



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Adriana Mendes Ramos

RELATO PESSOAL: uma interface entre o letramento e a tecnologia

Montes Claros – MG
2016

Adriana Mendes Ramos

RELATO PESSOAL: uma interface entre o letramento e a tecnologia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Fábria Magali Santos Vieira.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Sublinha: Práticas de letramento e multimodalidade.

Montes Claros – MG
2016

R175r Ramos, Adriana Mendes.
Relato pessoal [manuscrito] : uma interface entre o letramento e a tecnologia / Adriana Mendes Ramos. – Montes Claros, 2016.
154 f. : il.

Bibliografia: f. 126-130.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Fábiana Magali Santos Vieira.

1. Letramento. 2. Gênero relato pessoal. 3. Tecnologia. I. Vieira, Fábiana Magali Santos. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma interface entre o letramento e a tecnologia.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ADRIANA MENDES RAMOS

"Relato pessoal: uma interfase entre o letramento e a tecnologia"

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas:

Prof.^a Dr.^a Fábía Magali Santos Vieira – Orientadora (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Santos Peixoto (UFSB)

Prof.^a Dr.^a Maria Jacy Maia Velloso (Unimontes)

Montes Claros (MG), 29 de novembro de 2016.

A meus pais Bernardino e Analice pelo incentivo e apoio incondicional, a Rafael e aos meus irmãos Ana Paula, Andréia e Fábio pela compreensão e carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e graça de lutar por mais uma conquista.

A meus pais Bernardino e Analice pelo amor, orações e ensinamentos durante toda a vida, por serem meu consolo e me acalantarem nos momentos árduos.

Aos meus irmãos Andréia, Ana Paula e Fábio, por terem me apoiado e incentivado na busca de mais um sonho.

A Rafael pela paciência, carinho e amor.

À professora Fábila Magalli, pela competência e dedicação em me orientar, contribuindo de forma significativa para meu desenvolvimento intelectual.

Aos professores Dr. Antônio Carlos e Dr.^a Ana Elisa Ribeiro, pelas contribuições no Exame de Qualificação.

À minha amiga Marília, cuja amizade se fortaleceu no processo deste trabalho, pelas sábias palavras e gestos de encorajamento.

Aos meus amigos e familiares, pelo apoio e pelas orações.

Aos colegas do ProfLetras/2014, em especial, Marília, Rosangela, Francisco, Simone, Pablo, Cláudia, por se mostrarem verdadeiros amigos em todas as horas.

Aos mestres de toda a vida, pelos valiosos exemplos e ensinamentos.

RESUMO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são características do mundo contemporâneo, marcado não só pela era digital, mas também pela emergência de novas formas de comunicação. Tais mudanças transformam a sociedade, assim como as relações discursivas, fazendo com que elas se apresentem cada vez mais multimodais. Em vista disso, é preciso que o ensino de português contemple a multiplicidade de linguagens que surgem na sociedade. Assim é que esta pesquisa procura analisar as contribuições da produção de textos multimodais para o desenvolvimento das práticas de letramento dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Mestra Hercília (EEMH). A hipótese diretriz que norteia esta pesquisa é que a associação da leitura e a produção de relatos pessoais ao uso das tecnologias digitais pode contribuir para a ampliação de práticas de uso da linguagem e motivar os alunos na aprendizagem da disciplina língua portuguesa. Fundamentamos, para tanto, em: Solé (1998), Leffa (1999), Soares (2001), Kleiman (2005), Xavier (2007), Marcuschi (2008), Ribeiro (2008), Coscarelli (2011), Rojo (2012), Coiro e Coscarelli (2013), Dionísio (2014), Koch e Elias (2016), tendo como procedimentos técnicos a pesquisa participante, o estudo de campo e a pesquisa-ação, concebida e realizada em estreita associação com uma ação e com a resolução de um problema da prática pedagógica do ensino de língua portuguesa na educação básica. Assim, inicialmente foram realizadas atividades diagnósticas, que apontaram para a necessidade de desenvolver habilidades de compreensão e produção de textos. Em seguida, aplicamos um Projeto Educacional de Intervenção, baseado nas metáforas de aprendizagem para o século XXI de Thornburg (1996), estruturando-se, dessa forma, em 4 módulos: 1 – Conhecendo (Fogueira); 2 – Dialogando (Poço de água); 3 – Refletindo (Caverna); e 4 – Praticando (Vida). A partir da comparação entre os resultados das atividades diagnósticas com as atividades de intervenção, observamos uma melhoria nas habilidades de compreensão e produção de textos, o que nos possibilitou uma reflexão sobre a necessidade de se compreenderem as representações discursivas atuais e promoverem práticas de letramento (digital) em ambiente escolar.

Palavras-chave: letramento, gênero relato pessoal, tecnologia.

ABSTRACT

The Information and Communication Digital Technologies (TDIC) are features of the contemporary world, it mark didn't only by the digital age, but also the emergence of new forms communication. Such changes transform society as well as the discourse relationships, so that they exhibit increasingly multimodal. In view of this, it is necessary that the Portuguese education contemplate the multiplicity of languages that arise in society. So that this action research seeks to analyze the contributions of the production of multimodal texts for the development of literacy practices of students of the 8th grade of Elementary Education of the State School Master Hercília (EEMH). The guideline hypothesis that guides this research is that the reading association and production of personal accounts to the use of digital technologies can contribute to the expansion of language use practices and motivate students in learning the Portuguese language course. We base for both in: Solé (1998), Leffa (1999), Soares (2001), Kleiman (2005), Xavier (2007), Marcuschi (2008), Ribeiro (2008), Coscarelli (2011), Rojo (2012), Coiro and Coscarelli (2013), Dionysius (2014), Koch and Elias (2016), with the technical procedures participatory research, field study and action research, designed and carried out in close association with an action and the resolution of a problem of pedagogical practice of English language teaching in basic education. Thus they were initially carried out diagnostic activities that have pointed to the need to develop comprehension abilities and production of texts. Then apply an Educational Intervention Project, based on learning metaphors for the twenty-first century Thornburg (1996), structuring is thus in 4 modules: 1 - Knowing (Bonfire); 2 - Dialoguing (Well water); 3 - Reflecting (Cave); and 4 - Practicing (Life). From the comparison between the results of diagnostic activities with the intervention activities, we observed an improvement in comprehension skills and production of texts, which enabled us to reflect on the need to present discursive understand the representations and promote literacy practices (digital) school environment.

Keywords: literacy, gender personal account, technology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Lista de gêneros sugeridos para a prática de escuta e leitura	38
Figura 2	Lista de gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos	39
Figura 3	Tabela de desempenho no PROEB dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental	55
Figura 4	Tabela de desempenho no PROEB dos alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental	55
Figura 5	Tabela de dados dos alunos	56
Figura 6	Gráfico 1- Rendimento dos alunos	57
Figura 7	Quadro de instrumento de coleta de dados	58
Figura 8	Quadro das características do gênero relato pessoal	60
Figura 9	Tabela – Produção do gênero relato.....	60
Figura 10	Produção de relato – Informante 1	61
Figura 11	Produção de relato – Informante 4	62
Figura 12	Gráfico 2 – Questionário	64
Figura 13	Gráfico 3 – Questionário.....	65
Figura 14	Gráfico 4 – Questionário.....	65
Figura 15	Gráfico 5 – Questionário.....	66
Figura 16	Gráfico 6 – Questionário.....	67
Figura 17	Gráfico 7 – Questionário.....	67
Figura 18	Gráfico 8 – Questionário.....	68
Figura 19	Gráfico 9 – Questionário.....	69
Figura 20	Gráfico 10 – Questionário.....	69
Figura 21	Produção do Informante 4	70
Figura 22	Produção do Informante 22	70
Figura 23	Produção do Informante 19.....	71
Figura 24	Produção do Informante 10	71
Figura 25	Tabela – Produção do gênero tecnobiografia	73
Figura 26	Tecnobiografia – Informante 18	74
Figura 27	Tecnobiografia – Informante 19	75
Figura 28	Tecnobiografia – Informante 4	77
Figura 29	Produção de esquema	84
Figura 30	Produção de apresentação multimídia – Parte A	84
Figura 31	Produção de apresentação multimídia – Parte B	85
Figura 32	Produção de apresentação multimídia – Parte C	86
Figura 33	Produção de apresentação multimídia – Parte D	86
Figura 34	Exposição de trabalho	87
Figura 35	Mural sobre o beijo	89
Figura 36	Mural sobre o beijo/ <i>Facebook</i> da turma	89
Figura 37	Vídeo 1	93
Figura 38	Vídeo 2	95
Figura 39	Veleiro	99
Figura 40	Gráfico 11.....	100
Figura 41	Gráfico 12.....	101
Figura 42	Gráfico 13.....	101
Figura 43	Gráfico 14.....	102
Figura 44	Gráfico 15.....	102

Figura 45	Gráfico 16.....	103
Figura 46	Gráfico 17.....	103
Figura 47	Gráfico 18.....	104
Figura 48	Gráfico 19.....	104
Figura 49	Gráfico 20.....	105
Figura 50	Gráfico 21.....	105
Figura 51	Gráfico 22.....	106
Figura 52	Produção coletiva do relato	111
Figura 53	Gravação de áudios	111
Figura 54	Filmagem dos desenhos	112
Figura 55	Exposição da retextualização do relato a partir do <i>Draw my life</i> / <i>Facebook</i> da turma	112
Figura 56	Cenas do relato pessoal – Parte A	118
Figura 57	Cenas do relato pessoal – Parte B	119
Figura 58	Retextualização a partir do <i>Draw my life</i> – 1	120
Figura 59	Retextualização a partir do <i>Draw my life</i> – 2	121

LISTA DE SIGLAS

Comitê de Ética em Pesquisa	CEP
Escola Estadual Mestra Hercília	EEMH
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Programa de Avaliação da Educação Básica	PROEB
Projeto Educacional de Intervenção	PEI
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	TDIC

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I ESCOLA E MULTILETRAMENTOS: tecnologia, leitura e escrita	17
1.1 Alfabetização e letramento	21
1.1.1 <i>Multiletramentos</i>	24
1.1.2 <i>Letramento digital</i>	28
1.1.3 <i>Pesquisa on-line</i>	33
1.2 Gêneros discursivos, leitura e escrita	35
1.2.1 <i>Leitura e escrita</i>	40
1.2.2 <i>A escrita de si e o relato pessoal</i>	46
1.2.3 <i>Retextualização</i>	48
CAPÍTULO II O OBJETO DA PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO	51
2.1 A Pesquisa	51
2.2 Contexto da pesquisa	53
2.2.1 <i>Os sujeitos pesquisados</i>	56
2.3 Instrumento de coleta de dados	57
CAPÍTULO III RELATO PESSOAL: conexão entre modernidade, letramento e análise de dados	59
3 <i>Leitura de “O Coração Roubado”</i>	59
3.1 <i>Questionário</i>	63
3.2 <i>Tecnobiografia</i>	72
4 Projeto Educacional de Intervenção	78
4.1 <i>Módulo I – Conhecendo</i>	80
4.2 <i>Módulo II – Dialogando</i>	90
4.3 <i>Módulo III – Refletindo</i>	97
4.4 <i>Módulo IV – Praticando</i>	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE	131
Apêndice A	131
Apêndice B	133
Apêndice C	135
Apêndice D	137

INTRODUÇÃO

O domínio da leitura e da escrita tem suscitado discussões sobre o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa no Ensino Fundamental II. Observamos o surgimento de propostas significativas de mudanças na abordagem da língua, entre elas as preconizadas por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e os Conteúdos Básicos Comuns (MINAS GERAIS, 2005).

Esses documentos, fundamentados na concepção interacionista de linguagem, têm como foco o desenvolvimento das competências comunicativas, de modo a garantir ao estudante os conhecimentos linguísticos necessários ao exercício da cidadania, no aperfeiçoamento de habilidades de uso e reflexão da linguagem nas mais diferentes circunstâncias, em especial, nas situações que exigem o domínio da norma culta.

Evidenciamos que, apesar das propostas de inovações, os alunos têm apresentado dificuldades na leitura e na escrita, que vêm, inclusive, comprometendo o seu uso nas práticas sociais. De acordo com dados da pesquisa Retratos da Leitura do Brasil (2016)¹, 44% da população brasileira não lê, 67% nunca teve quem o incentivasse e 30% dos entrevistados afirmam nunca ter comprado um livro. A média de livros lidos anualmente foi de apenas 2,54%, sendo que a pesquisa considera a leitura não só de livros inteiros, mas também parte deles. Segundo o estudo Indicadores de Alfabetismo Funcional (2016)², 27% da população brasileira foi considerada analfabeta funcional, pois não consegue realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases.

Diante desses dados em relação à leitura, faz-se necessário reverter essa situação, exercendo a escola função fundamental na tentativa de solução ou de minimização do problema. Destacamos que, no cenário de uma sociedade cada vez mais marcada pelo avanço das tecnologias, novas práticas de leitura e produção de textos multimodais são exigidas. Concordamos com Rojo (2012) ao afirmar que não são as características desses “novos” textos que desafiam os leitores, mas as práticas educacionais de leitura e escrita que já eram insuficientes mesmo para a “era do impresso”.

¹Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/8042-downloads-4eprlb>. Acesso em: 17 de agosto de 2016.

²Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/Inaf-2015---Alfabetismo-no-Mundo-do-Trabalho.aspx>. Acesso: 17 de agosto de 2016.

Destacamos que, ao longo de nossa prática docente como professora de língua portuguesa, constatamos, no contexto de atuação em uma turma de 8º Ano da Escola Estadual Mestra Hercília - EEMH, localizada na cidade de São Francisco, estado de Minas Gerais, dificuldades de compreensão e de produção de textos dos alunos, podendo-se citar, por exemplo: identificação do sentido global de um texto, realização de inferências de informações implícitas, interpretação de texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal, além de ausência de domínio de regras e convenções da escrita.

Outro aspecto verificado refere-se à postura dos discentes, que parecem estar acostumados à cópia, como, por exemplo, a transcrição das respostas dos exercícios que o professor registra na lousa e de atividades dos colegas, não refletindo, assim, sobre seu processo de aprendizagem.

Além disso, o livro didático adotado pela escola apresenta exercícios que envolvem textos multimodais, entretanto muitas questões estão centradas em tópicos da gramática normativa, o que não contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita exigidas pela sociedade atual.

Como, então, vivemos em uma sociedade influenciada pelos avanços tecnológicos (televisão, computadores, *tablet*, celulares, *Ipods*, *smartphones*, redes sociais), novas formas de interação e comunicação têm surgido. Percebemos que o referencial de mundo das crianças e dos adolescentes passa a ser altamente tecnológico. Porém, a escola ainda se apresenta distante e pouco atrativa, porque não avançou na mesma proporção que as mídias e as tecnologias.

É preciso, por outro lado, que a instituição escolar invista em estratégias de ensino que possibilitem a comunicação a partir de novas linguagens, para que possa haver maior interação entre professores e alunos, motivação em relação aos conteúdos a serem estudados e, conseqüentemente, maior interesse em relação a leituras diversas, proporcionando aprendizagem significativa. Logo, questionamos se produção de relatos pessoais multimodais pode contribuir para a ampliação das práticas de letramento de alunos da educação básica.

Com base nesse problema, delimitamos como o objetivo geral analisar as contribuições da produção de textos multimodais para o desenvolvimento das práticas de letramento dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Mestra Hercília (EEMH).

A partir disso, estabelecemos como objetivos específicos: a) discutir os conceitos de letramento, multiletramentos, leitura e escrita; b) refletir sobre o uso de diferentes linguagens para a produção de textos; c) analisar as possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos e suas possibilidades na sala de aula; d) planejar, executar e avaliar um Projeto Educacional de

Intervenção - PEI com intuito de melhorar o ensino-aprendizagem da disciplina língua portuguesa no Ensino Fundamental II.

Hipotetizamos que associar a leitura e a produção de relatos pessoais ao uso das tecnologias digitais pode contribuir para a ampliação de práticas de uso da linguagem e motivar os alunos na aprendizagem da disciplina língua portuguesa.

Com isso, o Projeto Educacional de Intervenção - PEI que norteia nosso trabalho consistiu em possibilitar o desenvolvimento da leitura e da escrita em ambiente escolar, baseado no gênero relato pessoal, por meio de recursos impressos e tecnológicos, almejando o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos.

Escolhemos esse gênero em razão da necessidade de proporcionar ao estudante oportunidades de refletir sobre os valores que são construídos em sua vida e que influenciam a sua identidade, a partir das experiências cotidianas, para posteriormente compreender as demandas sociais, principalmente no que se refere à linguagem, na ressignificação da visão de suas atividades “fora dos muros da escola” bem como a valorização de seu contexto sociocultural.

Para desenvolver esse trabalho de forma adequada, realizamos pesquisa bibliográfica e nos orientamos pelos procedimentos do estudo de campo, pesquisa participante e pesquisa-ação, que, pressupondo a figura do professor-pesquisador, requer que reflitamos sobre a prática pedagógica e implementemos estratégias que possam solucionar ou pelo menos minimizar as dificuldades de leitura e de escrita dos sujeitos analisados, por meio de ‘Projeto Educacional de Intervenção – PEI’, objetivando a ampliação das práticas de letramento dos alunos.

Com base nisso, estruturamos nosso trabalho, além desta seção, da seguinte forma: Capítulo I, denominado “ESCOLA E MULTILETRAMENTOS: tecnologia, leitura e escrita”, em que discutimos os pressupostos teóricos que utilizamos em nossa pesquisa; Capítulo II “O OBJETO DA PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO”, em que detalhamos os procedimentos metodológicos abordados neste estudo, Capítulo III “RELATO PESSOAL: conexão entre modernidade, letramento e análise dos dados; em que analisamos os resultados verificados e as “CONSIDERAÇÕES FINAIS”, em que apresentamos as conclusões do trabalho”; e, em seguida as referências e os apêndices.

É notório evidenciar que disponibilizamos, neste estudo, *links* e *QR Code* para visualização dos trabalhos produzidos pelos alunos. Esclarecemos que *QR Code* refere-se a um código de barra bidimensional que pode ser digitalizado por um aparelho celular que possui câmera. Esse código será convertido em um endereço da *web*, especificamente o *site* do

Youtube, espaço de divulgação das produções dos discentes. Para tanto, é necessário instalar um aplicativo do *QR Code* no celular e, nesse caso, a câmera do aparelho funcionará como leitor do código. Chamamos a atenção para o fato de alguns celulares já possuírem o aplicativo de *QR* instalado.

Salientamos, também, que este estudo está situado na área de ‘Linguagens e Letramentos’, na linha de pesquisa ‘Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes’, sublinha ‘Práticas de Letramento e Multimodalidade’, do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, e que foi submetido para avaliação, por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), respeitando, assim, as disposições éticas e legais brasileiras para o acesso, manipulação, coleta e uso das informações para fins científicos e acadêmicos.

CAPÍTULO I ESCOLA E MULTILETRAMENTOS: tecnologia, leitura e escrita

Podemos perceber que a sociedade atual está fortemente marcada pela fragmentação e diversidade, pois, de acordo com Oliveira *et al.* (2014), nela opera uma interligação de estruturas de poder e de interesses que delineia redes complexas e dinâmicas que interferem na vida das pessoas, moldando as institucionais sociais e contribuindo para a emergência de desigualdades sociais e exclusões, impossibilitando o progresso do homem e da sociedade, inclusive no campo educacional.

