forma crítica, responsável e

construtiva nas diferentes situações /sociais e no uso da linguagem, seja por meios orais, escrito ou multimodal.

Por esse viés, tomando como base as produções textuais da fase de construção independente, verificamos, nas produções dos quatro alunos que compuseram o corpus da pesquisa, que eles demonstraram conseguir ter consciência do processo de aprendizagem, já que se enxergaram inseridos no processo de ensino e aprendizagem, ao apresentarem aspectos condizentes ao CS e ao CC, respondendo desse modo à pergunta **R1** (*conseguem trabalhar sozinhos, a partir das atividades propostas e de orientações previamente apresentadas, enxergando-se dentro do processo?*).

Em relação à pergunta R2, se *conseguiram se envolver no desafio proposto a ponto de atingirem a automotivação a ter autoconfiança em si mesmos*, podemos afirmar que apenas um não apresentou essa característica de autonomia, com as atividades e desafios propostos.

Já fazendo referência à pergunta R3, *demonstraram-se aprender a partir de orientações compartilhadas em aula e corrigir seu próprio texto, demonstrando maturidade* e à pergunta R4 se *conseguiram aceitar a opinião do outro no desenvolvimento do trabalho*, três alunos responderam às referidas perguntas, no momento em que juntos analisamos quais ajustes seriam necessários para que o conto construído atingisse sua função social e ao entenderam que no processo de ensino e aprendizagem, todos têm vez e voz e que a opinião do outro é relevante para que o conto alcance seu propósito social.

Tais resultados levaram-nos a entender na prática, que ao trabalharmos com gêneros discursivos pautados na proposta do CEAPG, agimos efetivamente como mediadores no decorrer do processo, e dessa forma, possibilitamos que nossos alunos alcancem saberes condizentes ao modo como os domínios sociais que não fazem parte do cotidiano funcionam e, conseqüentemente, abrimos portas para a ampliação de repertório, uma vez que as atividades não estão centralizadas no individual, mas na interação, gerando um espaço em que os alunos são cooperadores e conduzidos a pensar de modo coletivo e positivo, enfraquecendo a ideia de competitividade e individualismo, instigando-os a fazerem opções que conseqüentemente os induzirão a criar caminhos em busca de autonomia.

Assim, podemos mencionar que com a proposta do CEAPG as aulas ocorrem de acordo com o que é demandado pelas necessidades dos alunos, propiciando

aulas dinâmicas e relevantes, já que não tem os objetivos findados na sala de aula, mas perpassando o âmbito escolar, alavancando assim o desenvolvimento linguístico, cultural e social dos alunos. Como ocorreu na execução da oficina sobre RA, na qual as alunas tiveram acesso a práticas de multiletramento, em que o trabalho com a linguagem foi-lhes apresentado com possibilidades diversas associada com as vivências cotidianas, com o uso da internet e de tecnologias como *smartphones*, computador, etc. Nessa etapa da proposta, as alunas apresentaram características de indivíduos autônomos, como demonstrado na fase de construção independente, o que facilitou a compreensão e entendimento de como construir o conto usando a RA, tornando os conceitos outrora abstratos mais entendíveis.

Nessa diretiva, notamos que as práticas escolares precisam cada vez mais estar associadas com outros contextos sociais, para que novas práticas de ensino de língua materna tomem o lugar de velhas práticas, passando desse modo, a considerar os vários significados que os textos dos dias atuais, não mais constituído apenas de linguagem verbal e não verbal, mas de sons, códigos, imagens, gráficos, sejam compreendidos com criticidade. Assim, será oportunizado ao aluno usar e empregar as normas dominantes pertencentes às práticas sociais da comunicação, e, por conseguinte, atuar de forma participativa e produtiva na sociedade moderna e tecnológica em que estão inseridos.

Sendo assim, enquanto professores pesquisadores, que fazem parte do contexto escolar, nós necessitamos regularmente garantir aos nossos alunos mecanismos que os auxiliem, com o objetivo de que tenhamos alunos autônomos na produção de textos. Ao oportunizarmos uma aprendizagem não centralizada apenas na linguagem, estaremos cooperando para a constituição de alunos que saberão galgar caminhos em busca de novos conhecimentos na escola e em outras esferas sociais. Todavia, as instituições escolares da rede pública impedem que os alunos tenham acesso à prática de multiletramento no contexto escolar e ajam com autonomia, por falta de bibliotecas e de laboratórios de informática atualizados, negam aos alunos não apenas o desejo em buscar novos conhecimentos, mas também o crescimento pessoal e autônomo.

Portanto, somos conscientes que há muito a fazer em relação ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa, precisamos, por exemplo, continuar os estudos com relação a outras famílias de gêneros que podem contribuir na formação de alunos da Educação Básica. Com este estudo, vivemos apenas uma experiência

com base em uma proposta didática ancorada nos estudos do CEAPG e percebemos que as nossas ações em sala foram significativas para que nossos alunos enxergassem a língua, da qual usam no seu dia a dia, associada às suas práticas sociais, e, dessa forma, se percebessem autônomos em termos de produção textual, tendo o desejo de buscar aperfeiçoar o trabalho e obter conhecimento, ampliar seus instrumentos de estudo para, acima de tudo, conseguirem ser cidadãos ativos na sociedade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. *Educação, ambientes virtuais e interatividade*. In: SILVA, Marcos (Org.). Educação online. São Paulo: Loyola, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. (1997). *Estética da Criação Verbal*. 2a ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.

BARBARA, Leila. MACÊDO, Célia Maria Macêdo de. *Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso um panorama introdutório*. Cadernos de Linguagem e Sociedade vol.10, nº 01, ano 2009, pag 89-107, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1212>> Acesso em 23/04/2016.

BEZERRA, O. X. *Letramentos Orientados por um Circuito Curricular Mediado por Gêneros: Práticas de escrita e análise linguística em aulas de Língua Portuguesa*. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

CECCHIN, Anidene de Siqueira. *Práticas de Multiletramentos no contexto escolar: Investigação de uma abordagem para o ensino de produção de narrativas digitais*. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Tecnologia Educacionais em rede). – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle, SCHEUWLY, Bernard. Tradução e organização ROJO, Roxane. CORDEIRO, Gláís Sales. *Sequências didáticas para o oral e a escrita*. In *GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA*. 3ª ED. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GARCIA, V. B. B. R. *Transformações em Aulas de Leitura e de Análise Linguística: Percursos de professoras*. 2015. 200f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. (orgs.). *Language, context, and text; aspects of language in social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Retrospective on SFL and Literacy*. In: WHITTAKER, R.; O'DONNELL, M.; McCABE, A. (eds). *Language and Literacy: Functional Approaches*. London: Continuum, 2006. p. 15-44.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th. Ed. London: Routledge, 2014.

HEBERLE, Viviane. *Multimodal literacy for teenage EFL students* Cadernos de Letras (UFRJ) n.27 – dez. 2010 101-116.<
http://www.lettras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl301220100viviane.pdf > Acesso em 17/01/2017.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

HYLAND, Ken. *Genre-based pedagogies: A social response to process* Department of English and Communication, City University of Hong Kong, Tat Chee Avenue, Kowloon, Hong Kong, China. 2003.

KELLING, Véra Lucia Vargas de Souza. *Produção textual e multimodalidade: uma proposta com realidade aumentada*. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Tecnologia Educacionais em rede). – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

KIRNER, Claudio, SISCOOTTO, Robson. *Realidade Virtual e Aumentada: Conceitos, Projeto e Aplicações* – Petrópolis – RJ, Editora SBC – Sociedade Brasileira de computação, Porto Alegre, 2007. “Livro do pré-simpósio, IX Symposium on Virtual and Augmented Reality.”

KLEIMAN, Ângela. *Os signiicados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEEUWEN, Theo Van. *Discourse and Practice – New tools for critical discourse Analysis*. Oxford University Press. 2008

LEFFA, V.J. (2002). *Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas*. Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (IIFILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002. Disponível em www.leffa.pro.br, acesso em 07/12/2017.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*, São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 292p.

MARTIN, J, R e ROSE, David. *Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom*. In press in J Webster, C Matthiessen & R Hasan (eds.). *Continuing Discourse on Language*. London:Continuum, 2005, pp. 251-280.

MARTIN, J. R. e ROSE, D. 2008. *Genre relations: mapping culture*. Londres: Equinox.

MONTEIRO, K. C. M. *Proposta Didática com Alunos Paraenses em Processo de Alfabetização a partir de um Circuito Curricular Mediado por Gêneros*. 2015. 219 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

MOTTA-ROTH, D. *Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa da linguagem*. D. E. L. T. A., v. 24, n. 2, 2008, p. 341-383.

MOTTA-ROTH. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

- MUNIZ DA SILVA, E. “*Contexto, gêneros e registros*”: Revista Delta, 2017.
- MUNIZ DA SILVA, E. C, OLIVEIRA, N. K. C. “*Reflexões para o ensino de gêneros em língua portuguesa: contribuições da ‘Escola de Sydney’*”: Mercado das Letras, 2017.
- MUNIZ DA SILVA, E. C. (2015). “*Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros*” in *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Catalão-GO, vol. 19, n. 2, p. 19-37, jul./dez., 2015.
- MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. *Leitura e produção de Gêneros textuais na escola* In SILVA, W.R.; SANTOS, J.S. dos; MELO, M.A. de (Orgs.). *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro, Gêneros textuais e letramento – Genre e Literacy, Revista Brasileira em Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200003 > Acesso em 02/05/2016
- PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e complexidade**. Linguagem & Ensino: Pelotas, N. 9, n.1, p. 77-127, jan./jun. 2006.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Linguagem & Ensino, Vol. 9, No. 1, 2006 (77-127) Autonomia e Complexidade₁ (Autonomy and complexity). Universidade Federal de Minas Gerais.
- PEREIRA, B. G. *Professores em Formação Inicial no Gênero Relatório de Estágio Supervisionado: Um estudo em licenciaturas paraenses*. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.
- PEREIRA, B. G. *Relocalização de saberes acadêmicos na construção de vozes de professores em formação inicial na escrita acadêmica convencional e reflexiva*. 2016. 345 f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura)) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.
- ROJO, R. (2005). *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas* In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.
- ROSE, D. e MARTIN, J. (2012) Learning to write, reading to learning: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. Londres: Equinox.
- ROSE, D. *Reading to learn: accelerating learning and closing the gap*. Teacher Training books and DVD. Sydney: Reading to learn, 2011. <http://www.readingtolearn.com.au/>
- SIGNORINI, Inês. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa. In: Signorini, I. (org.) Significados da inovação *no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp. 211-228.
- SILVA, Marco. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2ª Ed. 2001.

SILVEIRA, Amadeu Sérgio. **Realidade Aumentada, aprendizagem e práticas colaborativas em espaços híbridos**. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 3, n. 2, p.150-156, jan./jun., 2010.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 18ª ed; São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep>

VIAN JR, O. *Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional*. In MOITA LOPES, L. P. da. (org). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 123-141.

VIEIRA, Josênia, SILVESTRE, Carminda. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. – Brasília. 2015.

VUFORIA, Qualcomm. **Manual Vuforia Developer**. 2015 Disponível em: <<http://developer.vuforia.com/resouces/tutorials/>>. Acesso em 05 ABRIL, 2017.

XAVIER, Antônio C. S. *O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese de Doutorado, Unicamp: inédito, 2002.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ANEXOS

Anexo 1:

Texto: Diamante

Um dia, Maria chegou em casa da escola muito triste.

— O que foi? — perguntou a mãe de Maria. Mas Maria nem quis conversa. Foi direto para o seu quarto, pegou o seu Snoopy¹ e se atirou na cama, onde ficou deitada, emburrada.

A mãe de Maria foi ver se Maria estava com febre. Não estava. Perguntou se Maria estava sentindo alguma coisa. Não estava. Perguntou se estava com fome. Não estava. Perguntou o que era, então.

— Nada — disse Maria.

A mãe resolveu não insistir. Deixou Maria deitada na cama, abraçada com o seu Snoopy, emburrada. Quando o pai de Maria chegou em casa do trabalho, a mãe de Maria avisou:

— Melhor nem falar com ela...

Maria estava com cara de poucos amigos. Pior. Estava com cara de amigo nenhum.

Na mesa de jantar, Maria de repente falou:

— Eu não valo nada.

O pai de Maria disse:

— Em primeiro lugar, não se diz “eu não valo nada”. É “eu não valho nada”. Em segundo lugar, não é verdade. Você valhe muito. Quer dizer, vale muito.

— Não valho.

— Mas o que é isso? — disse a mãe de Maria.

— Você é a nossa filha querida. Todos gostam de você. A mamãe, o papai, a vovó, os tios, as tias. Para nós, você é uma preciosidade.

Mas Maria não se convenceu. Disse que era igual a mil outras pessoas. A milhões de outras pessoas.

— Só na minha aula tem sete Marias!

— Querida... — começou a dizer a mãe. Mas o pai interrompeu.

— Maria — disse o pai —, você sabe por que um diamante vale tanto dinheiro?

— Porque é bonito.

— Porque é raro. Um pedaço de vidro também é bonito. Mas o vidro se encontra em toda parte. Um diamante é difícil de encontrar. Quanto mais rara é uma coisa, mais ela vale. Você sabe por que o ouro vale tanto?

— Por quê?

— Porque tem pouquíssimo ouro no mundo. Se o ouro fosse como areia, a gente ia caminhar no ouro, ia rolar no ouro, depois ia chegar em casa e lavar o ouro do corpo para não ficar suja. Agora, imagina se em todo o mundo só existisse uma pepita de ouro.

— Ia ser a coisa mais valiosa do mundo.

— Pois é. E em todo o mundo só existe uma Maria.

— Só na minha aula são sete.

— Mas são outras Marias.

— São iguais a mim. Dois olhos, um nariz...

— Mas esta pintinha aqui nenhuma delas tem.

— É...

— Você já se deu conta de que em todo o mundo só existe uma você?

— Mas, pai...

— Só uma. Você é uma raridade. Podem existir outras parecidas. Mas você, você mesma, só existe uma. Se algum dia aparecer outra você na sua frente, você pode dizer: é falsa.

— Então eu sou a coisa mais valiosa do mundo.

— Olha, você deve estar valendo aí uns três trilhões...

Naquela noite a mãe de Maria passou perto do quarto dela e ouviu Maria falando com o Snoopy.

— Sabe um diamante?

Fonte: Revista na Ponta do Lápis, Um conto puxa outro. Incentive o gosto pela leitura. Ano V – nº 12, pág. 18-19, Dez, 2009.

Anexo 2:

Texto: Bicho de palha

Bicho de Palha era o apelido dado a Maria pelos criados com quem ela trabalhava no palácio de um príncipe elegante e muito bonito. Ninguém sabia quem ela era realmente e de onde viera e por que saíra de sua casa. Chamavam-na assim porque ela vivia coberta por uma capa de palha trançada, que lhe deixava à mostra somente os olhos. No palácio real, ela limpava os aposentos e os banheiros dos criados. A jovem vivia calada, pouco conversava com as pessoas com quem convivia. Mas amava, a distância, o príncipe. E, como era trabalhadeira e não se importava com a vida alheia, deixavam-na ficar assim, anônima.

Mas o que ninguém sabia era que Maria, este era o verdadeiro nome de Bicho de Palha, era filha de um rico comerciante que se casara novamente com uma viúva que também tinha uma filha da mesma idade da enteada. E, para escapar dos maus-tratos da madrasta, a jovem enteada resolveu fugir de casa. Antes, porém, seguindo o conselho de uma velhinha de feições muito bondosa e serena, com quem se encontrava sempre que ia lavar roupas no rio, ela fez uma capa de palha trançada, cobriu-se com ela, apanhou umas poucas roupas, fez uma trouxa com essas, pegou a varinha de condão que a bondosa senhora lhe deu, para ser usada em caso de muita necessidade, e foi-se para o outro lado da cidade, onde estava o palácio do príncipe. Como lá precisavam de alguém para limpar os aposentos e banheiros dos criados, foi logo empregada. Lá, como já se informou, ganhou o apelido de “Bicho de Palha”.

Um dia, o príncipe, que já estava em idade de casar-se, resolveu, de comum acordo com a rainha sua mãe, dar, durante três noites seguidas, um grande baile. Na última noite, escolheria, entre as jovens presentes, sua futura esposa. Assim sendo, todas as jovens do reino, sem distinção de classe social, foram convidadas.

A notícia agitou todos os moradores da redondeza, principalmente as jovens casadoiras. Não foi diferente com as que trabalhavam no palácio do príncipe. Apenas Bicho de Palha mantinha-se quieta e indiferente no seu canto.