Ao refletir sobre essa problemática e suas consequências para o ensino de língua portuguesa, Oliveira *et al.* (2014, p. 11) afirmam que “não é possível pensar a educação e, mais particularmente, a educação linguística se não a relacionarmos com a sociedade”. Dessa forma, devemos definir uma política de ensino que se baseie na relação entre o indivíduo e a sociedade, para podermos minimizar as desigualdades, em especial, a exclusão de inúmeros estudantes de escola pública.

Entendemos que o processo de ensino deve estar relacionado à vida, de modo a possibilitar o desenvolvimento do homem e da sociedade de forma integrada. Destacamos que uma das alternativas para o trabalho com a linguagem é o projeto de letramento, baseado “na relação vida/escola, defendendo os princípios de autonomia, liberdade, igualdade, democracia e buscando, sobretudo, processos de mudanças e de emancipação social” (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 12).

Esses autores afirmam, também, que o ensino-aprendizagem nas escolas ainda está fortemente relacionado à centralização de conteúdos curriculares seccionados por disciplinas e é difícil romper com as abordagens pedagógicas tradicionais. Esse é um dos nossos maiores desafios para a educação do século XXI, que não pode seguir os mesmos paradigmas de outrora, daí a necessidade de aproximar o ensino ministrado nas escolas ao contexto social do aluno, promovendo uma abordagem que priorize os usos públicos da linguagem, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) (BRASIL, 1998).

Cabe, para tanto, compreendermos, conforme Travaglia (1997), as concepções de linguagem que podem interferir no trabalho do professor: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação.

A primeira apresenta a linguagem como um fenômeno individual, sendo a exteriorização do pensamento humano e estando relacionada à existência de regras a serem

seguidas para a organização do pensamento e da linguagem. Essas normas instituem o falar e escrever consolidados na gramática tradicional ou normativa.

A segunda é vista como código, ou seja, um conjunto de signos capaz de transmitir informações de um emissor a um receptor, de modo que, para que a comunicação possa acontecer de forma eficaz, os falantes precisam dominar o código. Mas como o seu uso é um ato social, é necessário que seja utilizado de forma convencional, a fim de que a comunicação aconteça. Segundo Travaglia (1997), essa visão compreende o estudo da língua como código virtual isolado de sua utilização, o que fez com que a Linguística não levasse em consideração a linguagem em seu contexto social e histórico.

A terceira busca estudar a língua em função de seu uso, sendo concebida como processo de interação social, pois “o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte / leitor)” (TRAVAGLIA, 1997, p. 23).

Procuramos adotar, em nossa prática pedagógica, a concepção interacionista de linguagem, porque ela não é apenas transmissão de informação, mas representa a relação com o outro e a todo o momento influenciemos e somos influenciados por meio dela. Logo, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), a linguagem é uma atividade discursiva, um dizer ao outro, numa determinada forma, circunstância e contexto histórico.

Ressaltamos que a mudança no ensino de língua materna é enfatizada pelos documentos oficiais como, por exemplo, os próprios PCN (BRASIL, 1998), os quais apresentam uma síntese das atuais propostas linguísticas para a educação, cujo objetivo é domínio ativo do discurso em numerosas situações comunicativas, principalmente em situações que exigem o uso formal da linguagem.

De acordo o documento, desde os anos 70 existiam centros de discussões a respeito da necessidade de melhorias no ensino-aprendizagem da língua portuguesa em nosso país, apontando que o ponto principal do fracasso escolar dos estudantes era a questão do domínio da leitura e da escrita.

As propostas de mudança no ensino das décadas de 60 e 70 pouco consideravam os conteúdos, já que se acreditava que a criatividade seria suficiente para desenvolver a eficiência comunicativa e expressiva do aluno, de modo que o ensino de língua materna estava pautado pela perspectiva gramatical.

A partir da década de 80, surgiram novas críticas ao ensino de português e uma nova revisão das práticas educacionais emergiu, ocorrendo a valorização do uso da linguagem.

Assim, o sentido e as funções sociocomunicativas passam a ser valorizadas em detrimento da forma, privilegiando o texto como objeto de estudo, para além de uma perspectiva gramatical.

Nesse prisma, o objeto de ensino é o conhecimento discursivo e linguístico como o qual o indivíduo utiliza para participar das práticas sociais pelo intermédio da linguagem. Logo, as atividades curriculares de língua portuguesa devem ser organizadas, conforme os PCN (BRASIL, 1998), no eixo “USO → REFLEXÃO → USO”, considerando o trabalho com a análise linguística, bem como a escuta, leitura e escrita de textos orais e escritos, permitindo a contínua apropriação de práticas sociais que envolvem os textos circulantes em espaços e ampliem as competências discursivas, já que não podemos separar a materialidade do texto (plano de expressão) de seu significado (plano de conteúdo).

Diante disso, é importante que o professor reflita sobre o seu fazer pedagógico e analise que tipo de posição vem adotando na escola. Entendemos que, no ensino de língua portuguesa, a linguagem não deve ser abordada apenas como uma forma de representar o mundo ou como processo comunicativo, mas como prática social que “se constrói, ou na interação contextualizada com o outro ou no diálogo interno com outros discursos também feitos de palavras” (MINAS GERAIS, 2005, p. 11), o que exige negociação, entendimento e acordo recíproco.

Vale ressaltar que é preciso refletir sobre o papel do professor e do aluno. Para Oliveira *et al.* (2014), o processo educativo pode centrar na figura do professor, do aluno ou na interação de ambos. No primeiro caso, o professor é visto como o detentor do conhecimento, o aluno como receptor e o ensino como prática de controle cuja preocupação maior é a imposição da disciplina.

No segundo, o ensino se volta para o discente e é constituído pelo desenvolvimento de tarefas, por uma programação individualizada ou pela resolução de problemas. O aluno assume o plano significativo no processo educativo, pois busca respostas para os problemas, cabendo ao professor o papel de orientador, bem como a escolha de estratégias que determinam a ação do aluno em sala de aula.

Na última abordagem, a proposta é desconsiderar o binômio professor e aluno e centrar o processo educativo na interação, valorizando as potencialidades, experiências e conhecimento de ambos. Nesse processo, todos aprendem e ensinam, compartilham conhecimentos e ampliam seus horizontes do saber.

Os PCN (BRASIL, 1998) apresentam a importância do papel do professor como mediador entre o aluno e o ensino da língua. Afirmam que compete ao educador mostrar a

relevância de se considerar a palavra do outro no processo de interlocução, porque o dizer do outro possibilita a reflexão sobre a sua própria palavra. Assim, o professor deve garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha a sua palavra reconhecida como legítima. Esse reconhecimento ocorrerá mediante reflexão e contato com diferentes opiniões, situação em que o conflito possa emergir e o diferente seja considerado algo constitutivo do sujeito.

Para que isso ocorra, o professor deverá mediar ações que possibilitem o contato crítico e reflexivo com diferentes linguagens, bem como trabalhar as especificidades das situações comunicativas (os gêneros discursivos, as finalidades, os conhecimentos compartilhados ou não pelos interlocutores), de maneira a possibilitar formas de organização do discurso, especialmente aquelas apresentadas nos textos, sendo o papel da escola ampliar a competência comunicativa do sujeito, o domínio da norma culta, além de ensinar o aluno a pensar e a ler criticamente.

O que se percebe é que, apesar de haver propostas de inovação nas aulas de língua portuguesa, as características do texto ainda são pouco abordadas ou a análise textual se restringe a tópicos da gramática normativa, no nível da frase. O trabalho relacionado à norma é observado por Rojo (2013b, p. 16), ao refletir as raízes de letramentos sedimentadas na escola:

Na abordagem da leitura e da produção de textos escritos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal, ficando as abordagens discursivas ou réplica ativa em segundo plano. A prioridade da norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseada nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso.

É necessário, assim, que os professores explorem em suas aulas, além dos conteúdos gramaticais dos textos articulados com as práticas de linguagem, as atividades discursivas, permitindo “analisar as inter-relações entre as condições de produção e a configuração semântica e formal dos diversos tipos de textos” (MINAS GERAIS, 2005, p. 14-15), priorizando um trabalho com o texto que não se restrinja ao signo verbal, mas considere as semioses a ele constitutivas.

As concepções que reduzem as aulas de português à gramática normativa não atendem às exigências da sociedade atual, por isso a necessidade de redimensionar o seu ensino. Não é aboli-la, pois é tarefa da escola garantir o acesso dos conhecimentos linguísticos necessários para o exercício da cidadania, mas utilizá-la, na prática pedagógica, como instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua, trabalhados em função da leitura, produção e escuta de

textos, por isso não justifica tratar o ensino de gramática desarticulado das práticas de linguagem (BRASIL, 1998).

Assim, de acordo com o documento, as aulas de português devem ser ministradas de forma a considerar espaços interativos de linguagens variadas, centrando o processo educativo na interação entre o educador, o aluno e o conhecimento linguístico e discursivo utilizado pelos indivíduos nas práticas sociais, o que nos aponta para a discussão da necessidade de não apenas ensinar o aluno a ler ou a escrever, mas que ele faça uso desses recursos de forma eficiente nas mais variedades práticas sociais de leitura e de escrita. Por isso, torna-se importante discutir as relações entre alfabetização e letramento.

1.1 Alfabetização e letramento

Tradicionalmente, o termo alfabetização é visto como um processo de ensinar e aprender a ler e escrever, no entanto, com as transformações sociais ocorridas na sociedade, que multiplicaram a necessidade de práticas competentes de leitura e escrita, não devem resumir a alfabetização apenas à aquisição de habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas à capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento.

De acordo com Soares (2001), alfabetização refere-se à ação de alfabetizar, ou seja, de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Ela se ocupa da aquisição da escrita, sendo um processo pelo qual se adquire o domínio de um código, das técnicas necessárias para se ler e escrever. Assim, a alfabetização é o processo de representação dos fonemas em grafemas ou vice-versa e também é um processo de compreensão e expressão de significado através do código escrito (SOARES, 1985).

Contudo, a pesquisadora alerta para a parcialidade da verdade desse conceito e salienta que a língua escrita não é mera representação da língua oral, pois, além das especificidades fonéticas, devem ser considerados os aspectos semânticos, sintáticos e morfológicos da escrita, já que “não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações informais; não se fala como escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais” (SOARES, 1985, p. 21).

Faria (2013), por sua vez, afirma que, no passado, o fundamental era se ensinar a codificação e a decodificação da língua escrita, para eliminar o analfabetismo em massa, ao passo que, atualmente, a aprendizagem dessa tecnologia não pressupõe êxito em relação às

demandas culturais e sociais do mundo letrado. É preciso que a escola apresente propostas de leitura e escrita que permitam a formação de cidadãos críticos e atuantes, de forma a favorecer à interação nas práticas sociais que têm como eixo a linguagem escrita.

A alfabetização, conforme Soares (2003), é o processo de obtenção e apoderamento do sistema da escrita (alfabético e ortográfico), destacando a importância de ela se desenvolver em contextos de letramento, pois, mais do que traduzir o texto em letras e sílabas, é necessário compreender o que está escrito, processar significados e utilizar as habilidades adquiridas nesse transcurso nas práticas sociais.

Destacamos que, ao convívio social com o mundo da escrita, damos o nome de letramento, que pode ser potencializado pela escola, permitindo não só o acesso à grande parte da cultura produzida pela humanidade, mas também possibilitando vivenciar plenamente essa cultura.

Segundo Soares (2001), a palavra letramento começa a ser utilizada na produção acadêmica brasileira em meados da década de 80, pois houve a necessidade de se compreender o ato de ler e escrever para responder as exigências que a sociedade fazia desse uso. Esse vocábulo, de acordo com a autora, originou-se da tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que significa “a condição de ser letrado”, ou seja, uma pessoa versada em letras, que não só domina a escrita e a leitura, como faz uso competente e frequente.

Para a autora, há diferenças entre saber ler e escrever (ser alfabetizado) e entre viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever (ser letrado), pois a pessoa que sabe ler e escrever e que faz uso dessas competências nas práticas sociais torna-se letrada, ou seja, assume a escrita com propriedade, diferentemente de quem sabe ler e escrever e não sabe fazer uso da escrita e da leitura nas práticas sociais, já que adquiriu apenas uma tecnologia que é a de codificar e decodificar a língua escrita.

A pesquisadora destaca que o letramento e a alfabetização apresentam aspectos que se distinguem em relação ao objeto de conhecimento, aos processos cognitivos e linguísticos da aprendizagem. Como ambos são processos peculiares, que envolvem diferentes facetas, competências e habilidades, implicam formas de ensino diferenciado, porém não há como separar alfabetização de letramento, pois:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema

em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de *letramento*, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Observamos que a alfabetização e o *letramento* são processos indissociáveis e interdependentes. A primeira refere-se à aquisição do sistema convencional da escrita, envolvendo aprendizagem da decodificação (leitura) e codificação (escrita) e que se desenvolve mediante o segundo, o *letramento*, isto é, o convívio com variados gêneros discursivos e a compreensão das funções da escrita. Assim, eles estão sempre relacionados, já que a leitura e escrita são seus elementos fundamentais. Salientamos, ainda, que uma pessoa analfabeta pode ser letrada, desde que conheça a funcionalidade da escrita e conviva em uma sociedade permeada por ela.

Para Kleiman (2008), a escola é a mais importante agência de *letramento* da sociedade e o uso da língua escrita não se restringe a essa instituição, mas se expande a outras atividades humanas. Como o termo *letramento* tem sido muito utilizado no ambiente escolar e por ter sido estudado por pesquisadores não só da área da Educação, mas também da Didática, da Linguística Aplicada, ocorreu uma confusão em sua definição, daí a necessidade de se discutir o que é *letramento*.

O *letramento* não é uma técnica de ensino, ou seja, um método; não é alfabetização, entretanto a inclui, já que faz parte de um conjunto de práticas sociais de uso da escrita em ambiente escolar (KLEIMAN, 2005). O *letramento* também não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades e competências, abarcando o desenvolvimento e a história da escrita, que tem proporcionado mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a diversas fontes de papel e o surgimento da *internet*. Para a autora, o *letramento* é complexo, está relacionado ao uso e ao impacto da língua escrita na sociedade moderna, resultando na importância de se discutir o *letramento* ou promovê-lo.

Dessa forma, pode-se afirmar que o *letramento* está relacionado às práticas socioculturais de uso da escrita, cujo domínio torna-se fundamental para se viver em sociedade. As suas práticas não se limitam ao papel e ao lápis, conforme era preconizado no ensino escolar tradicional, mas se estende as telas dos computadores, *tablets*, celulares, o que aponta para a

necessidade de a escola modificar as práticas de letramento escolar nos dias de hoje, para atender exigências sociais vigentes.

Tanto Kleiman (2005) quanto Soares (2001) afirmam que a definição do letramento é bastante complexa. Conforme essa, trata-se de um fenômeno “multifacetado” e o consenso em torno de uma única definição é impossível, daí a emergência de dúvidas em relação à definição de letramento:

Sem dúvida, a maior parte das dúvidas e controvérsias em torno dos levantamentos e pesquisas têm sua origem na dificuldade de formular uma definição precisa e universal desse fenômeno e na impossibilidade de delimitá-lo com precisão. Essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica por que as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia (SOARES, 2001, p. 65-66).

Logo, é difícil, senão impossível, formular um conceito único sobre letramento que contemple todas as culturas, lugares e pessoas, pois existem diferentes definições que variam de acordo com as necessidades e condições sociais, históricas e culturais específicas. Dada à complexidade de tal definição, alguns pesquisadores, como Soares (2002) e Kleiman (2005), discutem a necessidade de se referir a letramentos, no plural, apontando para uma variedade de práticas letradas valorizadas ou não de uma sociedade, tema da próxima seção.

1.1.1 Multiletramentos

Não restam dúvidas de que a globalização e a emergência de novas tecnologias vêm modificando nosso universo social e linguístico, exigido dos leitores capacidade de letramentos cada vez mais avançadas, indicando a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos.

Para Rojo (2012), os multiletramentos diferem-se do conceito de letramentos (múltiplos), pois enquanto esses indicam a variedade e multiplicidade de práticas letradas, valorizadas ou não, aqueles abordam a multiplicidade cultural da população, o letramento crítico e a multiplicidade semiótica de construção de textos.

Em relação ao multiculturalismo, Rojo (2012) destaca a descentralização de cultura(s) na atualidade, visto que essa(s) não mais se baseia(m) na dicotomia “erudito/popular”, pois

estamos vivendo em uma sociedade de “híbridos impuros, fronteiriços”, onde várias culturas convivem em um mesmo espaço, no entanto a escola não reconhece a diversidade cultural dos discentes.

Assim, multiculturalismo na escola requer “nova ética” e “nova estética” e seu trabalho deve levar em consideração o conhecimento cultural do aluno, bem como permitir o contato com letramentos valorizados, ampliando assim seu repertório cultural.

O letramento crítico é constitutivo dos multiletramentos. Para Rojo (2012), precisamos ser analistas críticos dos discursos, seja na produção, seja na recepção, além de nos tornarmos sujeito da nossa aprendizagem. Nesse sentido, a reflexão e a interpretação do modo de se usar a escrita e a leitura em contextos sociais de circulação e produção são imprescindíveis.

No que se refere à multiplicidade de linguagem, Rojo (2012) observa as várias semioses constitutivas dos textos em circulação, sejam eles impressos ou digitais, dos quais a multiculturalidade se comunica e se informa. Trata-se dos textos multimodais, que exigem o letramento no campo das diversas modulações textuais e não apenas com o texto escrito.

Os textos multimodais, de acordo a autora, são aqueles constituídos de muitas linguagens – modos ou semioses – e demandam “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Para Carey Jewit³ (2003) apud Dionísio *et al* (2014, p. 48), a multimodalidade é:

uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua. Os estudos nesse campo têm se desenvolvido nas últimas décadas de modo a tratar sistematicamente de questões muito discutidas sobre as mudanças na sociedade, por exemplo, em relação às novas mídias e tecnologias. Abordagens multimodais têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre os mesmos.

De fato, a disseminação dos textos multimodais se evidencia com o avanço das novas mídias e tecnologias, de forma que, para se compreender a multimodalidade textual, é necessário relacionar as informações e suas representações para além do linguístico, na compreensão de que os variados modos que os compõem colaboram para a construção de sentido e que suas escolhas são socialmente organizadas.

Chamamos a atenção para o fato de que os textos multimodais não são uma novidade que emerge com as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Conforme

³JEWITT, C.; KRESS, G. (ed). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang. 2003.

Araújo (2013), combinamos signos desde o período paleolítico, quando os homens pré-históricos teciam linguagens e combinavam práticas comunicativas através da mesclagem de desenhos e rabiscos nas paredes das cavernas.

O que mudou foram os suportes, já que deixamos as paredes das cavernas e “passamos a utilizar outros suportes como a argila, o papiro, o papel e agora as telas digitais dos computadores, dos *tablets* ou dos *smartphones*” (ARAÚJO, 2013, p. 91).

Dionísio *et al* (2014) também declaram que textos multimodais não devem ser considerados restritos às produções contemporâneas e nem digitais e destacam a sua utilização na escrita matemática a partir dos estudos de O’Halloran (2004), constatando que o desenho do corpo humano, no início da Renascença, não representava mera figura, mas era uma ilustração que tencionava o desenvolvimento das teorias construídas na época.

Não podemos deixar de abordar o fato de nenhum texto ser considerado monomodal. Para Ribeiro (2013a), todo texto é planejado em diversas camadas modais (diagramação, palavra, imagem) e sua materialização ajuda a construí-lo, de modo que, desde a sua origem, ele é multimodal. O texto, com isso, é resultado de uma forma de dizer e de seleções, decisões e edições de conteúdo. Sua produção ocorre a partir do entrelaçamento de um projeto gráfico e textual e, por isso, sua leitura não pode ser pensada de maneira aleatória, mas a partir da ideia de como é planejado.