O dia do grande baile chegou, com muita movimentação e expectativa por parte de todos. As outras criadas, bem antes do pôr do sol, já se haviam retirado para seus aposentos para se prepararem para a festa. Somente Bicho de Palha ficou disponível para servir ao príncipe. Ele lhe pediu que lhe trouxesse uma bacia com água, a fim de banhar-se e vestir-se para o baile.

Mal o jovem saiu, Bicho de Palha pegou a varinha de condão que a bondosa velhinha lhe dera, quando saiu da casa do pai, e, comandando-a como a senhora lhe instruíra, pediu-lhe que lhe desse um vestido cor do campo com todas as suas flores. Bem vestida e calçada, foi ao baile em uma vistosa carruagem. Sabia que o encantamento terminaria à meia-noite em ponto. Portanto, não poderia atrasar-se para retornar aos seus aposentos.

O príncipe, mal a viu, apaixonou-se, pois não havia moça mais bonita e mais bem vestida que ela. Quando ele lhe perguntou onde morava, ela lhe respondeu: “Moro na Rua das Bacias”. E assim foram as outras duas noites restantes: na segunda, ao preparar-se para a festa, o príncipe pediu a Bicho de Palha que lhe levasse uma toalha, e, na terceira e última noite, um pente. E ela compareceu aos bailes, cada noite com um vestido diferente. E a cada uma dessas o príncipe lhe perguntava onde morava. E ela lhe respondia: “Moro na Rua das Toalhas” (segunda noite do baile) e: “Moro na Rua dos Pentes” (terceira noite).

Na terceira e última noite, atrasou-se alguns segundos para sair da festa, e, na pressa, perdeu um dos sapatinhos de cristal. Um dos criados do príncipe o achou e o levou a Sua Alteza, que imediatamente ordenou que procurassem a misteriosa dona do sapatinho por todo o reino e região.

Finalmente, Bicho de Palha foi encontrada exatamente no palácio do príncipe. Sua identidade foi revelada, e ela se casou com o seu amado. E a varinha de condão, cumprida sua missão, voou para o Céu, para a bondosa velhinha de feições meigas, que era Nossa Senhora, a madrinha e protetora de Maria.

Fonte: Revista na Ponta do Lápis, Um conto puxa outro. Incentive o gosto pela leitura. Ano V – nº 12, pág. 25-26, Dez, 2009.

Anexo 3: **Texto: Capa de Junco**

Cordélia era uma jovem que trabalhava como ajudante de cozinha em uma rica mansão. Por estar sempre vestida com uma capa de junco trançado, que lhe deixava à mostra apenas os olhos, seus amigos a chamavam de Capa de Junco. O que ninguém sabia é que ela era filha de um senhor muito rico que morava com suas três herdeiras em um dos países vizinhos. Amava a todas, mas sua preferida era a terceira, o que provocava o ciúme da mais velha e o da segunda. Certo dia, Capa de Junco, foi expulsa de casa pelo próprio pai, que a julgara desnaturada e sem coração, quando ele, querendo dividir seus bens entre as três filhas e desejando deixar a maior parte àquela que o amasse mais que as duas outras, fez a cada uma delas esta pergunta : “O quanto você gosta de mim, minha querida?”. Como Cordélia lhe respondeu que o amava tanto como a carne fresca ama o sal, o ancião sentiu-se desprezado pela caçula, amaldiçoando-a, e colocou-a dali para fora.

Triste e lamentando o modo como o pai interpretara suas palavras, a jovem partiu trajando três dos seus vestidos mais belos, um sobre o outro, e com suas joias mais valiosas, mas tendo o cuidado de cobrir-se com uma capa feita de junco trançado, para não chamar a atenção e não ser reconhecida por ninguém. E assim estranhamente vestida e disfarçada foi até um dos reinos vizinhos, onde logo arrumou serviço como ajudante de cozinha em uma mansão de um rico senhor, pai de um rapaz muito bonito e em idade de casar-se. Ali, ela foi aceita como empregada encarregada de preparar as refeições e arrumar a cozinha.

Da janela da cozinha da mansão, via o jovem seu patrão, que não lhe dava a mínima atenção. Ela era somente uma das suas criadas. Aos poucos, Capa de Junco – sem revelar a ninguém sua verdadeira identidade – foi-se apaixonando pelo jovem rico.

Um dia, a mãe do rapaz decidiu dar uma festa na mansão. Seriam três dias de danças e banquetes. Todos os reis e pessoas influentes daquela localidade e dos países vizinhos foram convidados. O jovem, que já estava em idade de casar-se, deveria escolher, entre as moças presentes, sua futura esposa.

Toda a mansão se movimentou para a grande festa. Capa de Junco trabalhou muito durante os preparativos para os três dias de baile. Mas havia decidido participar das festas. Assim, quando, na primeira noite de baile, terminou suas tarefas na cozinha, rapidamente se dirigiu aos seus aposentos, banhou-se e escolheu um dos vestidos que levava quando deixou a casa paterna. Com ele, com algumas de suas joias e com um diadema nos cabelos, ninguém a reconheceria como Capa de Junco.

Logo que chegou ao baile, atraiu a atenção do jovem patrão, que dançou com ela a noite toda. O rapaz estava encantado com a misteriosa dama que, antes da última badalada da meia-noite, desapareceu como que por encanto.

Inutilmente o jovem procurou pela encantadora jovem com quem dançara na noite anterior. Por melhor que a descrevesse, ninguém sabia dar-lhe notícias dela.

Nas duas noites seguintes, os fatos sucederam-se como os do primeiro baile: Capa de Junco esperou todos se dirigirem ao salão de festas e, ficando sozinha, foi para os seus aposentos, onde se arrumou e dirigiu-se, em seguida, para o salão. Deslumbrante, como sempre!

Na última contradança do terceiro e último baile programado, o jovem deu-lhe de presente um anel de brilhantes e lhe disse que “morreria se não a visse novamente”.

No dia seguinte, em vão o rapaz procurou pela misteriosa jovem, mas nem sinal dela! Ninguém sabia quem era e nem onde morava. Amargurado, o jovem foi se deixando abater até cair enfermo. Inutilmente, seu pai e seus amigos faziam de tudo para erguer-lhe o ânimo. Nada conseguia devolver-lhe a vontade de viver. E o rapaz se tornava, a cada dia, mais deprimido. Um dia pediu que a cozinheira preparasse um mingau para o filho que se encontrava bastante debilitado. Capa de Junco, que estava na cozinha, ouviu o pedido e insistiu com a cozinheira para que a deixasse fazê-lo. Preparou-o e ao colocá-lo no prato deixou cair o anel de brilhantes que o jovem lhe dera. Quando o rapaz foi comer o mingau engasgou-se com o anel. Logo reconheceu-o como o que havia dado à misteriosa jovem por quem se apaixonara. Ordenou, então, que chamassem a cozinheira, e esta, com medo de ser castigada, contou-lhe que o mingau fora feito por Capa de Junco, a moça que a ajudava na cozinha. Radiante, o rapaz mandou que Capa de Junco fosse à sua presença. Ela atendeu ao chamado, mas, antes, vestiu-se como na terceira noite de baile e colocou a capa por cima.

Na presença do rapaz e da mãe dele, esclareceu-lhes quase tudo, menos o nome de seu pai. Foi marcado, então, o dia do casamento. Todos os nobres e pessoas abastadas das cidades vizinhas foram convidados. Também o pai de Capa de Junco.

Chegou o dia das bodas. Por solicitação de Capa de Junco, as carnes que seriam servidas durante o banquete não foram temperadas com sal. A cozinheira estranhou muito esse pedido e esse costume, mas, como, dali para frente, Capa de Junco seria sua patroa, calou-se e fez como ela lhe pedira.

Durante o banquete, ao serem servidas as carnes, ninguém conseguia comê-las: estavam insípidas, sem sabor. Muito aborrecido, o rapaz e o pai dele queriam castigar a cozinheira, mas Capa de Junco assumiu a culpa e confessou que a empregada assim agira por ordem dela. Enquanto falava, lágrimas rolavam dos olhos daquele que era seu pai.

Quando o rapaz perguntou ao rico senhor por que chorava tanto, ele lhe respondeu que era de saudade e remorso pelo que fizera à sua filha caçula. Ele a expulsara de casa porque ela lhe respondera que o amava tanto quanto a carne fresca ama o sal. E ele, julgando-a ingrata e sem amor filial no coração, cometera o erro de mandá-la embora. Somente agora compreendia o significado daquela comparação feita pela filha, mas, tarde demais, porque, talvez, ela já estivesse morta.

Capa de Junco, então, penalizada com o sofrimento do pai, abraçou-o e revelou ser a filha que ele julgava ter perdido. Perdoou-o, e todos foram felizes para sempre.

Anexo 4:

O ovo da bruxa

FILOMENA QUASE PASSAVA O DIA INTEIRO DORMINDO NO NINHO, ENROLADA NO XALE.	ELA GOSTAVA DE ASSISTIR A FILMES DE HORROR.
A ÚNICA PEÇA DE MOBILIA QUE HAVIA NO NINHO ERA UM APARELHO PEQUENO DE TELEVISÃO PORTÁTIL	ALÉM DISSO, ELA SÓ TINHA OS CHINELOS CONFORTÁVEIS, A VASSOURA PARA VOAR, E UM XALE PRETO COM FRANJAS EM TODA VOLTA
ELA NEM QUERIA SABER DE ARRUMAR O NINHO.	NINHO DE ÁGUIA NÃO É UM LUGAR MUITO CONFORTÁVEL PARA SE MORAR, MAS FILOMENA NÃO LIGAVA
VIVIA COMPLETAMENTE SOZINHA, PORQUE NÃO TINHA AMIGOS.	NUNCA TINHA TIDO NENHUM AMIGO.
USAVA UM VESTIDO PRETO COMPRIDO, BOTAS PRETAS DE AMARRAR, CHAPEU PRETO MUITO ALTO.	E VOAVA PELO ESPAÇO MONTADA NUMA VASSOURA.
TINHA UM NARIZ PONTUDO E OLHOS PEQUENINOS.	FILOMENA ERA UMA BRUXA VELHA E MUITO NERVOSA
NUM NINHO VAZIO QUE UMA ÁGUIA HAVIA FEITO HÁ MUITO TEMPO E DEPOIS ABANDONADO.	FILOMENA MORAVA NO ALTO DE UMA MONTANHA. PERDIDA,

Anexo 5:

TEXTO: O Voador

Era uma vez um lenhador que, entrando em uma floresta para caçar, ouviu um choro de criança. Aproximou-se do lugar de onde vinha o som, avistou, no alto de um pinheiro, uma criancinha que para lá fora levada por uma ave de rapina, que a arrancara dos braços da mãe, que adormecera debaixo da árvore.

O lenhador subiu na árvore e salvou a criança. Ao constatar que era um menino, decidiu levá-lo para casa e criá-lo, junto com sua filhinha Nina.

O menino foi chamado Voador, já que fora encontrado no alto de uma árvore.

Voador e Nina gostavam tanto um do outro, que se entristeciam quando tinham de se separar.

O lenhador tinha uma cozinheira que todas as tardes pegava dois jarros e ia buscar água, e não ia uma só vez, mas muitas vezes, ao poço. Nina teve curiosidade e perguntou à cozinheira, que se chamava Morgana:

— Por que trazes tanta água?

— Eu lhe direi, se prometeres não contar a ninguém — disse Morgana.

Ela prometeu não contar, e a cozinheira disse:

— Amanhã bem cedo, vou ferver a água toda que eu trouxer, em um jarro muito grande, e jogar Voador dentro.

Na manhã seguinte, o lenhador saiu bem cedo, deixando as crianças ainda na cama. E Nina disse a Voador:

— Se nunca me deixares, eu também nunca te deixarei.

— Nem agora nem em tempo algum te deixarei — replicou Voador.

— Vou dizer-te então — falou Nina. — Ontem, vendo a velha Morgana trazer para casa muitos jarros de água, perguntei-lhe por que estava fazendo aquilo, e ela, depois de me fazer prometer que não contaria a ninguém, disse que hoje cedo ferveria água suficiente para encher uma grande tina e jogaria você dentro da tina com água fervendo. Mas nós vamos nos levantar rápido, vestirmos e sairmos daqui juntos.

E assim o fizeram. Quando a água estava fervendo, a cozinheira foi ao quarto procurar Voador para jogá-lo dentro da tina com água fervendo, e não o encontrando, assim como Nina, ficou alarmada, perguntando a si mesma: “O que farei quando meu patrão voltar para casa e descobrir que as crianças saíram? Tenho de mandar alguém imediatamente atrás delas”.

Deu ordem, então, a três criados de saírem em perseguição às crianças e trazê-las de volta. Elas estavam descansando e, quando viram de longe os três criados correndo, Nina disse a Voador:

— Se nunca me deixares, eu também não te deixarei.

— Nem agora nem em tempo algum te deixarei. — replicou Voador.

— Vais virar uma roseira e eu a rosa da roseira — decidiu Nina.

Quando os três criados chegaram à floresta, não viram nem sinal das crianças, apenas uma roseira com uma rosa. Certos de que nada se poderia fazer ali, os criados voltaram para casa e anunciaram o fracasso, explicando que nada mais tinham visto de novidade, a não ser uma roseira com uma rosa:

— Idiotas! — exclamou a cozinheira, furiosa.

— Deveríeis ter cortado a roseira, colhido a rosa e trazido para cá. Ide fazer isso, imediatamente.

Os criados chegaram à floresta, mas as crianças os viram de longe. Nina disse então:

- Se nunca me deixares, eu também jamais te deixarei.
- Nem agora nem em tempo algum te deixarei — replicou o Voador.
- Então, vais virar uma igreja e eu o candelabro da igreja.

Assim foi feito, de modo que, quando os três criados lá chegaram, coisa alguma encontraram, a não ser a igreja com um candelabro. Voltaram para junto da cozinheira para se desculparem, dizendo então que só haviam encontrado uma igreja com um candelabro.

Idiotas! — esbravejou a cozinheira. — Por que não derrubastes a igreja e trouxestes o candelabro?

Então a cozinheira dispensou os três criados e assumiu a perseguição aos fugitivos. Estes, porém, avistaram de longe a aproximação de Morgana. Nina, mais uma vez, disse a Voador:

- Se nunca me deixares, eu também não te deixarei.
- Nem agora nem em tempo algum te deixarei — replicou Voador.
- Serás uma lagoa e eu serei um pato nadando nela — disse a menina.

E de fato assim aconteceu.

A cozinheira não tardou a chegar e, quando viu a lagoa, deitou-se junto dela para saciar a sede que o calor e a caminhada haviam provocado.

Então, o pato pousou em sua cabeça e com fortes bicadas empurrou-a para dentro da água, até que a velha Morgana se afogou.

As crianças voltaram para casa, satisfeitíssimas, e assim continuaram, e, se ainda não morreram, estão vivas até hoje.

(Revista na Ponta do Lápis, Um conto puxa outro. Incentive o gosto pela leitura. Ano V – nº 12, pág. 17, Dez, 2009).

ANEXO 6:

Texto: A moça tecelã

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para

ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

Marina Colasanti

Fonte: Internet

ANEXO 7:

ETAPAS DESENVOLVIMENTO VUFORIA



ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO PARA UMA APLICAÇÃO EM REALIDADE AUMENTADA POR INTERMÉDIO DA PLATAFORMA VUFORIA.

Existem várias abordagens para fazer aplicativos de Realidade Aumentada. Vamos usar uma abordagem baseada em marcadores para fazer nosso aplicativo AR para dispositivos móveis, à vista disso, este tutorial destina-se a explicar as etapas de desenvolvimento de um projeto em realidade aumentada com o SDK Vuforia em conjunto com o Unity, Game Engine para desenvolvimento de Jogos. Portanto, busca-se apenas se concentrar em implementação básica para desenvolver um aplicativos e Implementação de realidade aumentada. Afinal, neste tutorial, não há nem uma única linha de codificação para implementar o mesmo no seu celular, por isso não é necessário ter conhecimento de programação.