É notório destacar que, de acordo com Dionísio *et al* (2014), os estudos multimodais originaram-se da teoria linguística desenvolvida por Michael Alexander Kirkwood Halliday⁴ (1985). Esse estudioso desenvolveu uma análise da linguagem conhecida como Linguística Sistêmico-Funcional, que defendia a ideia de que o uso que fazemos da língua está sempre relacionado ao contexto social, pois sem ele não há como interpretar adequadamente as práticas que realizamos com a linguagem. A autora destaca que Halliday (1985, 2004), compreende a linguagem como um sistema semiótico, observando a existência de três metafunções: interpessoal, ideacional e textual.

Gunter Kress e Theo van Leeuwen (1996), baseados nas três metafunções propostas por Halliday (1985), reelaboraram-nas e desenvolveram a gramática do *design* visual, segundo Dionísio *et al* (2014), para compreender e descrever o potencial semiótico dos elementos sonoros, visuais, gráficos, que compõe um texto. Assim, dois livros são considerados o marco

⁴HALLIDAY, M. & MATTIENSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. New York: Oxford University Press, 1985.

inicial dos estudos sobre a multimodalidade: “*Reading Image: The Grammar of Visual*”, de Kress e van Leeuwen, publicado em 1996, e “*Social Semiotic*”, de Hodger e Kress, em 1998.

Faz-se necessário compreender que os multiletramentos, independentemente de suas facetas, apresentam as seguintes características:

- a- são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b- eles faturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]).
- c- eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas (ROJO, 2013a, p. 23).

Dessa forma, os multiletramentos permitem que os sujeitos envolvidos interajam com vários interlocutores e com diferentes ferramentas midiáticas (computador, celular, *Ipad*, por exemplo) de forma colaborativa, o que permite subverter as relações de poder, já que não existe um controle em relação à *internet* e aos textos que circulam nesse espaço, pois os sujeitos que navegam nesse espaço apresentam uma postura ativa, já que não são meros receptores da informação, mas buscam, selecionam, desvendam o caminho do hipertexto, além de “vivenciarem” multiplicidades linguísticas e culturais.

Cabe, assim, compreendermos que a mudança nas formas de comunicar em espaços virtuais possibilita refletir sobre o processo de autoria, pois, devido ao grande fluxo de informação e possibilidades de produção, podemos exercer simultaneamente dois papéis: o de autor e leitor. Uma importante observação sobre a conduta dos usuários na *web* é feita por Rojo e Barbosa (2015). Elas discutem que o fluxo de comunicação, em tese, acaba com a cisão entre autor e leitor, constituindo o “lautor”, conforme Bellei (2002), um misto entre o autor e o leitor. De acordo com o pesquisador, tanto o leitor quanto o autor no meio eletrônico são colaboradores ativos na reconstrução do sentido do texto (embora não seja um privilégio do hipertexto) e é em função dessa colaboração que o leitor do hipertexto é redefinido como lautor, uma vez que ele produz e consome o sentido do texto.

Diante disso, é fundamental, conforme Dionísio *et al* (2014), procurar desenvolver cognitivamente nossos alunos, de modo a saber analisar as várias semioses presentes em nossa sociedade. Assim, como educadores, não devemos ignorar as novas linguagens difundidas no mundo contemporâneo, muito menos os novos desafios e práticas letradas que são postas à escola a partir das mudanças sociais e tecnológicas atuais.

Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articulação de diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala,

o vídeo, a música, o *design*, pois o nosso “alfabeto expandiu”, ampliando nossa maneira de compartilhar e divulgar informações e conhecimentos, o que aponta para a necessidade de se rever as práticas tradicionais de letramento em ambiente escolar, principalmente com a popularização das TDIC.

Com base nisso, ressaltamos que os multiletramentos não se referem, apenas, às habilidades de leitura e de escrita de textos verbais, mas também à aquisição de habilidades que devem atender às necessidades da vida diária, entre elas a análise de diferentes linguagens multimodais do mundo contemporâneo, respeito e valorização a culturas locais e universais e postura crítica frente a uma sociedade textualmente mediada pelas tecnologias.

Não podemos, por isso, negar que os textos multimodais devem ser trabalhados em sala de aula e que o professor deve conduzir o processo de ensino de modo a permitir aos educandos uma interpretação mais consciente ou mais crítica dos textos e da realidade, em um contexto social em que esses textos são produzidos e disseminados por meio das tecnologias digitais, sendo fundamental promover, em sala de aula, o letramento digital.

1.1.2 Letramento digital

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação, por meio do computador, de mídias móveis, como aparelhos celulares, *tablet*, e da *internet* têm provocado alterações significativas em diversas atividades do mundo moderno. Como exemplo, destacamos formas de interação mais ágeis, no envio ou no recebimento de conteúdos, pois parece não haver barreiras geográficas que interferem na comunicação entre as pessoas, por meio de *email*, *WhatsApp* ou *Facebook*. As tecnologias também facilitaram o acesso a informações, por meio de diversos *sites* e *blogs*, e permitiram transações bancárias e comerciais, pois podemos fazer compras na *web* ou realizar pagamentos sem sair de casa, dentre outras inúmeras atividades.

É notório considerar que a emergência dessas ferramentas tecnológicas tem possibilitado o surgimento de vários gêneros digitais, conforme Xavier (2007): *email*, *chat*, fórum eletrônico, lista de discussão a distância, *weblog*, além de práticas variadas de leitura e escrita, indicando que a escola não pode ficar alheia às mudanças que o computador e a *internet* têm proporcionado. Sucede-se que incorporar o uso das tecnologias no ensino não é tarefa fácil, conforme discutem Zacharias (2016), Moran (2004) e Ribeiro (2010). Zacharias (2016), ao

perceber um ensino estruturado em modelos do século passado, no qual alguns educadores, ainda, mantêm a mentalidade de um modelo educacional centrado na recepção, transmissão e técnica, ressalta que a aprendizagem em ambiente digital exige alunos mais ativos, inseridos em contextos de diálogo, interação e colaboração.

Outro desafio, salientado por Moran (2004), consiste no fato de as escolas não estarem devidamente equipadas para atender aos alunos carentes que apresentam dificuldades de acesso ao computador e à *internet*. Temos, também, a ausência de uma formação profissional que ofereça orientações sobre o uso das tecnologias na educação.

Ribeiro (2010), por sua vez, destaca as dificuldades dos professores no direcionamento pedagógico dessa ferramenta, principalmente porque eles não tiveram uma formação que orientasse o uso da tecnologia no ensino. Assim, evidencia que os trabalhos pedagógicos, muitas vezes, não são bem definidos e, embora utilizem recursos multimidiáticos (filmes, jogos, músicas) nas aulas, bem como realização de atividades no laboratório de informática, não conseguem definir objetivos didáticos e nem relacionar com os conteúdos de ensino.

A autora propõe importante reflexão sobre o uso do laboratório de informática nas escolas. Ao observar esse espaço, percebe que os alunos utilizam-no para fazer pesquisas sem orientação e direcionamento adequado, digitar textos ou mesmo para realizar atividades recreativas (jogos *on-line*), seja educativo ou não, por isso explora-se pouco o potencial que esse equipamento pode oferecer.

Rojo e Barbosa (2015) observam a reorganização das fronteiras entre o espaço público e privado, porque já não basta viver, é preciso expor (postagens de fotos em redes sociais, de vídeos, *selfies*). Somos incentivados a buscar novidades constantes, e apresentamos comportamentos superficiais como curtir e comentar nas redes sociais, somente para nos posicionarmos, pois, muitas vezes, não refletimos sobre o que lemos.

Entendemos que os desafios não podem ser empecilhos para a incorporação das novas tecnologias no ensino e, assim como devemos orientar os nossos alunos a apresentarem uma postura ativa e empreendedora, precisamos assumir essa conduta, além de estarmos em processos constantes de atualizações, para que possamos inovar a nossa prática pedagógica e libertarmos dos modelos tradicionais do ensino.

Assim, a escola encontra o desafio de qualificar os alunos nas práticas da *web*. Para tanto, nós, professores, devemos promover a reflexão sobre as informações que circulam em ambientes digitais, a imagem que se posta, a confiabilidade das fontes, a pertinência de se comentar ou não determinado assunto.

Destacamos que a inserção das tecnologias na escola precisa ser bem direcionada e planejada, a fim de proporcionar um ensino da língua que atenda às exigências atuais, como a ampliação de práticas sociais de leitura e escrita mediada pelas mídias digitais (computador, *tablet*, celulares), interconectadas à *internet*.

Para que isso ocorra, é necessário saber operar essas mídias, que, de acordo com Coscarelli (2011), consiste em desenvolver o controle do mouse, saber digitar, aprender a noção do *link*, os ícones que marcam que página está sendo carregada, além de, conforme Zacharias (2016), identificar ícones e símbolos próprios dos gêneros, selecionar *emoticons* no *WhatsApp*, inserir fotos, postar comentários nas redes sociais e compreender a função do *link*.

É preciso, então, dominar a tecnologia, para não só buscarmos informações nos espaços multimidiáticos, como também extrair conhecimento dele, conforme Pereira (2011). A essa capacidade de realização de ações bem-sucedidas do uso da leitura e escrita em ambiente digital damos o nome de letramento digital, que, conforme Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 9), “é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”.

As autoras, ao refletirem sobre o impacto da escrita em meio digital destacam a necessidade de tornar possível o letramento digital na escola, já que os alunos, principalmente os excluídos digitalmente, precisam e desejam conhecer novas modalidades de estudo, comunicação, cultura e lazer. Para elas, o computador apresenta uma diversidade de tratamento com textos e imagens, através de programas de edição e diagramação. A *internet*, por sua vez, possibilita um novo ambiente para a leitura, escrita, pesquisa e divulgação de textos.

Coscarelli (2011) aponta a informática como uma importante aliada ao letramento digital. De uma maneira consciente, a pesquisadora evidencia que o computador é “uma máquina bacana”, todavia não desenvolve nenhuma atividade sozinha, pois a grande questão consiste em como o professor a utiliza em suas práticas pedagógicas. Daí a necessidade de ele conhecer os recursos dessa máquina e pensar formas de ensino que permitam a construção coletiva do saber, de forma que o uso dessa ferramenta só terá sentido desde que o professor modifique suas concepções de aprendizagem, pois cada situação requer uma estratégia diferente, sendo necessário o planejamento de atividades mais dirigidas ou não, dependendo da situação de ensino.

Outro ponto levantado pela autora é o fato de que a utilização da informática como recurso auxiliar para a aprendizagem não simboliza que os estudantes irão ficar o tempo todo em frente a uma tela de computador. Algumas atividades podem ser realizadas sem o seu uso,

como, por exemplo, planejamento, discussões, organização de projetos, análise de dados. Em outras situações, o computador pode servir para buscar informações, formular dados e apresentar resultados.

Destaca, também, que a informática pode transpor a vida “real” para o espaço da sala de aula, através do computador ligado à *internet*, além de contribuir para inclusão digital, sobretudo, das camadas populares.

A familiarização com os recursos oferecidos pelo computador é fundamental, e segundo Coscarelli (2011), os alunos precisam se servir da informática e não ter aulas, pois o importante é que eles saibam aproveitar a tecnologia para relacionar os conteúdos estudados ou realizar atividades a eles relacionados, bem como adquirir habilidades necessárias para a leitura e escrita nesse espaço.

Em relação ao letramento digital, Xavier (2007) discorre-o com base no letramento alfabético. Para ele, este tem servido de apoio para a aprendizagem daquele, porque existe uma relação de subordinação entre eles:

Há uma inegável dependência do “novo” tipo de letramento em relação ao “velho”. Essa condicionalidade aumenta a importância e amplia o uso do letramento alfabético em razão da chegada do digital. Para ilustrar, lembremo-nos de como funciona um processador de texto. Só podemos perceber as vantagens de escrever na tela e assim editar partes do texto, selecionar trechos, colá-los entre outro documento, transportar frases, parágrafos e capítulos inteiros, enfim manipularmos o texto à nossa necessidade e conveniência se, e somente se, tivermos aprendido a escrever no papel, se dominarmos o sistema alfabético, se já tivermos alcançado um alto grau de explicitação dos sinais gráficos e das convenções ortográficas que orientam o funcionamento da modalidade escrita de uma língua (XAVIER, 2007, p. 140).

Assim, podemos observar que, para a aquisição das habilidades do letramento digital, é necessário dominar o letramento alfabético. Este, por sua vez, é fundamental para se viver em uma sociedade que valoriza a escrita, representando o letramento digital a sua continuidade, pois, diante de um mundo cercado pela tecnologia, urge ler, entender e produzir textos que circulam no suporte digital.

De acordo com Ribeiro (2008), o professor e a escola são potenciais multiplicadores do letramento digital. Ressalta que, embora a informática não seja uma tarefa escolar, o uso do computador é fundamental para algumas comunidades, sem falar nas possibilidades de atuação da cidadania nas redes, como por exemplo: *site* de busca de desaparecidos, debate de assuntos da atualidade e produção e divulgação de notícias.

A autora observa a necessidade de ampliação do letramento, pois ele deve ser estendido a todos os espaços onde o texto é importante. Portanto, o letramento digital é uma necessidade

educacional, porque precisamos oferecer atividades de leitura e escrita em suportes digitais, eliminar a exclusão digital e orientar o uso dos recursos tecnológicos de forma crítica e eficiente.

Os professores precisam melhorar seus conhecimentos sobre a tecnologia em termos de uso educacional, para, além de buscarem informação, criarem estratégias pedagógicas mais eficazes e orientarem os alunos em atividades significativas, possibilitando maneiras mais dinâmicas e autônomas na forma de aprender.

No caso das aulas de língua portuguesa, o professor pode explorar a escrita e a leitura nesse ambiente, bem como os diversos gêneros textuais digitais. Como exemplo, destacamos as sugestões de Coscarelli (2011): em uma montagem de uma peça teatral, o aluno poderá utilizar a *internet* para fazer pesquisas sobre o autor, sobre a história do teatro, buscar informações sobre temas relacionados ao assunto da peça, abrir contas em *webmail* ou enviar mensagens para colegas, entre outras.

Para Ribeiro (2008), o letramento digital incorpora-se num letramento mais amplo, representando um *continuum*, numa rede de possibilidades que se amalgamam. Começando no impresso, se expandem em meio digital, pois algumas ações apresentam semelhanças. Conclui a autora sobre a importância de compreender a correlação entre os dispositivos e a reconfiguração das práticas letradas resultantes das novas exigências letradas.

Com base nisso, apontamos para a necessidade de a escola modificar suas práticas de letramento, porque não se devem promover atividades de leitura e escrita de forma artificial e descontextualizada, mas considerar suas práticas sociais, diminuindo as distâncias entre as atividades educacionais e aquelas que ocorrem fora da escola. Segundo Kleiman (2005), as práticas letradas fora do muro da escola são coletivas e colaborativas, enquanto, na escola, são individuais e competitivas.

A individualidade e a competitividade das práticas de leitura e escrita na escola são evidenciadas nas posturas dos alunos, que além de concorrem entre si, precisam mostrar que conseguem realizar tarefas sozinhos. Fora do espaço educacional são altamente colaborativas e coletivas e não pressupõe fragmentação e isso deve ser considerado por essa instituição.

Como exemplo, Kleiman (2005) destaca a busca de um grupo por um endereço desconhecido, em que um conduz o carro, o outro ler as placas e um terceiro procura o endereço num guia de rua. Outra situação é o caso de uma mulher alfabetizada que procura uma outra que não sabe ler, para lhe dá uma receita; a primeira escreve, enquanto a segunda dita. Assim, é preciso que a escola contextualize suas ações, levando em consideração a utilização prática

da leitura e da escrita na sociedade, sobretudo em um contexto marcado pelo uso crescente das tecnologias.

Chamamos a atenção para Soares (2012), ao atestar que, embora mantenha as concepções de letramento nas práticas sociais de escrita, é preciso ampliá-lo devido à disseminação das novas tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC). Segundo a autora, o “letramento na cibercultura” conduz a um estado diferente ao do letramento na “cultura de papel”. Ao confrontar essa modalidade de letramento por meio da cultura de papel e o uso da tecnologia digital, percebe que a definição de letramento se amplia e novos espaços de leitura, escrita, conhecimentos, enfim, novos letramentos vão surgindo.

Essa reflexão também é apresentada por Ribeiro (2009), que destaca que o letramento está sempre em expansão devido às inúmeras necessidades que vão emergindo a partir do uso da escrita e leitura. Nesse aspecto, não há limite para o letramento e como “vivemos num mundo social textualmente mediado” (BARTON; LEE, 2015, p. 25), novas formas de letrar aparecem. Uma dessas formas se refere aos procedimentos da pesquisa on-line.

1.1.3 Pesquisa on-line

Sabemos que a pesquisa é uma atividade bastante utilizada nas práticas pedagógicas. Há um vasto campo de fontes a serem utilizadas, entre elas: livros, enciclopédias, revistas, jornais, entre outros. Ela era realizada, especialmente, nas bibliotecas, porém, de acordo com Teixeira (2011), a *internet* surge de forma a auxiliar as pesquisas escolares, possibilitando o acesso maior e mais rápido à informação, podendo contribuir para que o aluno construa seu próprio conhecimento no momento de busca de informações na *web*.

Segundo Moran (2004), o laboratório de informática conectado à *internet* representa um espaço importante tanto para professores quanto para alunos realizarem pesquisas de forma colaborativa e coletiva. Destaca a necessidade de orientar o discente nessa tarefa, conduzindo-o ao desenvolvimento de uma postura crítica frente aos exercícios realizados em meio digital.

Coiro e Coscarelli (2013), por sua vez, avaliaram as formas como os alunos utilizavam o espaço digital para fazer pesquisas e chegaram à conclusão de que os discentes não apresentavam uma postura crítica em relação a essa tarefa. Segundo as pesquisadoras, os

critérios utilizados formam superficiais e equivocados para identificar a confiabilidade de um *site*, da autoria e de opiniões apresentadas, pois faltava uma justificativa fundamentada.

A razão dessa dificuldade pode estar relacionada à ausência de orientação nas atividades de pesquisa *on-line*, sendo necessário o seu ensino. Para isso, conforme, Coiro e Coscarelli (2013) é importante levar os alunos a:

- a- Avaliar a confiabilidade informação através da análise do conteúdo, sua apresentação, precisão, tipo de publicação, tipo de *site*;
- b- Refletir se o autor ou produtor do *site* é profissional no assunto, qual a sua formação, que conhecimentos e experiências possui;
- c- Analisar o autor e seu ponto de vista e refletir suas afirmações e a articulação dessas com as imagens exibidas no *site*.

Para proceder a um trabalho dessa natureza, o professor poderá elaborar atividades que permitam ao aluno argumentar, localizar, selecionar e sintetizar informações de forma colaborativa sobre um determinado tema, por meio de comparação do conteúdo de *sites* diferentes.

Nesse sentido, Coiro e Coscarelli (2013) destacam que o ponto fundamental de uma pesquisa *on-line* é a avaliação crítica do seu conteúdo, por meio da leitura e da avaliação. Observam os novos letramentos que emergem a partir das novas tecnologias, e a postura diferenciada em relação à leitura *on-line*, já que envolve outras complexidades em relação às atividades do impresso, como por exemplo, a mobilização de procedimentos para comunicar, localizar, avaliar e sintetizar informações.

De acordo com Dos Anjos *et al* (2011), os textos eletrônicos ou *on-line* estabelecem uma nova realidade textual, porque, para serem construídos, precisamos explorar as suas possibilidades renovadoras como: a multissensuosa (ícones animados, diagramas e tabelas tridimensionais, áudios), a intertextualidade com o hipertexto, a interatividade, e a não linearidade. Esses textos se apresentam em um novo suporte, a tela, que modifica a própria estrutura do texto, altera a forma de obter e assimilar informações, aumenta atividades interativas, além de possibilitar vários trajetos e formas de ler e escrever (DOS ANJOS *et al*, 2011).

Ressaltamos que a *internet* fez emergir um novo processo de escrita, leitura e pesquisa. Com a chegada da tecnologia na escola, o professor precisa se preparar para orientar e até

mesmo ensinar o seu uso, no intuito de extrair conhecimento nesse vasto mundo de possibilidades, desenvolvendo atividades de uso efetivo da linguagem na abordagem da leitura e da escrita por meio dos gêneros discursivos.

1.2 Gêneros discursivos, leitura e escrita

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 23), “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver suas competências discursivas”. Tal propósito implica saber utilizar a língua nas mais variadas situações de interlocução, de maneira a possibilitar que os alunos tenham acesso aos saberes linguísticos necessários à cidadania.

Observamos que, com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), surgem novos referenciais de ensino de língua, de forma que o texto e a noção de gênero tornaram-se unidades básicas para o processo de aprendizagem do português.

É importante ter em mente que as principais ideias sobre o gênero foram introduzidas por Bakhtin (1997). Para ele, utilizamos a língua em todas as esferas das atividades humanas e esse uso é efetuado através de enunciados orais ou escritos, únicos e concretos, que, observados isoladamente, elaboram tipos relativamente estáveis, denominados gêneros discursivos.

Os gêneros discursivos são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, forma composicional e estilo. Segundo Rojo e Barbosa (2015), esses elementos são indissociáveis, pois um tema de enunciado se realiza a partir de um estilo e de uma forma composicional e sua separação ocorre apenas para um processo de análise textual.

As autoras afirmam que o conteúdo temático ou tema não pode ser compreendido apenas como o assunto, mas como conteúdo inferido pelo interlocutor a partir de sua apreciação valorativa, enquanto que a forma composicional se refere à organização e ao acabamento do texto como um todo, correlacionando-se ao que a teoria textual denomina de “‘(macro/super)estrutura’ do texto, à progressão temática, à coerência e a coesão do texto” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 94). E o estilo são as escolhas linguísticas (vocabulário, sintaxe) que utilizamos para dizer algo.

Conforme Bakhtin (1997), os gêneros podem ser primários ou secundários: os primeiros são aqueles que ocorrem em situações simples, “em circunstâncias de comunicação verbal

espontânea”; já os segundos ocorrem em esferas de atividades mais complexas, relativamente mais evoluídas, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), toda atividade discursiva opera em textos, que se materializam em gêneros. Ao se considerar a variedade de situações comunicativas existentes, percebemos que eles podem ser infinitos.

Para Marcuschi (2008, p. 149), o estudo do gênero⁵ engloba “uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder à questão de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral”. Logo, a reflexão sobre o gênero está relacionada à utilização da língua em suas diversas formas, levando em consideração o contexto social e histórico.

Esse pesquisador pontua que há inúmeras variações a respeito do entendimento dos gêneros devido à diversidade de contribuições teóricas e conclui que, apesar das inúmeras perspectivas a respeito desse estudo, é impossível não se comunicar verbalmente por meio de gêneros discursivos. Assim, define gênero como: uma estrutura textual, uma categoria cultura, uma ação retórica, um esquema cognitivo e uma forma de ação social.

Em relação à abordagem dos gêneros discursivos no ensino, Marcuschi (2008) destaca a necessidade de entender sistematicamente alguns termos, entre eles: tipo de textos, gêneros e domínios discursivos. Os tipos são categorias de uma gramática textual, que procuram classificar os textos a partir de elementos linguísticos que lhes são próprios (sintaxe, léxico, tempos verbais, referência, relação de coerência e coesão, etc.), sendo os mais conhecidos – narração, descrição, argumentação, injunção e exposição que são mais ensinados na escola, a partir do quais se procuram ensinar a ler e escrever. Destacamos que as categorias para nomear os tipos de textos são restritas e sem tendência a ampliar.

Os gêneros discursivos, por sua vez, são a materialização dos textos, realizadas em diversas situações de comunicação. São formas textuais orais ou escritas muito estáveis, histórica e socialmente situadas, sendo definidos pelos objetivos enunciativos, estruturas composicionais e estilo. Diferente dos tipos textuais, caracterizam-se por sua dinamicidade e designação diversa, podendo citar, como exemplos: carta, notícia, conferência, piada, fábula, romance, lista de compras, charge, bula de remédio, história em quadrinhos.

Os domínios discursivos são as grandes esferas das atividades humanas em que os textos circulam e indicam instâncias discursivas, entre elas: discurso jornalístico, religioso, literário,

⁵Destacamos que Marcuschi (2008) apresenta, em seus trabalhos, a terminologia ‘gênero textual’, porém adotamos a expressão ‘gênero discursivo’.

jurídico. Não diz respeito a um gênero em particular, no entanto origina vários deles. A partir das considerações feitas, observamos que o texto é construído de acordo com determinados tipos, gêneros ou domínio discursivos.

Diante disso, entendemos que o ensino de língua materna deve ser pautado na perspectiva dos gêneros, porque diversifica e enriquece as práticas de produção textual dos alunos, sejam orais ou escritas, impressas ou digitais. Como são inúmeros os gêneros que circulam na nossa sociedade, é impossível a escola trabalhar todos. Sem negar a importância de cada um deles, precisamos selecionar aqueles que considerados fundamentais para a participação de uma sociedade letrada. Os PCN (BRASIL, 1998) sugerem o ensino de gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica, nas práticas de escuta e produção de textos orais e escritos, conforme Figuras 1 e 2 abaixo:

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

Figura 1 – Lista de gêneros sugeridos para a prática de escuta e leitura
 Fonte: Brasil (1998, p. 54).

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Figura 2 – Lista de gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos

Fonte: Brasil (1998, p. 57).

As figuras acima são apenas uma orientação para o professor no trabalho com os gêneros em sala de aula. Sua seleção dependerá da observação do docente em relação aos conhecimentos dos alunos e suas reais necessidades. A esse respeito, segundo Marcuschi (2002, p. 36):

é de se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.

Assim, na organização de suas atividades didáticas, além da abordagem de diversos gêneros, precisamos considerar diferentes aspectos, tais como a realidade do aluno, as dificuldades de leitura e de escrita, os conhecimentos prévios, de forma a garantir a aprendizagem efetiva. Faz-se necessário elucidar que o ensino deve acontecer gradualmente, porque um mesmo gênero pode ser abordado várias vezes, com níveis de aprofundamento e

complexidade distintos, articulando atividades de leitura e de escrita, que abordamos no próximo tópico.

1.2.1 Leitura e escrita

O entendimento e a definição da leitura estão relacionados a momentos teóricos específicos, ou seja, às três concepções de linguagem: linguagem como expressão de pensamento, como processo comunicativo e como prática social.

De acordo com Coscarelli e Cafiero (2013), a visão de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação apresenta as aulas de leitura centradas na cópia, mecanização e repetição, realçando a ideia de que ler é recuperar sentidos determinados, de modo prévio, pelo escritor, ou que a leitura é um processo de decodificação ou reconhecimento de código, cujo interlocutor é passivo, pois apenas desvenda o que o autor diz.

Com a concepção de prática social, percebeu-se a mudança na maneira de pensar a leitura e o papel do leitor, mostrando-se uma abordagem mais produtiva, uma vez que o leitor passa a ser entendido como um sujeito ativo que “constrói suas habilidades e conhecimentos com o objeto (o texto escrito) e na interação com os outros” (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 16).

As autoras destacam que a leitura não pode ser entendida apenas como processo de decodificação – sendo essa uma de suas etapas –, mas deve reconhecer a importância do leitor que, a partir da sua experiência de mundo, crenças e conhecimentos, vai participando ativamente da construção de sentido dos textos.

Dessa forma, a leitura exige um trabalho cognitivo e social e, por isso, ensinar a ler não é tarefa fácil, mas requer um trabalho orientado: “Ensinar a ler significa levar os alunos a desenvolver uma série de habilidades cognitivas, sociais e atitudinais” (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 16).

Salientamos que as pesquisadoras destacam a redimensionalização do texto a partir dessa última concepção de linguagem, que, além de incorporar a dimensão da função textual, compreende o texto como um material concreto que possibilita a interação entre leitor e escritor. Assim, os textos, constituídos tanto de recursos verbais quanto por recursos não verbais,

materializam os conhecimentos, objetivos, planos e intenções que, na cabeça do escritor, são apenas um projeto, um querer dizer ao outro, e se transforma, para o leitor, em possibilidades de sentidos a partir do momento que este (o leitor) também mobiliza seus próprios conhecimentos, seus objetivos, planos e intenções. (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 16-17).

Com isso, o sentido do texto vai ser construído na interação autor e leitor. O primeiro apresenta “um querer dizer ao outro”, que se transforma em conhecimento através da inter-relação do leitor. Logo, o aluno-leitor deve ser visto como um agente produtor de significações textuais que precisa considerar o contexto de produção, circulação, funcionalidade e a materialidade do texto, lançando mão de seus conhecimentos prévios, estratégias de compreensão leitora, como inferências, comparações, bem como os objetivos que orientam sua leitura (estudar, informar, divertir e outros).

Leffa (1999) apresenta que o conceito de leitura baseado no fenômeno cognitivo/social, fazendo uma classificação em três linhas teóricas: visão ascendente, descendente e conciliatória. A primeira descreve a leitura como processo de decodificação, de extração de sentido a partir do texto. A segunda coloca o leitor como centro da leitura, visto que é ele quem elabora hipótese sobre o que está no texto. E a terceira busca a interação, isto é, o diálogo entre o leitor, o autor e o texto. O autor destaca que a explicação mais completa e adequada sobre a leitura é a abordagem interativa, pois, além de envolver aspectos fundamentais do leitor, texto e autor, questiona como eles se autoinfluenciam.

Faz notório elucidar que Coscarelli e Novais (2010) destacam que a leitura deve integrar atividades textuais de diversas naturezas, inclusive em ambiente digitais. Exemplificam que, no meio digital, o leitor precisa considerar o processo de navegação (identificação de ícones, botões, *links*, etc.) e integrá-lo ao conteúdo verbal do texto, compreendendo a sequência de *links* que leva a conteúdos e ações específicos desse espaço, pois se compararmos os suportes impressos e digitais, percebemos que eles possuem uma gramática/sintaxe particular. Destacam, ainda, as autoras que os leitores devem se tornarem navegadores de diversos textos, não que não eram antes, mas que a habilidade de seleção de informações, fundamentais em ambientes digitais, pouco era explorada na escola.

Marcuschi (2008), por sua vez, apresenta que ler é um processo de construção de sentidos que não é definido ou completo. Esse pesquisador compartilha a opinião de que a leitura não é apenas uma experiência individual sobre o texto, pois é uma forma de compreensão do outro que exige habilidade, trabalho e interação. Para ele, a compreensão não é somente uma ação cognitiva ou linguística: “É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de

agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

A esse respeito, Borba (2008) concebe a leitura como um processo cognitivo implicado de vários fatores que formam um todo e que possibilita que ela aconteça, entre eles valores, crenças, atitudes do leitor e considera a ativação do conhecimento prévio como um componente fundamental para que o ato de ler ocorra de forma eficaz.

Na tentativa de se compreender como se realiza a leitura, a autora analisa a preditibilidade. Esse conceito origina-se da Psicolinguística e se caracteriza como um “jogo linguístico” no qual o leitor vai fazendo perguntas, previsões, para obter respostas. O seu saber é ativado, juntamente com as pistas deixadas pelo autor do texto, e vai construindo hipóteses e sentido para o conteúdo lido. Essa atividade possibilita a ativação da consciência metalinguística e do conhecimento do leitor. É na busca por respostas que as perguntas emergem e conduzem ao processo de compreensão textual.

Entendemos que a adoção desse tipo de exercício em sala de aula pode colaborar para o desenvolvimento da leitura dos discentes, pois oferece pistas ao professor sobre as dificuldades dos alunos. No momento de indagação do texto, o aluno é forçado a refletir sobre o que está lendo, por meio das respostas baseadas em seu conhecimento prévio, outros níveis de constituição da língua emergem (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) e auxiliarão na tarefa de compreensão textual.

Nessa discussão, Solé (1998) conceitua a leitura como uma atividade cognitiva complexa e guiada pela intencionalidade do leitor e é justamente esse objetivo que vai conduzir a produção de sentido do texto. Segundo a autora, a leitura necessita do domínio das habilidades de decodificação, de finalidade, conhecimento de mundo e a aprendizagem de estratégias responsáveis pela compreensão.

Como sugestão de estratégias para o desenvolvimento da competência leitora, Solé (1998) apresenta: identificação da ideia principal do texto, elaboração de resumos e formulação de perguntas e respostas. Tais propostas, quando bem trabalhadas e ensinadas em função dos objetivos da leitura, poderão ser um relevante instrumento na construção do conhecimento, porque colaboraram para a compreensão dos textos.

Compreendemos, assim, que a aprendizagem da leitura é um processo de construção progressivo e lento e exige uma intervenção educativa. De acordo com Solé (1998), não podemos esperar que o aluno aprenda tudo de uma só vez, pois o ensino da leitura pressupõe

um trabalho gradual. Devemos analisar o conhecimento do aluno e, a partir do resultado diagnosticado, oferecer atividades que permitam ao educando conquistar sua autonomia.

Conforme Solé (1998) discute, aprender a ler significa encontrar sentido na leitura, ser ativo, encontrar condições necessárias para aprender e exercer controle sobre sua aprendizagem, além de requerer que se ensine a ler. Ensinar a ler, por outro lado, exige observação ativa do aluno, promoção de atividades significativas, reflexão, planejamento, avaliação e trabalho coletivo.

Cabe, ainda, percebermos que existe um entendimento de que a leitura auxilia a escrita, já que fornece a matéria prima “ter sobre o que escrever” e modelos “ter como escrever” (PASSARELLI, 2012, p. 54-55). Como sabemos, um dos objetivos básicos dos do ensino de língua portuguesa, além da leitura, é a “produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes produções do discurso” (BRASIL, 1998, p. 32).

É fundamental que a escola desenvolva um trabalho que permita ao aluno apresentar um bom desempenho na escrita e, de acordo com Passarelli (2012), ele deve se realizar de forma reflexiva, iniciando, por exemplo, com a apresentação da importância da escrita em nossa vida, o que nem sempre acontece, devido à forma tradicional a partir da qual muitos de nós aprendemos a escrever. O professor trabalhava um texto narrativo de um escritor consagrado e em seguida solicitava uma produção.

Para a autora, esse tipo de prática está sedimentado numa tradição escolar que ensinava a redigir três tipos de textos: narrativos, descritivos e dissertativos. Evidencia que o ensino-aprendizagem acabou restringindo as produções a essas categorizações, exigidas formalmente em provas escolares e exames de vestibulares. Analisa que categorizar a escrita não é ensinar produção de textos e, apesar de a escola ainda utilizá-la, a escrita não se resume a essa técnica, sendo necessário o trabalho com diferentes gêneros discursivos e não apenas os que encaixam nesses tipos bases.

Cagliari (2009), por sua vez, pontua que os professores sabem muito pouco sobre a natureza e a funcionalidade da escrita, chegando, inclusive, “a se preocupar mais com a aparência da escrita do que com que ela realmente faz e representa” (CAGLIARI, 2009, p. 82). Para esse estudioso, nas aulas de produção escrita, o professor “ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer a regra do jogo” (CAGLIARI, 2009, p. 83).

Consequentemente, preocupados demais com o aspecto formal, os professores se esquecem do valioso aspecto comunicativo da escrita, bem como dos aspectos fundamentais

para a instrução do discente: o desenvolvimento do raciocínio lógico, a organização do pensamento e a formação para a vida. Cagliari (2009) destaca que a escola, diferente de outros lugares, é vista como um espaço em que se escreve sem motivação, como não há escrita sem estímulo, é fundamental entender o que o aluno espera da escrita, sua utilidade e só depois elaborar propostas de atividades.

Kleiman (2007) analisa os aspectos e os impactos sociais do uso da escrita, concebida, segundo a pesquisadora, como prática discursiva. Na perspectiva social, o uso da língua escrita não difere de situações da vida social, pois envolve atividade coletiva, segundo intenções, metas e interesses em comuns. Diferente das atividades de produção na escola, que são individuais e por isso é comum observar exercícios escolares que solicitam a escrita de uma carta de reclamação, na qual cada aluno desenvolve essa tarefa isoladamente, e não com a finalidade de resolver um problema existente.

A esse respeito, Britto (1990) observa que a atividade de produção de textos não é significativa, mas artificial e o professor lê e corrige os textos em função dos acertos e erros. Como o início e o fim dessa atividade é a correção, a produção “pode ser jogada fora depois que o professor atribui uma nota” (BRITTO, 1990, p. 19).

A escola tem o poder de validar algumas atividades em razão de outras, entre elas, a escrita. Em relação a isso, Kleiman (2005) expõe o exemplo de adolescentes que trocam bilhetinhos durante as aulas e, quando são questionados se costumam escrever, afirmam que não, porque redigir esse tipo de gênero não é uma atividade realizada com o professor, mas algo escondido dele, logo “Não responde aquilo que a escola chama de “escrever”. (KLEIMAN, 2005, p. 38).

Como a atividade de escrita, na maioria das vezes, parece não representar uma tarefa de real significação, observamos que os alunos utilizam essa competência para se comunicar com colegas através de bilhetinhos durante as aulas, ou nas redes sociais, *blogs*, enviar mensagens via celular, mas parece não perceber essa funcionalidade nas redações escolares.

É preciso que a escola discuta a função da escrita como mecanismo de informação e comunicação e como forma de expressão artística. Além disso, o aluno deve ter uma motivação real para escrever e ler, sendo necessário criar situações interlocutivas que proporcionem os estudantes escrever bem. Como exemplo, destacamos algumas sugestões propostas por Kleiman (2005): em vez de ensinar que o gênero receita é composto por três partes (nome, ingrediente e modo de fazer), será mais produtivo preparar uma receita (salada de frutas) com os alunos e, posteriormente, ir relembando o que foi feito, a fim de organizar os saberes e a

atividade na forma escrita. Outra situação seria comentar e ler jornais, revistas ou qualquer periódico que o aluno tenha contato em casa, principalmente se o relato que aconteceu no dia fizer parte do nosso cotidiano.

O aluno tem que ter a consciência de que a escrita vai além do domínio do código escrito, pois, conforme Koch e Elias (2016), envolve aspectos de natureza variada (linguístico, cognitiva, sociocultural, pragmática e cultural). Assim, a concepção de escrita varia de acordo com foco apresentado: língua, escritor e interação. Se o foco centrar na língua, a escrita é resultado do uso do código, sendo os conhecimentos gramaticais fundamentais no processo de avaliação dos textos. Quando centrado no escritor, a escrita é entendida como representação do pensamento, das intenções do escritor. Já o foco na interação, a escrita é entendida como processo de interação entre o escritor e o leitor.