Pré-requisito (Ferramentas Necessárias):

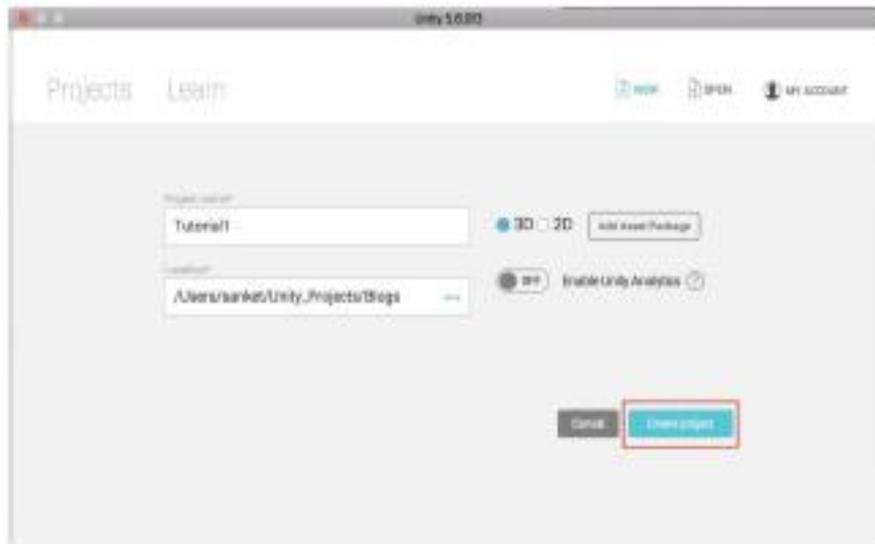
Inicialmente será necessário utilizar o Vuforia AR SDK e o mecanismo Unity 3D e o SDK do Android para este tutorial. Portanto, certifique-se de ter baixado o seguinte antes de prosseguir:

1. Unity Engine (Versão 5.6.0f3 ou superior)
2. Vuforia SDK for Unity Platform (Vuforia 6.2)
3. Android SDK e Android Studio (Opcional caso queira gerar um aplicativo)
4. Java Development Kit (JDK)

Implementação passo a passo

1. Configure um projeto de unidade simples:

- Unity é um motor de jogo poderoso e amplamente utilizado. Vamos começar criando um novo projeto Unity3D com o nome de " Tutorial1 ". É importante seleccionar a opção 3D como modo desejado, após isso basta clicar em criar projeto.

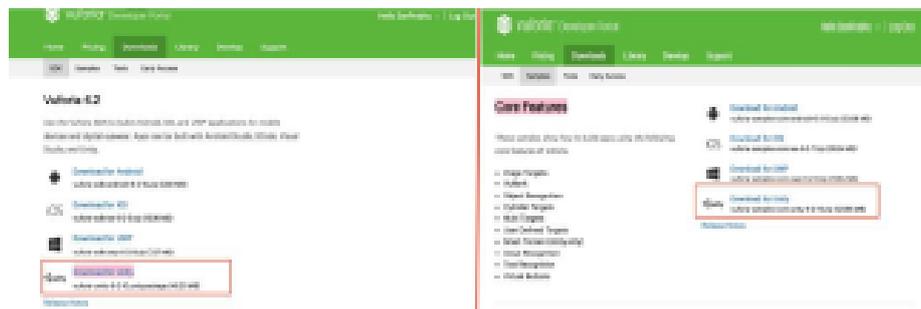


2. Baixe a Vuforia Unity Extension (Vuforia SDK para Unity Platform).

- Acesse o endereço www.developer.vuforia.com, entre com seu login ou cadastre-se caso não tenha uma conta e faça o login com a mesma conta novamente.



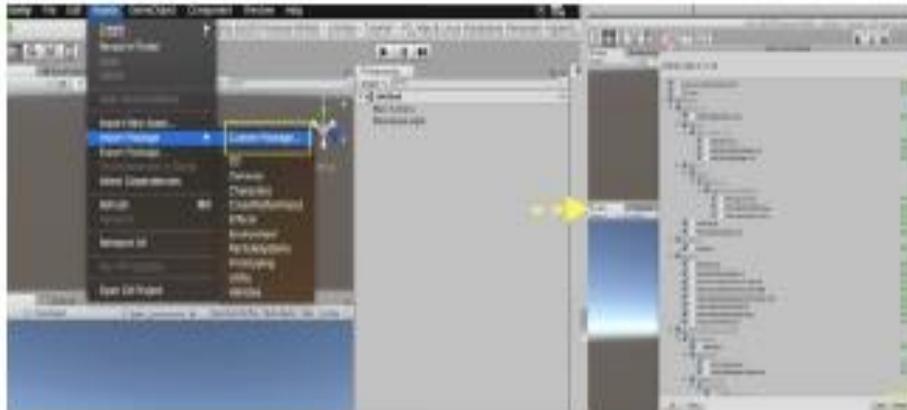
- Faça o download do SDK e da amostra " [Core Features Download for Unity](#) " dos projetos Sample (for Unity). E armazene ambos no seu computador.



- Extrair O "vuforia-samples-core-unity-6-2-10.ZIP" para obter dois diferentes UnityPackages:
 1. ImageTargets-6-2-10.unitypackage (Útil neste Tut) &
 2. VuforiaSamples-6-2-10.unitypackage
- Aqui 6.2.10 Indicar a versão e pode mudar de acordo com a atualização postada pela Vuforia.

3. Importa os pacotes Vuforia SDK Unity e o projeto de exemplo dentro do Projeto Unity:

- Importe o Vuforia Unity Extension / Vuforia SDK (vuforia-unity-6-2-10.unitypackage) e Sample Project (ImageTargets-6-2-10.unitypackage) que acabamos de baixar do portal de desenvolvedores da Vuforia.
- Isso pode ser feito Importando UnityPackage personalizado.
- Para Importar um novo pacote personalizado:
 1. Escolha Ativos> Pacote de Importação> Pacote Personalizado ... para exibir o File Explorer (Windows) ou Finder (Mac).
 2. Selecione o pacote desejado pelo Explorer ou Finder e a caixa de diálogo Import Unity Package é exibida, com todos os itens no pacote pré-verificados, pronto para instalar.
 3. Selecione Importar e Unidade coloca o conteúdo do pacote na pasta Ativos , que você pode acessar a partir de sua Visão do Projeto.
- Se alguma caixa de diálogo relacionada à " Atualização da API " for exibida, basta clicar em " I Made a Backup " e continuar.

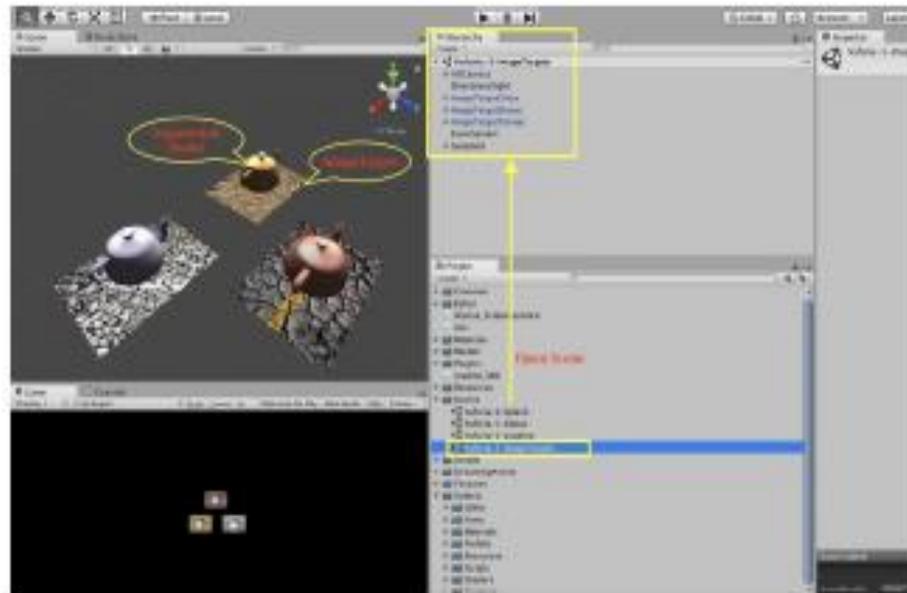


Uma vez Importada, nosso repositório de pastas de recursos ficará assim, dentro de Unity:



4. Abra a pasta do Vuforia para ter acesso aos seus recursos, como por exemplo, a "ImageTarget" de Vuforia que está presente dentro da pasta Prefab do Projeto Unity:

- Projeto >> Vuforia >> Prefab >> ImageTarget.
- Então é possível atualizar alguns objetos, como "ARCamera", "ImageTargetChips", "ImageTargetStone", etc. dentro da janela de Hierarquia.
- Importar ImageTarget para o projeto.
- É importante apagar todos os objetos presente na cena, que posteriormente serão importados do pacote vuforia.