As autoras compreendem a escrita como foco na interação social, em que o texto é construído por um escritor que tem algo a dizer e o faz em relação ao outro (leitor), dentro de um contexto e de um propósito definido. Para elas, essa atividade envolve a ativação de conhecimentos linguísticos (ortografia, vocabulário e gramática), conhecimento enciclopédico (conhecimento sobre as coisas do mundo, com base naquilo que lemos, ouvimos falar, conquistamos por meio das vivências), conhecimento de texto (modelos composicionais, intertextualidade) e conhecimentos interacionais (intenções, informatividade, variação linguística adequada, utilização do gênero a situação comunicativa, entre outros).

Assim, a escrita é um produto que envolve “o que dizer”, “a quem dizer” e “como dizer”, levando-se em conta a escolha de um gênero em conformidade com as práticas sociais, visando a uma comunicação eficaz. Ao se pensar na estrutura e no ato de composição textual, percebemos que eles devem ser entendidos como um processo cognitivo desenvolvido pelo sujeito escritor em função das situações discursivas, o que significa que o produto textual deve estar de acordo com o contexto de circulação e com as situações sociais e discursivas.

Entendemos que tanto a leitura como a escrita são atividades complexas e requerem uma intervenção educativa eficiente. Para isso, devemos promover a ampliação do universo textual dos alunos, o que significa o estudo de gêneros variados, a inclusão de práticas sociais de outras instituições (política, religiosa, publicitária), elaboração de projeto, enfim de atividades que permitam ao educando ser ativo e se autointerrogar frente ao conteúdo e à própria elaboração de sua aprendizagem.

Vale lembrarmos, ainda, que ensinar a ler e a escrever é uma tarefa que requer a participação de todos, sendo um trabalho que deve ser desenvolvido coletivamente e não apenas pelo professor de português.

Com base nessas considerações, discutimos, na seção seguinte, o gênero relato pessoal, a partir do qual propusemos, como projeto de intervenção em sala de aula, atividades de leitura e de escrita.

1.2.2 A escrita de si e o relato pessoal

O hábito de se registrar acontecimentos vividos pelo homem é bastante antigo. Segundo Estevão e Duarte (2011), remete à pré-história, quando já se registravam nas paredes das cavernas acontecimentos do dia a dia, como, por exemplo, as aventuras das caçadas, rituais religiosos e batalhas contra predadores.

A partir da invenção da escrita, o ser humano sentiu “uma maior necessidade de se eternizar, fazendo registros de diversos acontecimentos, o que, mais tarde, deu origem aos diversos relatos que conhecemos hoje” (ESTEVÃO; DUARTE, 2011, p. 708).

A escrita como registro e reflexão de si é discutida por Foucault (1992), segundo o qual o ponto de partida para se compreender a escrita de si remonta à *Vita Antonii*, de Atanásio. Destaca que, nessa obra, a escrita objetivava o autoconhecimento e a inibição do pecado, servindo como um elemento vital para a vida ascética⁶, pois “escrevendo os nossos pensamentos como se os tivéssemos de comunicar mutualmente, melhor nos defenderemos dos pensamentos impuros por vergonha de os termos conhecido” (FOUCAULT, 1992, p. 131).

Para esse pesquisador, a escrita de si também apresenta relação de complementariedade com a anacorese⁷, pois atenua os perigos da solidão. Afirma que a escrita na cultura filosófica anterior ao cristianismo está relacionada à espiritualidade, e só tardiamente a produção para o eu e para o outrem ganha espaço considerável.

⁶Trata-se de uma vida cristã que pratica a ascese, ou seja, renuncia os prazeres a fim de atingir determinados fins espirituais.

⁷Refere-se a uma etapa da ascese, um exercício de escolha de uma vida comprometida que abandona tudo aquilo que é mundano.

Conforme Foucault (1992), a escrita tem função etopoiética, isto é, a de operar uma transformação da verdade em *ethos*. Essa função teria surgido dos *hypomnematas* e da correspondência. Enquanto esta é um texto destinado ao outro, dando lugar ao exercício pessoal, uma vez que temos a narrativa de si próprio como sujeito de ação, aqueles não seriam uma narrativa de si mesmo, mas uma espécie de guia de conduta de vida, na qual se registram memórias materiais de coisas lidas, vividas e pensadas, sendo um veículo importante de subjetivação do discurso.

A escrita de si ocupa um espaço relevante em nossas letras, seja por meio do valor histórico ocupado pelos textos que lhe deram origem como os *hypomnematas* e as correspondências, sejam pelos os inúmeros gêneros que se desenvolveram a partir dela, como os diários, autobiografias, autorretratos, memórias, relatos pessoais e mais recentemente, com a difusão da *internet*, o surgimento de espaços virtuais como *blogs* e *Facebook*, que permitem expor de forma pública as experiências vividas.

Cada uma dessas modalidades de escrita tem suas particularidades, no entanto tem a primeira pessoa como ponto em comum. Para nossa proposta de letramento selecionamos o relato pessoal, que é definido, por Kocher *et al* (2012), como um gênero discursivo não ficcional em que o escritor narra uma experiência de vida. Escrito geralmente em primeira pessoa do discurso, o narrador participa dos fatos que relata como protagonista da ação ou como personagem secundária, contando, nesse caso, o que observou. O tempo verbal que domina o discurso é o pretérito perfeito, porém existem relatos em que o presente histórico é usado.

Para Kocher *et al* (2012), a linguagem empregada nesse tipo de produção textual é comum, ou seja, aquela que utilizamos em nosso cotidiano, apresentando vocabulário e a sintaxe simples, mas, dependendo do interlocutor a que se destina, ela pode ser mais elaborada. Pertencente à ordem do relatar, não possui estrutura rígida, mas pode compor a seguinte estrutura:

- a- **apresentação**: situa o leitor a respeito dos fatos que serão narrados, localiza esses fatos no tempo e espaço, e identifica as personagens envolvidas;
- b- **complicação**: relata o momento em que o equilíbrio no desenrolar da ação é rompido;
- c- **resolução**: mostra o desfecho da complicação;
- d- **avaliação**: expõe comentários do narrador e sua avaliação dos fatos, e mostra a repercussão desses fatos em vida (KOCHER *et al*, 2012, p. 36).

Salientamos que essa estrutura não é obrigatória, mas que o escritor, no momento de elaboração de seu texto, conforme Guedes (2002), *apud* Kocher *et al* (2012), deve se preocupar

em apresentar unidade temática, concretude, objetividade e questionamento, de maneira a envolver o leitor em sua história.

A unidade temática consiste na abordagem de apenas uma questão e disponibiliza ao leitor informações necessárias para que o texto possa ser entendido e avaliado. A concretude representa o sentido exato do que foi relatado, assim o narrador fala de coisas concretas, isto é, tenta exprimir a realidade. A objetividade manifesta quando o escritor mostra que ele é a pessoa mais indicada para contar a história, ao passo que o questionamento diz respeito à seleção de uma história interessante, pois “o narrador escolherá a questão mais profunda, entre as várias questões que a história coloca” (KOCHER *et al*, 2012, p. 37).

Consideramos, baseado em Kocher *et al* (2012), as seguintes características composicionais para o gênero relato pessoal: trata-se de um texto que apresenta uma experiência vivida passível de comprovação, utiliza a narração como tipologia de base, emprega o pretérito ou o presente histórico e faz uso de primeira pessoa do discurso.

A partir das características do gênero relato pessoal, trabalhamos a produção impressa de um relato e sua versão digital, tendo por base as discussões sobre retextualização. Antes, porém, de discutirmos o conceito de retextualização, destacamos a definição de tecnobiografia, uma outra singularidade da escrita de si.

A tecnobiografia, conforme Barton e Lee (2015), consiste em relatos das vivências de um sujeito sobre suas experiências com a tecnologia. Segundo os autores, trata-se de

detalhadas histórias de vidas e narrativas do relacionamento pessoal com as tecnologias, de como as tecnologias fazem parte das experiências que as pessoas fazem durante a vida e de como tais relações moldam seu uso da linguagem *online* em diferentes fases da vida (BARTON; LEE, 2015, p. 14).

Para esses estudiosos, as pesquisas sobre tecnobiografia são feitas, tradicionalmente, a partir de entrevistas, porém nessas investigações pode-se incorporar a análise de plataformas *on-line*, como *Facebook*, bem como a reflexão do que os usuários escrevem em suas páginas, permitindo compreender as diferentes articulações das identidades por meio da linguagem nas diversas áreas da vida relacionadas à tecnologia.

Apresentamos a seguir o conceito de retextualização.

1.2.3 Retextualização

A atividade de retextualização consiste no processo de produção de um novo texto a partir de outro. De acordo com Marcuschi (2000), trata-se de uma atividade rotineira e não mecânica, “já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registro, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos” (MARCUSCHI, 2000, p. 48).

Entre os diversos eventos linguísticos em que fazemos o uso da retextualização, Marcuschi (2000) apresenta: a secretária que registra informações orais do patrão para posteriormente redigir uma carta; um sujeito relatando ao outro uma informação que acabou de ler em algum periódico; uma pessoa contando um filme a que assistiu ou uma fofoca com um vizinho; o aluno fazendo registro sobre a aula do professor.

Esse autor considera o estudo sobre a retextualização a partir da relação entre a fala e a escrita e a define como “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI, 2000, p. 46).

As atividades de retextualização podem ser variadas: da fala para a escrita, da fala para fala, da escrita para fala, da escrita para a escrita, conforme Marcuschi (2000). Entendemos a possibilidade de se ampliar esse trabalho devido diversidade de textos circulantes, retextualizando o impresso para o digital, compreendendo que isso envolve, antes de qualquer processo de transformação textual, a compreensão do que alguém disse ou quis dizer e apresenta a relação entre os textos (intertextualidade) e entre os discursos (interdiscussividade).

Marcuschi (2000) apresenta quatro variáveis que interferem nesse processo: o propósito ou objetivo, a relação entre o produtor do texto original e o transformador, a relação tipológica entre o gênero discursivo original e o gênero da retextualização e os processos típicos de cada modalidade.

A primeira variável diz respeito àquilo que se pretende alcançar, pois dependendo da finalidade, receberá tratamento diferenciado. A segunda apresenta a ideia de que, se for o próprio produtor do texto a fazer as alterações, as mudanças serão muito mais drásticas, porém, se for outra pessoa, haverá mais respeito ao texto original. A terceira refere-se à relação tipológica ou de gênero, sobre a qual o pesquisador destaca que a transformação de um mesmo gênero na perspectiva oral ou escrita sofrerá mudanças menos consideráveis do que em gêneros distintos. A quarta variável discorre sobre as questões das estratégias de produção em modalidades diversas, observando que a modalidade linguística em que um texto foi construído é diferente da sua retextualização para outra modalidade. Ao considerar as variáveis, Marcuschi

(2000) conclui que as operações de retextualização são atividades conscientes e seguem estratégias diferentes.

Matencio (2003), por sua vez, define retextualização como:

produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-bases, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência (MATENCIO, 2003, p. 4).

Diante do exposto, podemos perceber que a retextualização representa a produção de um novo texto a partir de outro. Se utilizarmos essa atividade, precisamos observar o texto utilizado (gênero), os novos propósitos comunicativos, interlocutores, condição de produção, recepção e circulação, para posteriormente fazer a retextualização.

CAPÍTULO II O OBJETO DA PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentamos, nesta seção, os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento deste trabalho. Assim, discorreremos sobre a pesquisa-ação, contextualizamos o campo de desenvolvimento da pesquisa e apresentamos os instrumentos de coleta de dados.

2.1 A Pesquisa

A metodologia é a base para proceder ao desenvolvimento de uma pesquisa, pois propõe métodos e técnicas que subsidiam a construção do conhecimento científico. Por se tratar dos caminhos utilizados para se fazer ciência, desempenha um importante papel, já que possibilita refletir, interpretar e avaliar o pensamento e construir o conhecimento de maneira significativa.

De acordo com Thiollent (2000, p.25),

Ao nível mais aplicado, a metodologia lida com a avaliação técnica da pesquisa e com a geração ou a experimentação de novos métodos que remetem aos modos efetivos de captar e processar informações e resolver diversas categorias de problemas teóricos e práticas de investigação. Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada como modo de conduzir a pesquisa.

Dessa forma, a metodologia deve ser entendida como conhecimento fundamental para o pesquisador conduzir seus estudos, selecionar conceitos, elaborar hipóteses, dados e técnicas, bem como promover questionamentos e conhecer a realidade para orientar e estruturar a pesquisa.

A nossa proposta de investigação situou-se na área de Ciências Humanas e segundo a sua finalidade classificou-se em pesquisa aplicada, pois abrangeu estudo cuja finalidade foi tentar solucionar dificuldades encontradas na aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental II da EEMH.

Em relação aos objetivos, caracterizou-se como explicativa, porque teve como preocupação a identificação e a análise dos fatores que contribuía para a ocorrência dos problemas relacionados às práticas de leitura e escrita dos sujeitos em estudo.

De acordo com seu delineamento, foi classificada em pesquisa-ação. Segundo Gil (2010), a pesquisa-ação emerge como uma metodologia para o desenvolvimento, intervenção e mudança em determinados grupos ou comunidades, não se ajusta ao modelo clássico de pesquisa, porém está sendo amplamente utilizada.

Para Thiollent (2000, p. 14), a pesquisa-ação:

é um tipo de pesquisa social com base empírica 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 e participante.

Assim, pesquisa-ação é orientada em função da resolução de um problema e tem como objetivo uma ação transformadora. Pressupõe a participação do pesquisador e propõe uma forma de ação planejada de caráter educacional, técnico ou social. Apesar de apresentar base empírica, ou seja, uma pesquisa voltada para a descrição de situações concretas, não deixa de enfocar os quadros de referencial teórico, tão importante para qualquer tipo de pesquisa.

Ressaltamos que um dos principais objetivos desse tipo de trabalho investigativo é fornecer os meios para o pesquisador responder aos problemas que enfrenta em ambiente escolar. Assim, procuramos compreender os problemas referentes ao ensino da língua materna sob forma de ação transformadora. Ao mesmo tempo, investigamos a nossa prática pedagógica, com a finalidade de melhorá-la.

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação possibilita agir e investigar o campo da prática e, para isso, é necessário planejar, descrever, implementar e avaliar as ações executadas, de forma que a aprendizagem possa se desenvolver no decorrer do processo. Destaca que esse tipo de pesquisa, quando realizada no campo educacional, representa uma estratégia para pesquisadores e professores aprimorarem o ensino e, conseqüentemente, promoverem a aprendizagem dos alunos.

Conforme Monceau (2005), a pesquisa-ação visa à transformação dos comportamentos. Para isso, o pesquisador precisa obter a participação dos sujeitos do processo de mudança e a organização de discussões coletivas centradas no problema a resolver, a fim de promover situações com intuito de solucioná-los.

Outros procedimentos adotados nesta pesquisa foram: a pesquisa bibliográfica, o estudo de campo, a pesquisa participante e as técnicas de coleta de dados. A pesquisa bibliográfica foi feita com o intuito de obter o embasamento teórico do trabalho e objetivou a revisão sobre as

concepções de letramento, multiletramento, leitura e escrita para identificarmos o estágio atual da produção de conhecimentos referentes a essas temáticas.

No estudo de campo, procuramos analisar a realidade educacional dos alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental da EEMH, por meio de observação das atividades diretas do grupo estudado, com o intuito de captar explicações e interpretações do que ocorriam nesta realidade.

A pesquisa participante caracterizou-se pela interação entre pesquisador e pesquisado, De acordo com Gil (2010, p. 43), “a pesquisa participativa tem como propósito fundamental a emancipação das pessoas ou das comunidades que a realizam”.

Os dados foram coletados a partir de um questionário e das produções de textos que foram desenvolvidas através de atividades previamente elaboradas, do Projeto Educacional de Intervenção, bem como análise do contexto, realizado através da observação participante, já que a pesquisadora estava inserida e interagindo no campo em estudo.

Os dados foram analisados através de duas abordagens: a quantitativa, uma vez que alguns deles foram quantificados, ou seja, exemplificados através de números, e a qualitativa, pois procuramos explicar e interpretar as informações, a fim de compreender a realidade em estudo.

Destacamos que nossa pesquisa procurou analisar as contribuições da produção de textos multimodais para o desenvolvimento das práticas de letramento dos estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental II da EEMH, no intuito de compreender e tentar resolver as dificuldades referentes à leitura e produção de textos, dentre as quais: identificação do sentido global de um texto, inferências de informações implícitas, interpretação de texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal, além de ausência de domínio de regras e convenções da escrita.

Diante disso, foi importante apresentarmos o contexto da pesquisa, delinear o perfil do público-alvo e procedermos à fase de levantamento de dados, tópicos esses que discutimos a seguir.

2.2 Contexto da pesquisa

O campo de desenvolvimento da pesquisa é a Escola Estadual Mestra Hercília (EEMH), instituição educacional da rede estadual de ensino, situada à Rua Francisca Barbosa, nº 615, bairro São José, na cidade de São Francisco, estado de Minas Gerais. De acordo com Brás (1977), a EEMH foi o segundo grupo escolar implantado na cidade, tendo sido criada em

fevereiro de 1964 pelo Decreto Nº 7.440, sendo instalada em 06/03/1964, passando a funcionar em 10/03/1964. Quando foi criada, a escola estava localizada à Avenida Dom Pedro de Alcântara, nº 854, bairro Nossa Senhora Aparecida. Em 1982, recebeu novas instalações, sendo transferida para o Bairro São José.

O nome Mestra Hercília foi escolhido para homenagear uma das primeiras professoras da cidade de São Francisco. Atualmente, a instituição funciona nos turnos matutino e vespertino, ofertando a modalidade de Ensino Fundamental e Médio.

A escola apresenta uma estrutura física bem conservada, possuindo 11 salas de aula, sala de secretaria, sala de direção, sala de supervisão, sala de professores, banheiros masculino e feminino específicos para alunos e para professores e demais funcionários.

Há um laboratório de informática, equipado com 20 computadores, uma sala multimídia para realização de reuniões, aulas e eventos, um espaço reservado para o refeitório e um pátio, não havendo quadra esportiva. A biblioteca é pequena, composta por enciclopédia Barsa, livros literários de diversos autores, livros didáticos, paradidáticos, livros para formação de professores, revistas Nova Escola e Recreio e vários gibis.

Sobre os projetos da escola, há o “Ciranda de Leitores” e “Pequeno eleitor, grande aprendiz”, desenvolvidos pelos professores de português em parceria com os funcionários da biblioteca, visando à melhoria da competência leitora, e “Ensinando Valores/Construindo vencedores”, realizado de forma interdisciplinar com o objetivo de propiciar o desenvolvimento de virtudes essenciais para a formação humana.

O corpo docente é composto por 35 professores, dos quais 27 são efetivos e 8 são contratados. Todos possuem curso superior completo, a maioria com especialização em sua área. Em relação aos professores de língua portuguesa, a escola possui três profissionais efetivos, sendo dois cursistas do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Estadual de Montes Claros.

A instituição atende aproximadamente a 438 alunos, entre 6 a 18 anos, que são, em sua maioria, provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo, inseridos em alguns dos programas sociais do Governo Federal, como por exemplo, “Bolsa Família”.

Os alunos apresentam baixo desempenho nas avaliações internas e externas de língua portuguesa. Para exemplificar, destacamos os resultados das provas de 2013, 2014 e 2015 do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), que objetiva diagnosticar a rede estadual e municipal de ensino do estado de Minas Gerais. Essa avaliação é baseada em uma matriz de referência (“recorte” do currículo) e apresenta as habilidades a serem avaliadas. A matriz de

referência é composta por seis tópicos: I. Procedimentos de Leitura; II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III. Relação entre Textos; IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; e VI. Variações Linguísticas. Dentro de cada tópico há um conjunto de descritores, ou seja, habilidades cognitivas, vinculadas a um conteúdo que o aluno deve dominar de acordo com o nível de escolaridade que se encontra.

De acordo com o programa, nos anos pares serão avaliados os alunos do 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio, ao passo que, nos anos ímpares, as provas serão aplicadas aos alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental e 1º e 3º Anos do Ensino Médio.

Sintetizamos as informações na Figura 3:

Edição da Avaliação	Padrões de Desempenho		
	Baixo	Intermediário	Avançado
2013	17,1%	65,8%	17,1%
2014	18,8%	64,6%	16,7%

Figura 3 – Tabela de desempenho no PROEB dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental
Fonte: Elaboração própria com base em dados do PROEB 2013 e 2014.

Conforme dados da Figura 3, em 2013, o percentual de estudantes no nível recomendado foi de apenas 17,1%, mesmo índice para o nível baixo, enquanto 65,8% estavam no intermediário. Já em 2014, percebemos que houve uma redução nos índices de proficiência média e recomendada em língua portuguesa, tendo aumentado o índice de alunos no nível baixo, passando-se de 17,1 para 18,8%.

Em relação aos alunos do 7º Ano, os dados obtidos, em referência ao ano de 2015, foram:

Edição da Avaliação	Padrões de Desempenho			
	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2015	23,1%	36,5%	32,7%	7,7%

Figura 4 – Tabela de desempenho no PROEB dos alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental
Fonte: Elaboração própria (2016) com base em dados do PROEB 2015.

Em relação à Figura 4, observamos que, apesar de índice considerável: nível recomendado (32,7 %) e de 7,7% dos estudantes no nível avançado (padrão de desempenho não considerado nas avaliações anteriores), bom número os alunos se encontram no nível baixo.

Esses resultados indicam um desafio importante: a necessidade de se criar propostas pedagógicas que possibilitem aos educandos superar as dificuldades identificadas nessas avaliações e, conseqüentemente, a promoção de melhoria na competência leitora dos alunos. Entendemos que essas estatísticas também justificam a importância do desenvolvimento da pesquisa e do plano de ação propostos como etapa de análise, porque a defasagem na leitura pode ser relacionada à escrita, já que, conforme Soares (2001), são habilidades indissociáveis. Além disso, o aluno precisa avançar em seus conhecimentos, e atuar criticamente em seu espaço social.

Embora os dados supramencionados se refiram às turmas do 7º e do 9º Anos, observamos que essas dificuldades referentes à habilidade leitora e, também, escritora, ocorrem no 8º Ano, turma investigada nesta pesquisa. Apresentamos, então, a seguir o perfil dos sujeitos envolvidos no estudo.

2.2.1 Os sujeitos pesquisados

Os sujeitos da pesquisa são 22 alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental da EEMH. Destacamos que 9 discentes são do gênero masculino e 13 do feminino, todos novatos na turma, com idade entre 13 e 18 anos:

Gênero	Faixa Etária				
	13	14	16	17	18
Masculino	3	4	1	1	–
Feminino	3	8	–	1	1

Figura 5 – Tabela de dados dos alunos
Fonte: Elaboração própria (2016).

A partir da análise dos dados, constatamos que 18 (81,8 %) dos alunos estão na faixa etária esperada para a série em curso, ou seja, apresentam entre 13 e 14 anos, ao passo que 4 (18,2 %) estão em idade defasada para o ano escolar.

Conforme resultado das avaliações de 1º Bimestre, os alunos alcançaram um rendimento regular em relação ao desempenho nas atividades em língua portuguesa. A categorização em ótimo, bom, regular e fraco seguiu o seguinte parâmetro: os alunos que atingiram a nota entre

18 e 20 foram agrupados na categoria ótimo, entre 15 a 18, bom; entre 12 a 14, regular e abaixo de 12, ruim. O resultado está detalhado na Figura 6:

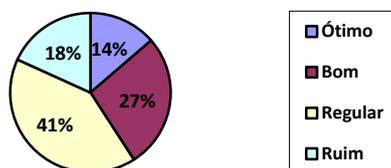


Figura 6 – Gráfico 1 - Rendimento dos alunos
Fonte: Elaboração própria (2016) com base em Caderneta do 8º Ano (ESCOLA ESTADUAL MESTRA HERCÍLIA, 2016).

Os dados da Figura 6 revelam que 14% dos alunos encontram-se no nível ótimo (3 alunos), 27% no bom (6 alunos), 41% no regular (9 alunos) e 18% no fraco (4 alunos), o que comprova que a turma apresenta um nível de rendimento insatisfatório, representando um desafio para mudarmos esse cenário. É interessante, na análise desses dados, considerar que boa parte dos alunos possui pouco hábito de estudo ou comprometimento em relação às atividades extraclasse e, ainda, possui forte interesse por recursos tecnológicos, tendo em vista o uso excessivo de celulares.

Na tentativa de compreender melhor esses dados e as relações dos sujeitos com os mecanismos digitais de informação e comunicação, propomos três instrumentos de coleta de dados, que detalhamos na seção seguinte.

2.3 Instrumento de coleta de dados

Para que pudéssemos obter dados mais precisos sobre os sujeitos participantes da pesquisa e sua relação com a leitura, a escrita e o uso das tecnologias digitais, desenvolvemos duas atividades e um questionário, conforme Figura 7:

Instrumentos de coleta de dados	Período
Leitura de “O Coração Roubado”	30/05/2016
Questionário	18/06/2016
Tecnobiografia	02/08/2016

Figura 7 – Quadro de instrumento de coleta de dados

Fonte: Elaboração própria (2016).

A descrição e os resultados de cada um desses instrumentos de coleta de dados, bem como do Projeto Educacional de Intervenção serão apresentados e analisados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III RELATO PESSOAL: conexão entre modernidade, letramento e análise dos dados da pesquisa

Abordamos, nesta seção, a descrição dos dados coletados na fase diagnóstica, o questionário, a tecnobiografia e apresentamos o Projeto Educacional de Intervenção, elaborado com a finalidade de tentar minimizar os problemas relacionados à prática de leitura e escrita e proporcionar o letramento por meio dos recursos tecnológicos.

3 Leitura de “O Coração Roubado”

Aplicamos a atividade diagnóstica sobre o texto “O Coração Roubado” (APÊNDICE A), de Marcos Rey, no dia 30 de maio de 2016, objetivando identificar as dificuldades de leitura e de escrita dos educandos, especificamente na compreensão/produção do gênero relato pessoal. Essa atividade teve a duração de uma aula e dela participaram 22 alunos.

Inicialmente fizemos a leitura silenciosa e posteriormente oralizada do texto. Em seguida, instigamos uma discussão sobre o assunto abordado no texto, analisamos o seu conteúdo, mencionando apenas o nome do gênero relato, sem, no entanto, abordar as suas características, justamente para verificar os conhecimentos prévios dos alunos.

É notório elucidar que, para preservarmos a identidade dos sujeitos pesquisados, os alunos foram codificados como informantes a partir da escolha de números aleatórios.

Em relação ao conteúdo do texto “O Coração Roubado”, os discentes apresentaram opiniões como:

a) Informante 7 – “Pensei que o texto iria contar a história de amor, um romance, tipo, um homem roubando o coração de uma mulher. Nem imaginava que ia falar de livro roubado”.

b) Informante 16 – “Fiquei com pena do personagem Plínio, o coitado acabou sendo roubado”.

Chamamos a atenção dos alunos sobre o equívoco cometido pelo narrador-personagem e da necessidade de não se tomar decisões precipitadas, pois muitas vezes julgamos situações e pessoas de forma errônea.

Após discussão, solicitamos a escrita de um acontecimento marcante na vida do aluno. Evidenciamos que haveria inúmeras possibilidades de expressá-lo e que eles poderiam ficar à vontade para escrever.

Para a averiguação dos textos produzidos pelos alunos, tomamos como critérios de avaliação os tópicos descritos na Figura 8, cuja elaboração foi baseada nos estudos sobre o gênero relato pessoal realizados por Kocher *et al* (2012):

Tópico 1	Apresentação de uma experiência vivida passível de comprovação
Tópico 2	Utilização da narração como tipologia textual de base
Tópico 3	Uso da primeira pessoa do discurso
Tópico 4	Emprego dos verbos no pretérito ou no presente histórico.

Figura 8 – Quadro das características do gênero relato pessoal

Fonte: Elaboração própria (2016) com base em Kocher *et al* (2012).

Com base nesses tópicos, analisamos os apontamentos feitos pelos alunos na atividade de produção, obtendo-se os dados:

Características Estruturais do Gênero	Sim	Não
Tópico 1	54,5%	45,5%
Tópico 2	90,9%	9,1%
Tópico 3	90,9%	9,1%
Tópico 4	68,2 %	31,8%

Figura 9 – Tabela - Produção do gênero relato

Fonte: Elaboração própria (2016).

Diante desses dados, concluímos que nem todos os alunos conseguiram produzir um texto que abordasse o registro de uma experiência vivida, não apresentando, portanto, o domínio das características estruturais e funcionais do gênero relato pessoal. Observamos, ainda, que todas as produções apresentaram “erros”⁸ em relação a determinadas regras da norma-padrão.

Para ilustrar nossas reflexões sobre a estrutura do gênero e dificuldades linguísticas, selecionamos duas produções dos alunos para analisarmos.

A primeira produção é do Informante 1:

⁸Entendemos o “erro” a partir dos estudos de Bagno (2013) e Cagliari (2009). Para Bagno (2013), o “erro” representa um desvio da ortografia oficial, podendo ser de duas naturezas: a) hipóteses e analogias acerca da relação entre fala e escrita; b) influência da variedade que o aluno fala na produção escrita. Cagliari (2009), por sua vez, destaca a necessidade de o professor fazer um diagnóstico sobre os erros de seus alunos, a fim de produzir atividades mais direcionadas em sala de aula. Para aprofundamento, veja: BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013; CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

1.	<u>o avião</u>
2.	
3.	Era uma vez eu estava a bordo de avião
4.	eu estava indo para outro planeta lá em Marte
5.	de onde viriam os etes quando eu chegues
6.	lá no outro planeta como o meu avião os
7.	etes me receberam muito alegres muito emo-
8.	cionados com a minha chegada.
9.	Eles me ensinaram muitas ideias e
10.	eu também galei as minhas ideias para eles
11.	ideias de muitas coisas de coisas
12.	a de muitos mantagem de coisas e outros.
13.	

Figura 10 – Produção de relato – Informante 1

Fonte: Produção de texto - Informante 1 – Elaboração própria (2016).

O texto, produzido pelo Informante 1, apresenta um narrador em primeira pessoa (“eu estava”) que procura registrar um acontecimento supostamente vivido, não sendo passível de comprovação, uma vez que se trata de uma viagem de avião a Marte. Assim, por se referir a um acontecimento fantástico, a partir do encontro do narrador com extraterrestres, representa uma narrativa de fatos ficcionais, imaginados em um tempo e em um espaço criado a partir da imaginação do autor, não se constituindo, dessa forma, em um relato de experiência vivida.

Observa-se que esse aluno utiliza a narração como tipologia base, porque podemos observar a presença de um narrador-personagem (Quem? – eu), de um enredo (O quê? – viagem de avião a Marte), de um tempo (Quando? – passado / “eu cheguei lá no outro planeta”), de um espaço (Onde? – Marte).

Apesar de não existir uma ordem básica para se iniciar um relato pessoal, entendemos que a expressão “Era uma vez”, empregada pelo informante, remete a um tempo indeterminado, quase sempre utilizado nas produções do gênero conto de fadas. Entendemos que o uso da expressão “Era uma vez” refere-se ao contato frequente dos alunos com textos narrativos, demonstrando que os discentes dispõem de conhecimentos prévios da estrutura da narrativa, porém é fundamental que o aluno entenda que ela pode ser utilizada em gêneros distintos, que se organizam dependendo da intenção sociocomunicativa.

Assim, percebemos a necessidade de se trabalhar a diversidade de gêneros discursivos na escola, pois o contato com essa variedade pode permitir ao aluno o desenvolvimento da sua competência comunicativa. Além disso, conforme Marcuschi (2008, p. 151), “o estudo dos

gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”.

Ainda em relação à análise da produção do Informante 01, percebemos, também, o emprego de verbos no pretérito como em “estava”, “cheguei” e “falaram”. A narrativa é construída com progressão temporal e há coerência, porém, não há um desfecho para a história.

Em relação aos aspectos linguísticos, identificamos alguns desvios ortográficos e gramaticais como: uso inadequado de letra maiúsculas e minúsculas (“marte”, “Emocionados”, “Eles”), ausência de acentuação de palavras (“la”), emprego inadequado de pronomes (“Eles mim falaram”) e tempo verbal (“eles me receberão”), desvios ortográficos (“tabem”, “progetos”, “pridios”, “muintos”, “costruca”) e ausência de pontuação (“Era uma vez eu estava voando de avião”).

Vejamos agora, outro exemplo de produção:

1.	
2.	<u>o dia em que</u>
3.	<u>o meu avô morreu</u>
4.	
5.	Em um certo dia de domingo ensolarado, no ano de 2014, esta-
6.	va, eu, minha família e minhas parentes mais, indo em um passeio
7.	para o Acari, uma certa cidadezinha, onde hária um rio, muito grande
8.	mas também muita ração. Estava-mos todos lá, se divertindo tomando
9.	refrigerantes e comidas, comendo comidas azedas e frijoles, quando
10.	minha tia chega com uma terrível notícia, de que meu avô tinha mor-
11.	rido, juntamente todos os parentes, minha mãe, meus tios e minha avó:
12.	estavam todos chorando, juntamente os parentes para ver o velório do
13.	meu avô.
14.	

Figura 11 – Produção de relato – Informante 4

Fonte: Produção de Aluno – Elaboração própria (2016).

A produção do Informante 4 contempla uma proposta de elaboração que apresenta a estrutura de um relato pessoal, pois o narrador, em primeira pessoa, conta a história de um passeio ocorrido em 2014 para o Acari. Observamos que o discente está se referindo à Vila Acari de Pintópolis, localizada na Microrregião de Januária, estado de Minas Gerais. Destaca que, em meio à diversão vivenciada em companhia de sua família, recebe a notícia da morte de seu avô, fato verídico. Utiliza elementos da narrativa, entre eles: narrador-personagem (Quem? – eu), de um enredo (O quê? – passeio ao Acari e morte do avô), de um tempo (Quando? – no

passado / “nós viemos”), de um espaço (Onde? – Acari) e emprega verbos no pretérito (“estava”, “havia”).

De acordo com o registro do acontecimento, notamos um texto coerente, com presença de progressão temporal. Como em todos os textos analisados, identificamos problemas linguísticos, entre eles: uso inadequado da pontuação, como por exemplo, ausência da vírgula em situações obrigatórias (“onde havia um rio muito grande más também muito razo”), de pronomes (“estava-mos todos lá se divertindo”), falta de acentuação ou acento indevido (“familia”, “terrível”, “noticia”, “avo”, “más”, “hávia”) e desvios ortográficos (“razo”, “as preças”).

Por meio da análise dessas produções diagnósticas do gênero relato pessoal, podemos constatar:

a) falta de domínio da estrutura do gênero, uma vez que alguns alunos não apresentaram uma experiência vivida passível de comprovação e nem fizeram o uso da primeira pessoa;

b) “erros” no uso da norma-padrão, com frequentes desvios de convenções de escrita e gramaticais, entre elas: ausência de acentuação de palavras, uso inadequado de letras maiúsculas e minúsculas, falta de concordância e ausência de pontuação.

Destacamos que os “erros” fazem parte da aprendizagem, porém é preciso oferecer um ensino de qualidade, de forma a disponibilizar aos discentes atividades que possam contribuir para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita exigidas em diversas situações sociais do uso da linguagem.

3.1 Questionário

O questionário (APÊNDICE B) foi aplicado no dia 18 de junho de 2016, na sala de aula da turma do 8º Ano, durante uma aula de 50 minutos. Foi composto por 10 questões, sendo 9 de múltipla escolha e 1 discursiva.

As perguntas 1, 2 e 3 procuraram obter informações sobre o acesso ao computador e à *internet*, a questão 4 visou à verificação da utilização desse equipamento para fins educacionais, a 5 e 6 buscaram compreender a existência e o uso desse equipamento em ambiente escolar, a 7 e 8 examinaram as formas de se comunicar no espaço virtual e as questões 9 e 10 verificaram

se os alunos consideravam relevante o uso desse equipamento como instrumento auxiliar no ensino de português.

Destacamos que 20 alunos, dos 22 envolvidos na pesquisa responderam ao questionário e foi constatado que 75% dos participantes não possuem computador em casa, logo 25% afirmaram possuir essa ferramenta, conforme dados apresentados no gráfico a seguir.

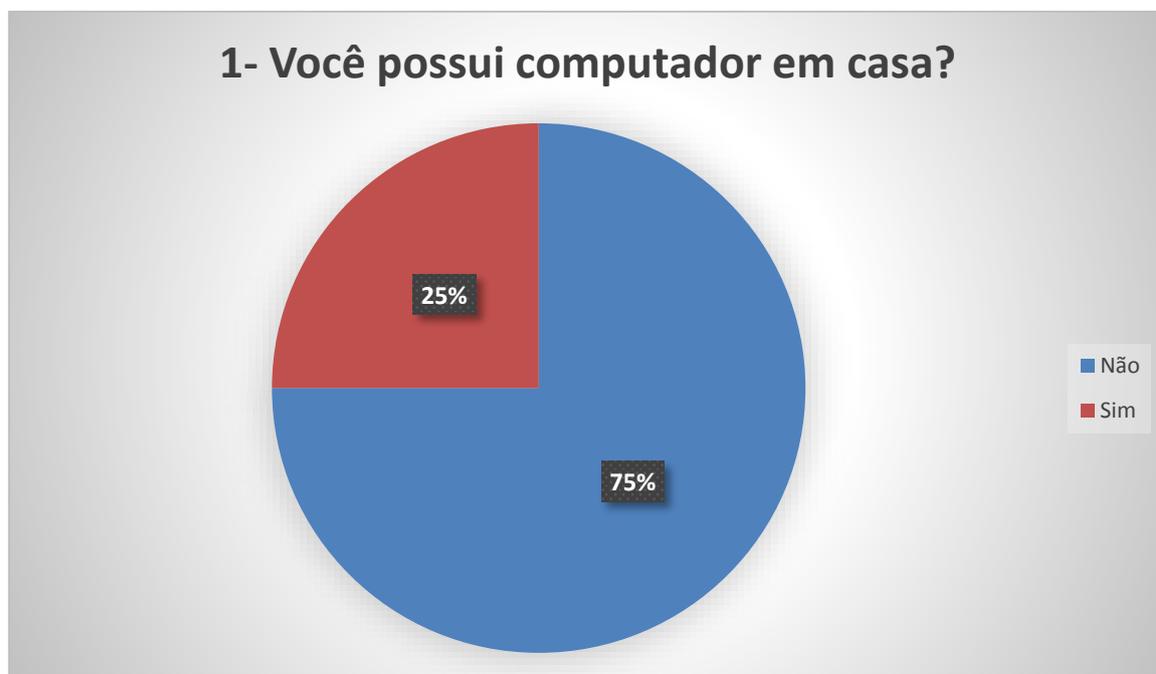


Figura 12 – Gráfico 2 - Questionário
Fonte: Elaboração própria (2016).