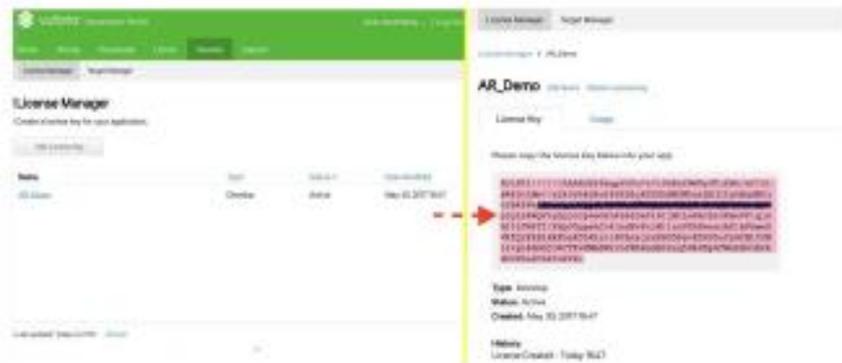
5. Crie uma chave de licença do Vuforia para nossa aplicação:

Os aplicativos Vuforia utilizam uma chave de licença que identifica de forma exclusiva o aplicativo e permite que ele acesse a Plataforma Vuforia. As chaves de licença são criadas no [License Manager](#).

- Vá para Vuforia Developer Portal:
- Adicione uma chave de licença, se você estiver criando um novo projeto ou você pode usar um existente. Preencha os detalhes e dê um nome para ele. Não precisa ser o mesmo do projeto da Unity.
- Vá para Desenvolver >> Gerenciador de licenças >> Adicionar chave de licença
- Dentro do Gerenciador de Licença: Selecione Opção Desenvolvimento >> Adicionar Detalhes do Projeto
- Selecione "Próximo" e depois "Confirmar". Sua nova licença aparecerá no Gerenciador de licenças.



Uma vez que seleccionamos "AR_Demo" (Nome do nosso projeto no Gerenciador de licenças), obteremos a chave de licença. Copie a chave de licença e cole-a em algum lugar, essa chave será usada mais tarde em Unity.



6. Adicionar chave de licença para o nosso Unity-Project:

Nossa chave de licença deve ser adicionada ao campo da Chave de Licença do Aplicativo no recurso VuforiaConfiguração acessível no painel Inspector da ARCamera através do botão Abrir Configuração do Vuforia .



7 - Crie um banco de dados e um alvo de Imagem.

O próximo passo é configurar uma Imagem como alvo. No site do vuforia nos dirigimos para "Desenvolver >> Target Manager" e seleccione "Adicionar banco de dados" e preencha os detalhes:

Create Database

Name:

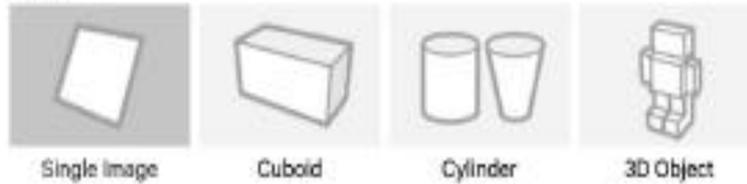
Type:

- Device
 Cloud

Em seguida, precisamos adicionar imagens ao banco de dados recém-criado. Então, seleccionamos o banco de dados e clique em "Adicionar alvo". A Vuforia suporta vários tipos de alvos como Imagem única, cilíndrica, cuboidal, Imagem 3D, etc. Para este tutorial, estaremos usando um alvo de Imagem única e a Imagem de pedras_hires. Qualquer valor arbitrário pode ser seleccionado para largura, digamos 50.

Add Target

Type:



File:

stones_hires.jpg

.jpg or .png (max file size 2mb).

Width:

50

Enter the width of your target in the scene units. The size of the target shall be on the same scale as your augmented virtual content. The target's height will be calculated automatically when you upload your image.

Name:

stones_hires

Name must be unique to a database. When a target is detected in your application, this will be reported in the API.

Cancel

Add

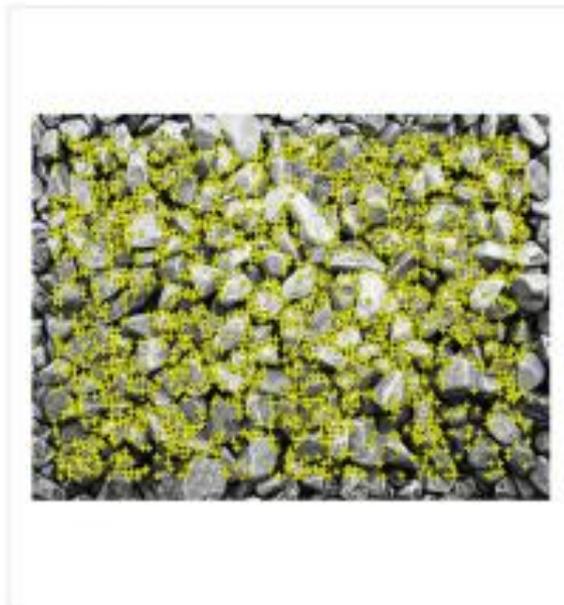
Após um breve tempo de upload, o alvo será adicionado e teremos uma opção "Download Dataset". Uma coisa importante a observar aqui é o "Rating". Uma boa classificação significa que ele pode ser usado para o rastreamento, enquanto que uma classificação ruim significa que a imagem não possui pontos de recurso suficientes (pontos interessantes na imagem, como bordas, cantos, etc, que são usados para rastreamento no processamento de imagem).

Target Name	Type	Status v	Date Modified
<input type="checkbox"/> Higher => Better Image target <input checked="" type="checkbox"/>  stones_hires	Single Image → Rating ★★★★★	Active	Oct 05, 2019 02:41

Podemos também analisar os pontos de recurso da nossa imagem selecionando "stones_hires".

stones_hires

[Edit Name](#) [Remove](#)



Type: Single Image

Status: Active

Target ID: [xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx](#)

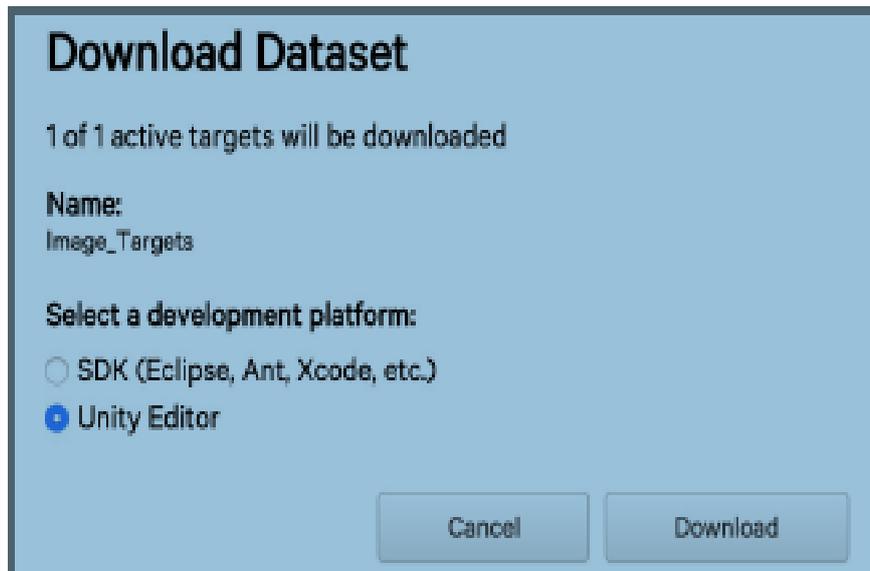
Augmentable: ★★★★★

Added: Oct 5, 2019 02:41

Modified: Oct 5, 2019 03:40

[Update Target](#) [View Features](#)

- Por fim dessa etapa, vamos baixar o conjunto de dados, selecionando "Download Dataset => Unity editor".
- Após baixados clique duas vezes no pacote para ser importado para unity.

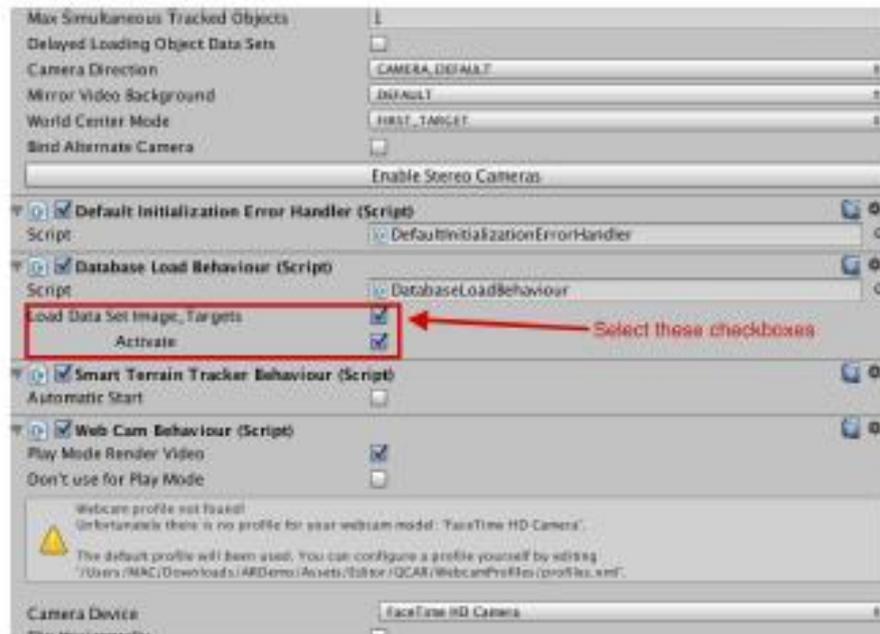


Isso gerará um pacote Unity contendo informações rastreáveis sobre esse banco de dados rastreável.

8 - Criar cenário com as propriedades do Vuforia.

- Verifique se os seguintes pacotes já estão instalados:
 - Vuforia-unity-6-2-10.
 - Vuforia-dataset.
- Após isso apague todos os elementos da cena e insira na cena os componentes que estão presente na pasta Prefab da propriedade vuforia:
 - ImageTarget.
 - ARCamera(Clique em configure e insira a key, caso não tenha inserido ainda).

Agora precisamos ativar o conjunto de dados Image_Targets. Isso pode ser feito selecionando "ARCamera" e, no painel Inspetor, em "Comportamento de carga do conjunto de dados (Script)", precisamos selecionar "Carregar conjuntos de dados Image_Targets" e depois "Ativar".



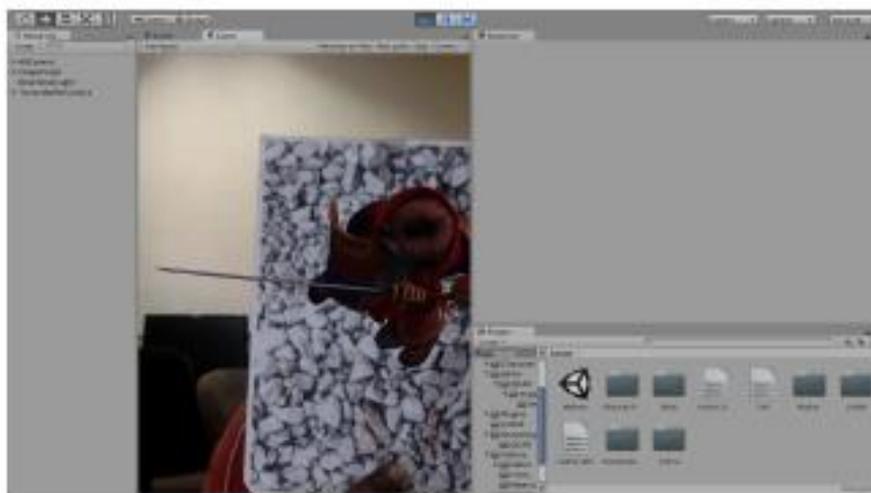
9 - Após isso, basta inserir um modelo 3D no cenário e posicioná-lo em cima do ImageTarget.

- Os modelos 3D podem ser baixados no site 3D warehouse, plataforma que permite o acesso a modelos em 3D colocados a disposição por contribuidores diversos.
- Acesse o site > Busque um modelo 3D desejado > Selecione e baixe preferencialmente no modelo 2014.



10 - Executar o projeto

Neste ponto, se selecionarmos "Executar" e apontar uma impressão da imagem para a nossa webcam, devemos ver o objeto 3D em realidade aumentada.



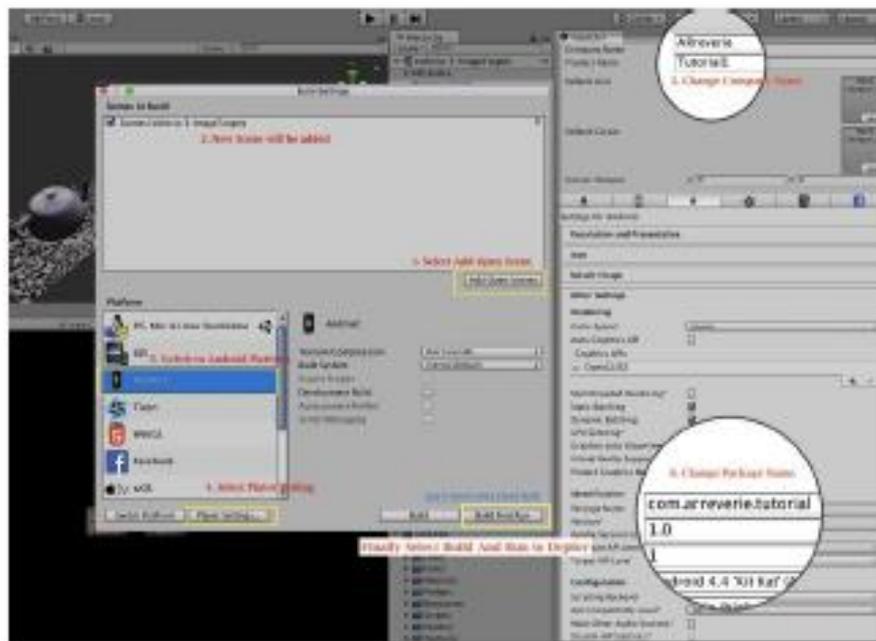
11. Configuração de implantação do Android para executar aplicativo no dispositivo:

Inicialmente é necessário salvar a cena: Arquivo >> Salvar cena e avançar para a etapa de implantação.

O último passo para construir o projeto para o dispositivo móvel. Precisamos ir para Arquivo >> Build e Run . Precisamos adicionar a cena atual selecionando "Adicionar cena aberta". Então, precisamos selecionar uma plataforma (Android) e depois selecionar "Switch Platform". Aqui, teremos várias opções:

- Projeto de exportação: Isso nos permitirá exportar o projeto Unity atual para o Android Studio para que ele possa ser editado e usado para adicionar mais elementos.
- Desenvolvimento: habilitar isso habilitará a funcionalidade do Profiler e também disponibilizará as opções Autoconnect Profiler e Script Debugging.

Unity fornece uma série de configurações ao criar dispositivos Android - selecione no menu (Arquivo >> Configurações de compilação >> Configurações do Player) para ver / modificar as configurações atuais.



Antes de pressionar o Build And Run, precisamos fazer mais mudanças nas opções "Configurações do Player" no painel do Inspetor.

- O nome da empresa precisa ser alterado; por exemplo, "com.medialab.tutorial".

Agora, podemos prosseguir para "Build e Run" que irá compilar e executar a aplicação no dispositivo que estiver conectado via USB. Outras mudanças, como nível mínimo de API, podem ser feitas de acordo com requisitos adicionais. Precisamos conectar um dispositivo móvel Android via USB e habilitar a depuração USB.

Importante: Precisamos também ter um ambiente de desenvolvedor Android configurado antes de poder testar nossos jogos Unity no dispositivo. Isso envolve o download e instalação do SDK do Android com as diferentes plataformas Android e a adição do nosso dispositivo físico ao nosso sistema (isso é feito um pouco diferente, dependendo se estamos desenvolvendo no Windows ou no Mac).

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Construção conjunta do Grupo 2

Título: Uma prova de amor

Em um reino muito, muito distante, chamado Rondonberry, havia um castelo cercado por uma floresta, onde moravam um mágico e uma bruxa, que sempre planejavam maldades para as pessoas e para isso, usavam seus poderes mágicos.