Sobre o resultado da Questão 1, constatamos que isso ocorra, talvez, devido ao fato de que a maioria dos alunos seja de famílias de baixa renda, muito embora a falta desse equipamento em casa não impeça o contato com esse recurso tecnológico, pois utilizam-no em *lan house* ou locadora de vídeo e, de acordo com a análise das tecnobiografias, apresentadas a posteriori, todos apresentam uma vivência com o mundo digital.

Em relação à Questão 2, “Você utiliza o computador e acessa a internet na escola?”, 70% dos entrevistados afirmaram não fazer uso desse instrumento em ambiente escolar e 30% destacaram a sua utilização, o que aponta para a importância dos professores desenvolverem atividades que possam promover o letramento digital dos alunos.

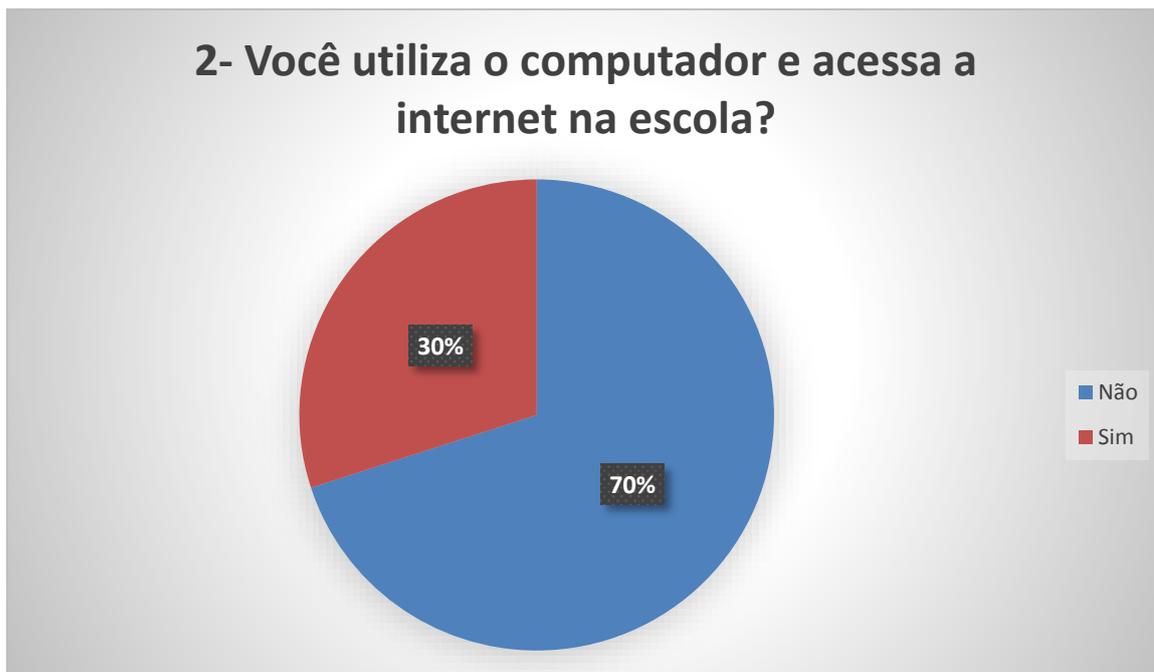


Figura 13 – Gráfico 3 - Questionário
Fonte: Elaboração própria (2016).

Quanto à Questão 3:



Figura 14 – Gráfico 4 - Questionário
Fonte: Elaboração própria (2016).

No que se refere a Questão 3 “Acessa de outro local? ”, 65% responderam que acessam em *lan house*, locadora, casa dos colegas, primos, padrinho e um dos alunos destacou a sua utilização no celular. Dos 35% que responderam que não acessam em outro local, constatamos, ao analisar os questionários, que, dessa porcentagem, 57,2% acessam em casa, pois possuem computador, 28,6% acessam na escola e 14,2% em nenhuma situação. Esse último dado permite compreendermos a existência de certo equívoco, visto que todos os alunos afirmaram usar o computador em alguma situação, conforme as produções tecnobiográficas.

Para a Questão 4, “Você já fez uso de alguma tecnologia de informação e comunicação para fazer algum trabalho ou estudar? ”, 90% dos alunos afirmaram que sim e 10% apontaram que não.

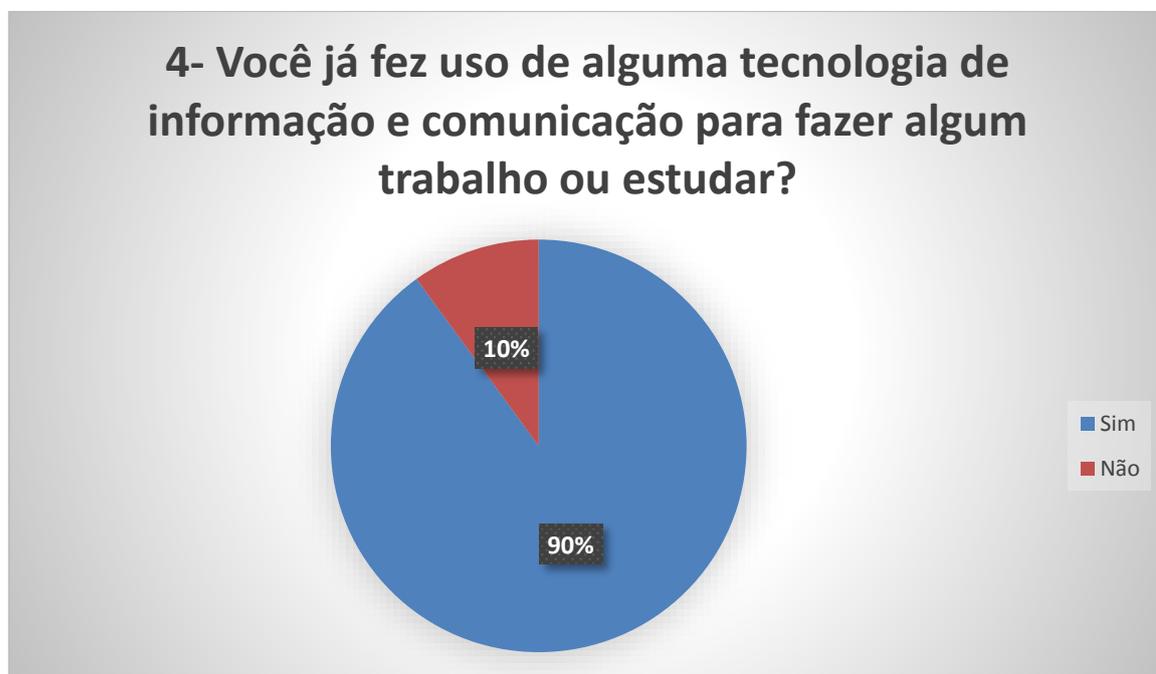


Figura 15 – Gráfico 5 - Questionário
Fonte: Elaboração própria (2016).

Em relação à Questão 5, “A escola que você estuda possui laboratório de informática?”, 70% apontaram que a instituição possui esse espaço de pesquisa e elaboração de trabalhos, 5% afirmaram que a escola não possui e 25% desconhecem a sua existência.

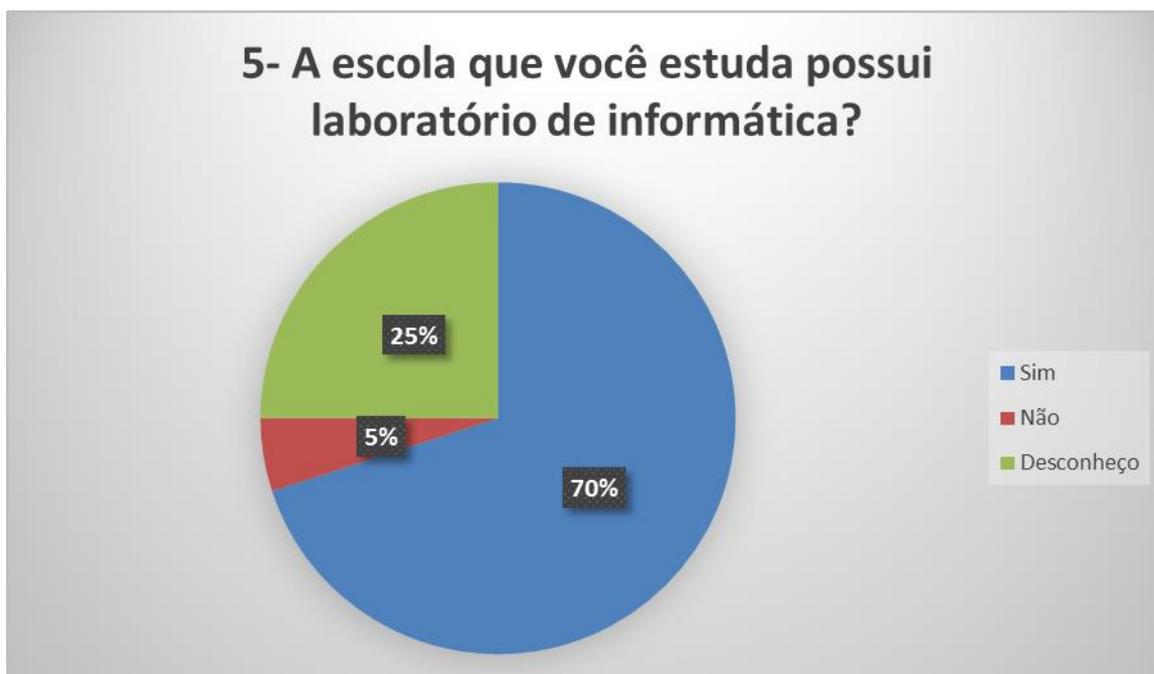


Figura 16 – Gráfico 6 - Questionário
 Fonte: Elaboração própria (2016).

Quanto à Questão 6, “Algum professor já desenvolveu alguma atividade com você utilizando o computador e o laboratório de informática?”, 70% dos alunos responderam que os docentes não realizam atividades pedagógicas nesse espaço, 25% disseram que às vezes e 5% informaram sim.

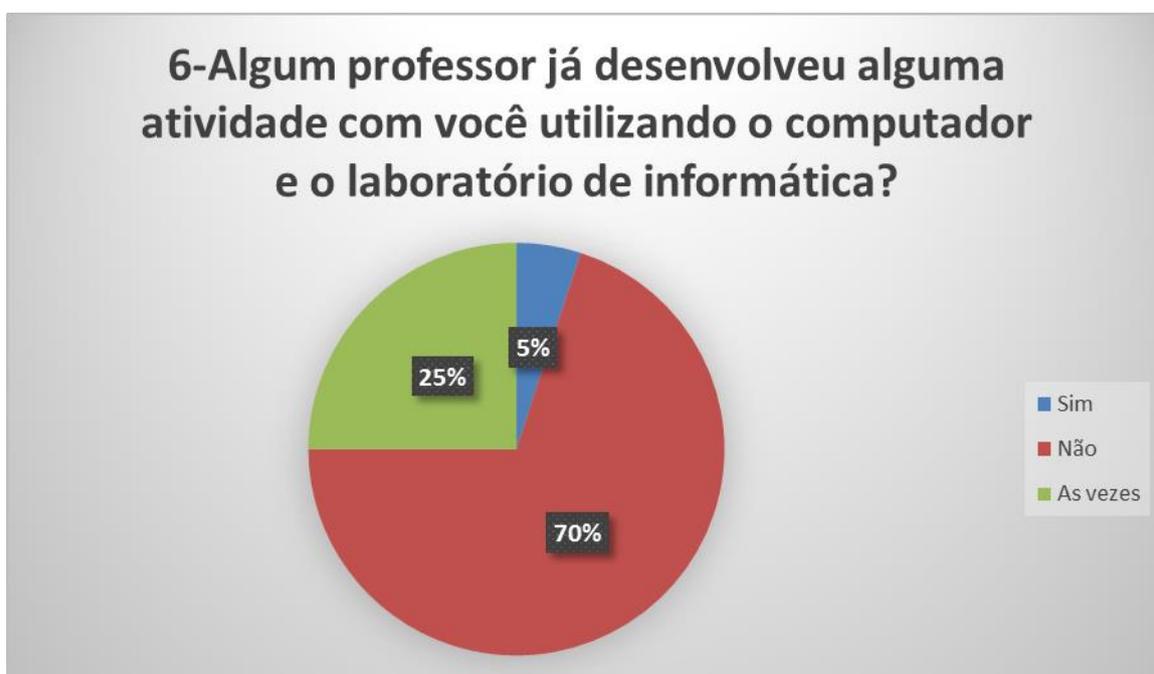


Figura 17 – Gráfico 7 - Questionário
 Fonte: Elaboração própria (2016).

Podemos evidenciar, de maneira geral, que os professores não fazem uso do laboratório de informática na escola e o processo de letramento digital acaba ficando comprometido. Destacamos que as respostas dos alunos se mostram um pouco contraditórias, visto que 5% disseram que os professores utilizam o laboratório e 25% apontaram que às vezes, porém 70% afirmaram que não há utilização desse espaço.

Entendemos que a não utilização do laboratório e de seus equipamentos podem estar relacionados à falta de qualificação dos professores em termos tecnológicos. Sobre essa questão, Coscarelli (2011) discute o desafio e a necessidade de preparação dos professores para essa nova realidade emergente na sociedade advinda da informática. Para a autora, o professor precisa aprender a lidar com os recursos básicos que a tecnologia oferece e planejar a sua utilização em sala de aula.

A Questão 7, “Você tem *e-mail*?”, e a Questão 8, “Você tem *Facebook*?”, focalizaram a comunicação no espaço virtual. Os resultados apontaram que 90% dos alunos não possuem *e-mail* e apenas 10% o possuem. No que diz respeito as redes sociais como o *Facebook*, 70% interagem nessa rede e 30% não possuem, conforme ilustram os gráficos a seguir:

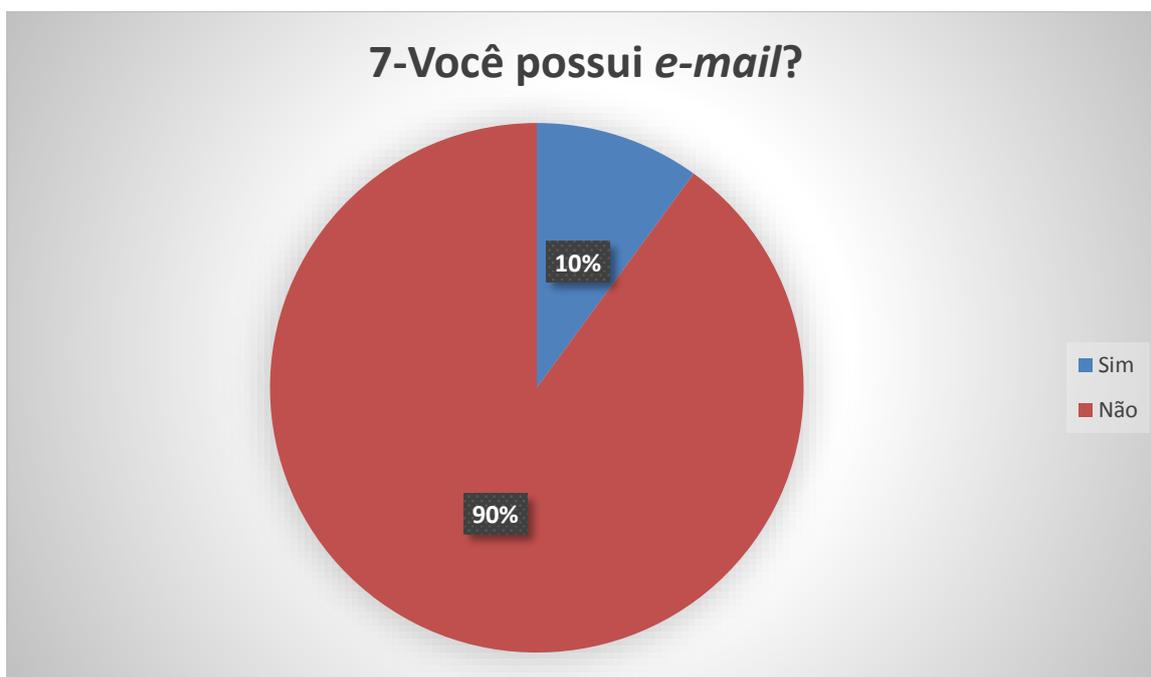


Figura 18 – Gráfico 8 - Questionário
Fonte: Elaboração própria (2016).



Figura 19 – Gráfico 9 - Questionário
 Fonte: Elaboração própria (2016).

Quando à Questão 9, “Você considera importante aprender português utilizando o computador e seus recursos?”, 95% consideraram relevante o uso desse equipamento nas aulas de linguagem e 5% não apontaram como importante.

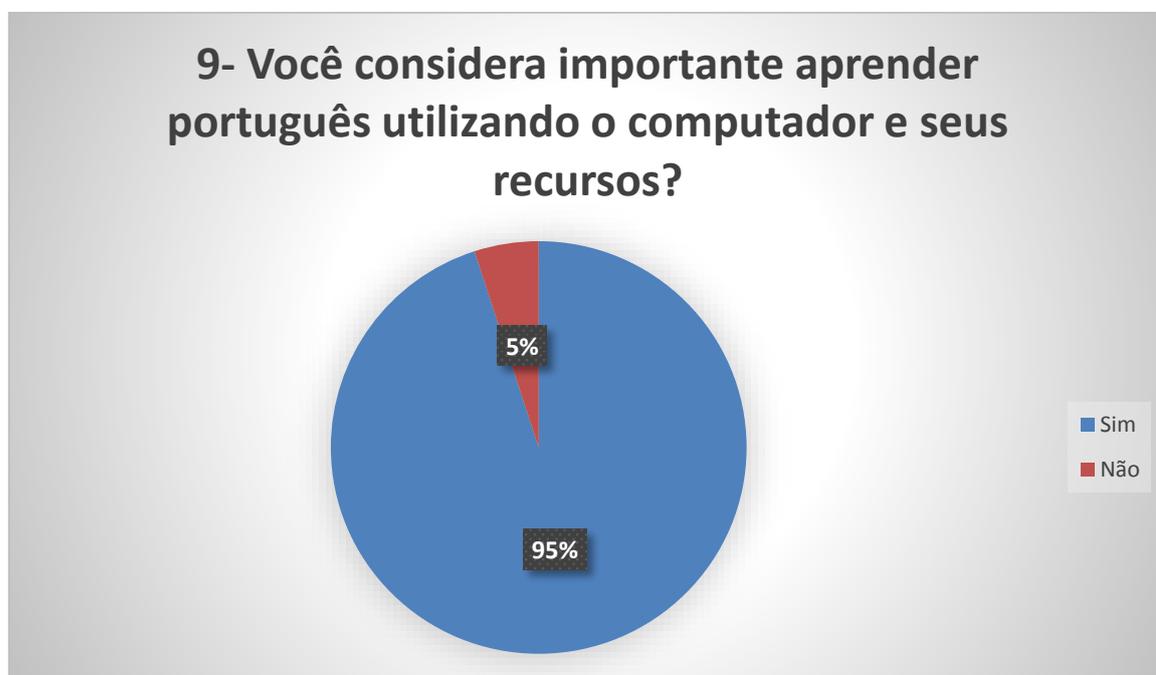
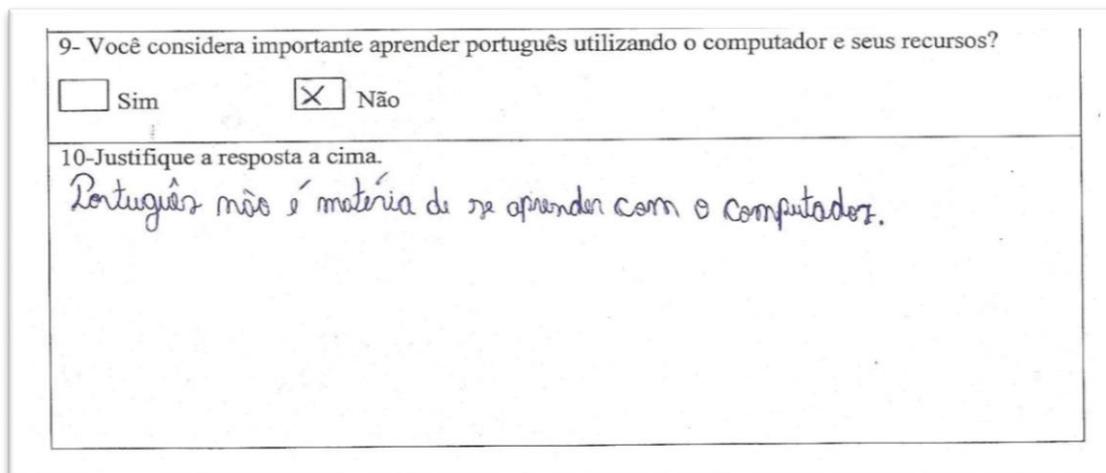


Figura 20 – Gráfico 10 - Questionário
 Fonte: Elaboração própria (2016).