Mas o mágico e a bruxa tinham uma única fraqueza, um amuleto mágico que estava sobre os cuidados de uma fada poderosa, que poderia deixá-los sem os seus poderes.

No reino, vivia um príncipe muito bonito, corajoso e que estava à procura de uma noiva.

Perto do castelo, havia uma mulher chamada Rute que estava grávida e morava em um vilarejo perto do castelo. Ela vivia sozinha, pois havia perdido seu marido há pouco tempo. Sua casa era bem simples e organizada.

Para sobreviver, Rute trabalhava no castelo como cozinheira e ganhava o suficiente para se sustentar.

Meses depois, ela precisou viajar para casa de seus pais, pois chegara a hora do seu bebê nascer.

Na rodoviária, embarcou no ônibus voador. Sua poltrona era ao lado de uma senhora simpática, generosa, que na verdade era uma fada que possuía um amuleto mágico.

Durante a viagem, Rute começa sentir contrações e a fada resolve ajudá-la. Minutos depois, Rute recebe seu filho nos braços e em seu pescoço vê um amuleto, que segundo a fada faria com que ela estivesse sempre perto para protegê-lo.

A bruxa, que voava em cima da sua vassoura, percebeu que uma coisa estranha estava acontecendo dentro do ônibus voador e resolve ver o que era.

Ao chegar lá, viu que uma criança acabara de nascer e que estava com o amuleto mágico no pescoço. Mais que depressa, a bruxa usa seus poderes e rouba o bebê, levando-o para a floresta. Lá, o mágico resolve transformar o bebê em um dragão, e assim, ninguém descobria que o dragão era o bebê.

Chegando à casa de seus pais, Rute chorava aos prantos e pede ajuda à fada para saber onde seu bebê está.

A fada então usa sua varinha mágica e todos visualizam a floresta, mas ao invés de verem um bebê, veem um dragãozinho com o amuleto no pescoço e identificaram que era o bebê.

A fada e Rute vão para a floresta em busca do bebê. Mas o mágico e a bruxa colocaram alguns obstáculos para impedirem-nas.

Quando se aproximaram do cativado, avistaram um grande rio com uma ponte sobre ele. Chegando na ponte, no primeiro passo dado por Rute, a ponte começa a desmontar-se. Ao olhar para baixo, ela vê crocodilos famintos e tenta correr para o outro lado do rio, porém prestes a cair no rio é socorrida pela fada.

Horas depois, elas chegam ao local esperado e avistam o cativado do bebê. Mas o mágico apareceu e jogou feitiço na fada para impedi-la de ajudar Rute.

Perto dali, estava o príncipe do reino onde Rute trabalhava, cavalgando em seu cavalo. Ele percebe uma movimentação estranha e curioso foi ver o que era.

Ao se aproximar, ouve gritos de socorro. E vê uma fada caída no chão e o mágico tentando matar uma linda moça.

Desesperado com o que viu, corre para salvar a linda moça e recebe a varinha da fada. O mágico furioso corre para cima do príncipe e eles começam a lutar. Nesse momento, Rute pega a varinha com o príncipe. Aproveitando que os dois brigavam, Rute vai atrás do seu filho.

Chegando ao cativoiro, Rute se depara com a bruxa. Então, usa a varinha e transforma a bruxa em pedra.

Rute rapidamente foi ao encontro do seu filho. Ao vê-lo, abraçou-o e correu em busca do amuleto que quebraria o feitiço lançado sobre o bebê.

Aproximando do local onde o príncipe e o mágico estavam antes de achar o bebê, Rute foi surpreendida ao ver o mágico caído no chão e o príncipe com o amuleto na mão.

Delicadamente o príncipe coloca o amuleto no pescoço do bebê dragão que logo volta a ser um lindo bebê.

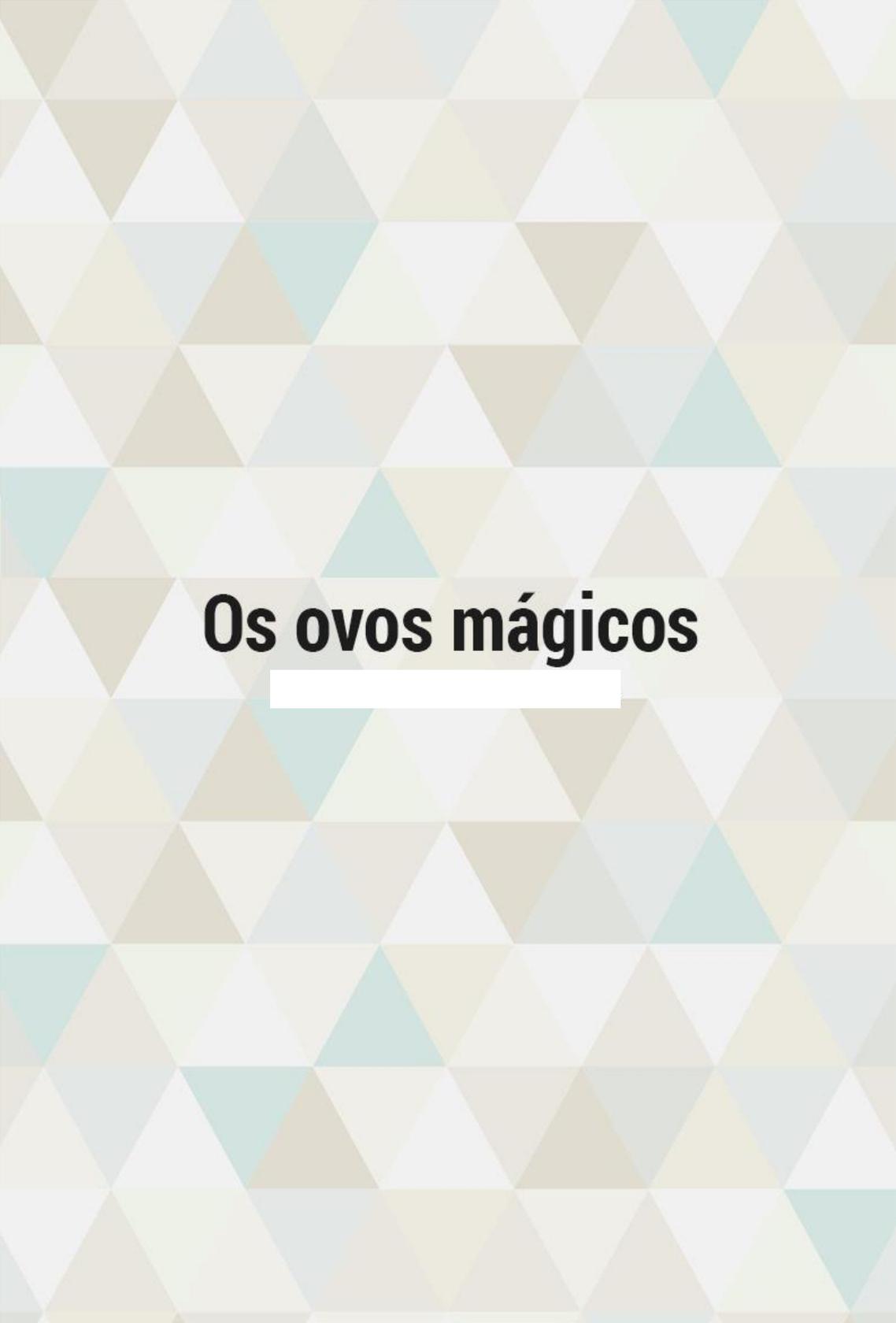
Depois disso, Rute usa a varinha mágica e salva a fada do feitiço lançado pelo mágico.

O príncipe bondoso leva Rute e o bebê para o castelo. Ao entrarem lá, todos os criados que trabalhavam com Rute ficaram impressionados ao vê-la junto com o príncipe e seu bebê.

Naquele instante, o príncipe percebe que Rute era uma de suas criadas, mas isso não o impede de pedi-la em casamento, pois além de linda, era corajosa, já que fez de tudo para ter seu filho de volta.

Assim, pede para levar Rute para um dos aposentos do castelo com seu bebê. No quarto, Rute encontra flores e um belo vestido sobre a cama com um bilhete escrito "Olhe para a janela". Ao olhar, vê um ônibus voador com uma faixa escrita: "Quer casar comigo?".

Ela aceita, os dois se casam e vivem felizes para sempre.



Os ovos mágicos



O mágico maldoso



A luta de um amor