A relevância da utilização desse equipamento foi justificada pelos alunos mediante a Questão 10, “Justifique a resposta acima”, da qual podemos citar como exemplo:

a) Uso não relevante:



9- Você considera importante aprender português utilizando o computador e seus recursos?

Sim Não

10-Justifique a resposta a cima.

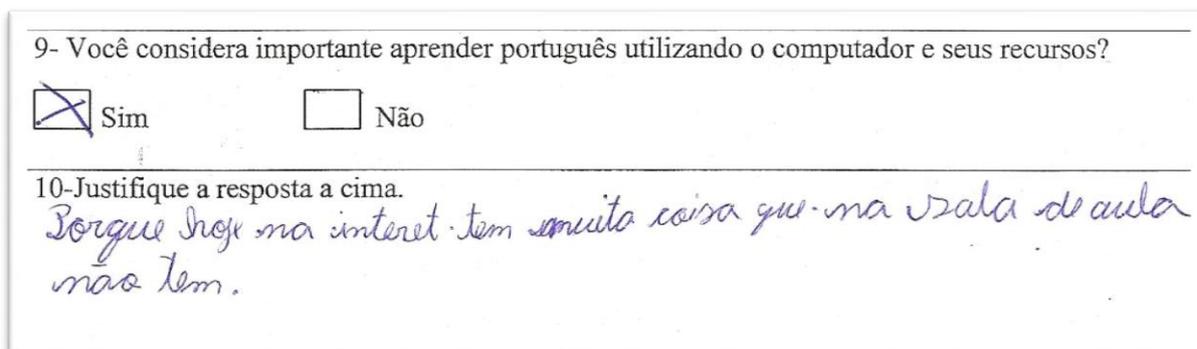
Português não é matéria de se aprender com o computador.

Figura 21 – Produção do Informante 4
Fonte: Produção de Aluno – Elaboração própria (2016).

A afirmação do Informante 4 permite compreender o ensino de língua portuguesa como conteúdo distante das relações discursivas que emergem no mundo da tecnologia. O aluno parece não compreender que essa ferramenta possibilita um diálogo multilinguístico, no qual circulam textos híbridos. O contato com esses textos multimodais é necessário para o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas, de leitura e de escrita.

Assim, parece resumir as aulas de língua materna à concepção mais tradicional de linguagem, ou seja, como espelho do pensamento na abordagem das prescrições da gramática normativa.

b) Uso relevante:



9- Você considera importante aprender português utilizando o computador e seus recursos?

Sim Não

10-Justifique a resposta a cima.

Porque hoje na internet tem muita coisa que na sala de aula não tem.

Figura 22 – Produção do Informante 22
Fonte: Produção de Aluno – Elaboração própria (2016).

10-Justifique a resposta a cima.
Porque podemos aprender mais coisas interessantes e curiosas.

Figura 23 – Produção do Informante 19
Fonte: Produção de Aluno – Elaboração própria (2016).

Pois com o computador podemos aprender mais coisas que só com a explicação do professor.

Figura 24 – Produção do Informante 10
Fonte: Produção de Aluno – Elaboração própria (2016).

Para os discentes, o computador com acesso à *internet* pode possibilitar a busca por informações variadas, curiosas e interessantes, permitindo a ampliação de conhecimentos, visto que amplia a explicação do professor ou pode ensinar muito mais.

Nessa perspectiva, percebemos, pelos apontamentos dos alunos, a possibilidade de ampliar as capacidades cognitivas por meio das tecnologias. As respostas revelam a necessidade de a escola incorporar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem do século XXI, pois fazem parte do mundo atual e estão incorporadas em nossas práticas diárias, seja na identificação do preço de produto no supermercado, no pagamento de um boleto no caixa eletrônico de um banco ou na digitação de um trabalho escolar.

Entendemos que a incorporação da tecnologia em ambiente escolar pode ser um recurso bastante útil, porém é necessário que o professor planeje suas aulas de acordo com concepções de aprendizagem mais interativas. Nesse sentido, concordamos com Coscarelli (2011, p. 28), ao apresentar a utilidade do computador na escola, pois “podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e a confeccionar diferentes produtos”.

Assim, nas aulas de língua portuguesa, precisamos possibilitar o desenvolvimento de competências de navegação, de leitura e de escrita por meio dos recursos tecnológicos. Para isso, devemos promover o ensino de textos de diferentes mídias e formatos, e o modo de lidar com eles.

Procuramos, diante dessas constatações, ampliar a análise do perfil dos alunos participantes desta pesquisa, solicitando, para tanto, a produção de uma tecnobiografia, objeto de apreciação na próxima seção.

3.2 Tecnobiografia

Nossa proposta de atividade (APÊNDICE C) teve como intuito a produção de uma tecnobiografia e visava o conhecimento das experiências dos sujeitos sobre o mundo virtual, a fim de conhecer o seu perfil em relação ao uso da tecnologia. Optamos por não considerar as páginas do *Facebook* dos alunos, mas solicitamos uma produção textual do gênero tecnobiografia.

A realização desse exercício ocorreu no dia 2 de agosto, com duração de duas aulas de 50 min, com a participação de 18 alunos. Para nortear a escrita dos alunos, propusemos um roteiro com as seguintes questões:

- a) Qual foi a primeira vez que você utilizou o computador?
- b) Com que finalidade você utiliza essa ferramenta? De que outros recursos tecnológicos você faz uso diariamente?
- c) Quem lhe apresentou ao mundo da *internet*? Como foi essa experiência?
- d) Quais são os *sites* que você mais usa? Você comenta notícias? Carrega imagens ou vídeos para serem comentados?
- e) Você utiliza as tecnologias para fins de estudo? Como? Já elaborou alguma apresentação multimídia para explicar um trabalho?
- f) Você mudou sua forma de guardar endereços, registrar acontecimentos, planejar encontro com seus amigos a partir de sua experiência com o mundo virtual?

Ressaltamos que esse roteiro foi apenas uma orientação para nortear as experiências com as tecnologias e, por isso, informamos aos alunos que não havia necessidade de produzir o texto exclusivamente em resposta às questões, uma vez que o registro deveria ser construído de forma livre.

Diante das produções dos alunos, obtivemos os seguintes resultados:

Tópicos	Sim	Não
1 - Possui contato com o computador, internet ou alguma mídia móvel.	100%	0%
2 - Destaca a escola como um ambiente de aprendizagem digital.	0%	100%
3 - Faz uso de redes sociais para se comunicar.	77,8%	22,22%
4 - Frequentou aulas de informática.	72,22 %	27,78%
5 - Aponta a importância da tecnologia.	66,67%	33,33%
6 - Alerta sobre o perigo do mundo virtual.	11,11%	88,89%

Figura 25 – Tabela - produção do gênero tecnobiografia
 Fonte: Elaboração própria (2016).

De acordo com os dados analisados, constatamos que 100% dos alunos afirmam possuir algum contato com a tecnologia, sendo que a mesma porcentagem não citou a escola como espaço de inclusão digital. Mais de 70% dos alunos destacaram que já frequentaram aulas de informática e que utilizam as redes sociais para se comunicar. A importância da tecnologia é destacada por 66,67% e seu perigo é apontado por apenas 11,11%.

Esses dados nos permitem concluir que a tecnologia está presente no contexto social dos alunos, mas, por outro lado, é necessário que a escola desenvolva práticas que contribuam para o aprimoramento das habilidades dos alunos no uso das tecnologias, de forma a promover o letramento digital, que possa permitir avaliação das fontes pesquisadas ou dos conteúdos lidos por meio do uso crítico das tecnologias.

Para ilustrar os dados obtidos, selecionados dois textos. O primeiro deles é do Informante 18:

* * *

* Minha tecnobiografia * *

O meu primeiro contato com a tecnologia foi quando eu entrei para a aula de computação. Eu aprendi muitas coisas lá como digitar textos entre outros. Como o lugar em que acontecia a aula era um pouco longe da minha casa, tive que sair. Por isso algumas vezes minha irmã comprou um notebook, e daí eu passei a ter mais contato com o mundo virtual, hoje eu utilizo a internet para fazer pesquisas, procurar receitas etc. Outra experiência que eu tive foi elaborar um slide para fazer um trabalho, no começo foi difícil mas depois eu já aprendendo. Eu espero que me ajudem a tecnologia a avançar mais pois ela facilita a vida de muitas pessoas.

Figura 26 – Tecnobiografia – Informante 18
 Fonte: Produção de Aluno – Elaboração própria (2016).

A tecnobiografia elaborada pelo Informante 18 revela a vivência do aluno como usuário das novas mídias, em especial com o uso do computador e acesso à *internet*. De acordo com seu relato, o discente afirma que sua primeira experiência com a tecnologia foi por meio de aulas de computação, nas quais desenvolveu algumas habilidades, entre elas a digitação de textos. Por uma questão de distância, acabou interrompendo as aulas, mas retornou seu contato com a máquina através do *notebook* de sua irmã. Destaca que utiliza a *internet* para fazer pesquisas, como, por exemplo, de receitas, e que já utilizou o computador para criação de *slides* para apresentação de trabalhos. Conclui suas expectativas com relação à tecnologia, afirmando sua relevância para a vida das pessoas.

A outra tecnobiografia é Informante 19:

Construindo a minha tecnobiografia

A primeira vez que eu utilizei um computador eu tinha seis anos de idade, eu estava na casa da minha madrinha, aí ela começou me ensinar. Quando fiz dez anos, minha madrinha me colocou numa aula de informática, fiquei só quatro meses.

O computador eu utilizo mais para ver vídeos no youtube e fazer pesquisas. O celular eu utilizo mais para fazer ligações, mexer no whatsapp para comunicar com os amigos e o facebook para postar fotos, compartilhar vídeos e também comunicar com os amigos. De todas essas ferramentas eu uso mais o facebook. Também uso o computador para apresentar multimídia para explicar um trabalho.

Gosto muito do mundo virtual, mas tem que ter muito cuidado com o que mexer na internet. Sou muito viciada, todos os dias eu mexo na internet.

Figura 27 – Tecnobiografia – Informante 19
Fonte: Produção de Aluno – Elaboração própria (2016).

O relato do Informante 19 evidencia que ele teve o seu primeiro contato com o computador em ambiente doméstico, por intermédio da madrinha, tendo frequentado posteriormente aulas de informática, porém por pouco tempo. Esse informante destaca a realização de atividades mais comunicativas e interativas, pois faz uso do computador e do celular para falar com amigos, postar fotos, compartilhar vídeos, além de produção multimídia para apresentação de trabalhos escolares. Revela, também, o seu fascínio com o mundo virtual, já que diz ser “viciada”, pois acessa a *internet* todos os dias.

Como se pode observar, as tecnobiografias dos Informantes 18 e 19 revelaram que apresentam alguma vivência com o mundo digital. O contato desses usuários com o computador deu-se basicamente a partir de orientações de amigos e parentes ou por meio de aulas de

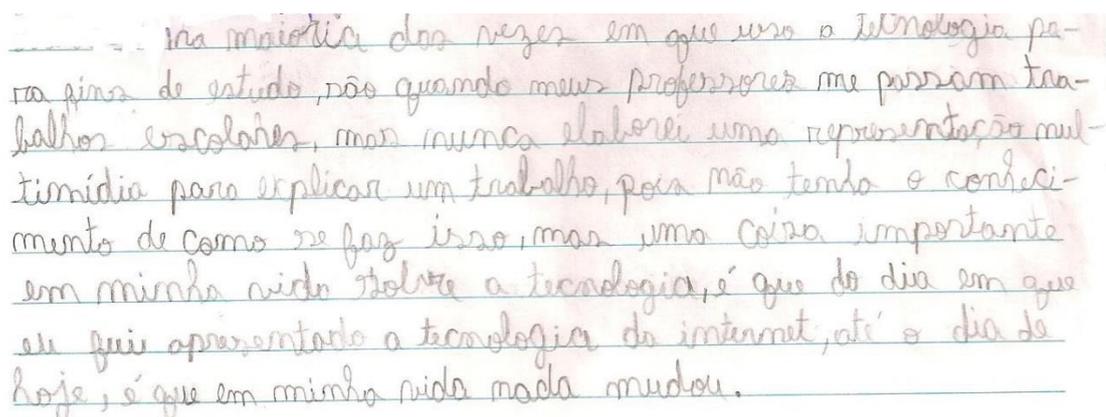
informática. Embora 100% os sujeitos afirmarem ter contato com a tecnologia, o que nos chamou mais atenção foi o fato de nenhum informante destacar a escola como ambiente de aprendizagem digital, uma vez que apenas desenvolvem pesquisa ou exposição multimídia para apresentação de trabalhos escolares, porém nenhum dos informantes destacou que esses trabalhos são elaborados na escola, apontado a necessidade de se promover, no ambiente educacional, atividades que contribuam para o letramento digital dos alunos.

Cabe ainda analisar que 77,8% % dos alunos ressaltaram a utilização de redes sociais, em especial do *Facebook*, como forma de comunicação. Para Barton e Lee (2015), a utilização dessa mídia digital oportuniza a documentação e a exposição da vida cotidiana por meio da escrita ou de outras modalidades da linguagem, permitindo a criação de uma identidade *on-line* que revela não só o quem somos, mas aquilo que queremos ser para os outros. Percebemos, assim, que o uso das redes sociais representa muito mais do que a documentação de vivências em espaços virtuais, evidenciando um aspecto cultural disseminado em escala mundial, pois grande parte da população mundial comunica através do *Facebook*.

Outro aspecto a ser considerado se refere à opinião dos sujeitos investigados em relação à tecnologia, pois 66,67% dos alunos apontaram sua importância. Destacamos o registro do Informante 19, ao expor o uso comunicacional e outras possibilidades, como visualizar vídeos, postar imagens. Observamos que 88,89% dos alunos não apresentam ter cuidado com o mundo virtual.

Em relação ao processo educacional, os recursos tecnológicos são basicamente utilizados para fazer pesquisas escolares, na maioria das vezes, porém, fora do ambiente escolar. Percebemos que as pesquisas *on-line* não são orientadas pelos professores e que essas atividades deveriam ser desenvolvidas com maior frequência, objetivando a construção de conhecimentos por meio do espaço digital. Segundo Coiro e Coscarelli (2013), é preciso conduzir os alunos a analisar criticamente as informações, a forma como ela foi construída, o nível de confiabilidade.

Para ilustrar a nossa constatação da falta de direcionamento da pesquisa, destacamos o fragmento de uma produção de um de nossos sujeitos pesquisados:



na maioria dos vezes em que uso a tecnologia para fins de estudo, não quando meus professores me passam trabalhos escolares, mas nunca elaborei uma representação multimídia para explicar um trabalho, pois não tenho o conhecimento de como se faz isso, mas uma coisa importante em minha vida sobre a tecnologia, é que do dia em que eu fui apresentado a tecnologia da internet, até o dia de hoje, é que em minha vida nada mudou.

Figura 28 – Tecnobiografia – Informante 4
Fonte: Produção de Aluno – Elaboração própria (2016).

Diante do relato do informante, fica evidente que os recursos tecnológicos são utilizados para pesquisa de trabalhos escolares, mas, por outro lado, é preciso que os professores desenvolvam habilidades de leitura e de escrita que possam ampliar as competências no uso das tecnologias, pois, conforme o aluno relata, “nunca elaborei uma representação multimídia para explicar um trabalho, pois não tenho o conhecimento de como se faz isso”.

Dessa forma, é preciso que os professores capacitem e orientem os alunos a usarem as ferramentas e a interagir no espaço virtual, de forma a extrair conhecimento, conforme afirma Pereira (2011, p. 17): “Precisamos dominar a tecnologia para que, além buscarmos informação, sejamos capazes de extrair conhecimento”.

Nesse sentido, concordamos com Barton e Lee (2015), ao apresentar as experiências em ambientes digitais como um espaço de possibilidades diversas de leitura e de escrita, permitindo o desenvolvimento de práticas linguísticas variadas. Coscarelli e Ribeiro (2011) e Xavier (2007) também destacam o trabalho de leitura e escrita nesse espaço, afirmando a necessidade do letramento digital na escola. Para Coscarelli e Ribeiro (2011), a escola precisa repensar o ensino e a possibilidade de se utilizar a tecnologia na sala de aula, uma vez que novos gêneros, formatos textuais e formas de interagir surgem.

Conforme Xavier (2007), o letramento digital ocorre através da utilização das tecnologias de informação e comunicação e pelo contato e domínio dos gêneros digitais (fóruns eletrônicos, lista de discussão a distância, *e-mail*, *chat*) e traduz uma necessidade educacional e de sobrevivência, porque consiste em um meio para se conquistar a cidadania. Destaca que os educadores precisam desenvolver estratégias pedagógicas mais eficientes de forma a alfabetizar e letrar digitalmente um número cada vez maior de pessoas, a fim de instruí-las satisfatoriamente para o “Século do Conhecimento”.

Destacamos que as produções do gênero tecnobiografia representaram apenas um dos aspectos das vivências dos alunos com o mundo *on-line*, evidenciando o conhecimento de um conjunto de habilidades para usar o computador que revelam, conforme Barton e Lee (2015), que a tecnologia foi domesticada, pois está incorporada a diversas atividades do nosso cotidiano. Conforme Pereira (2011) o ensino não pode se afastar dos avanços tecnológicos que se institui em nosso dia a dia.

Não restam dúvidas de que a tecnologia tem chegado à escola, mas o professor precisa se preparar para isso, pois ficam evidentes, por meio da produção do gênero tecnobiografia e das respostas dos questionários, que os sujeitos analisados possuem experiência com o mundo digital, contudo não são orientados para o uso adequado das tecnologias, principalmente no espaço escolar.

Por isso, tornou-se importante desenvolver uma proposta que conjugasse a abordagem da leitura e da escrita e o uso crítico das tecnologias, tendo como referência o gênero relato pessoal, por meio do Projeto Educacional de Intervenção, cuja descrição e análise fazemos no próximo tópico.

4 Projeto Educacional de Intervenção

O Projeto Educacional de Intervenção (doravante PEI) (APÊNDICE D) constituiu uma das etapas de nossa pesquisa-ação e objetivou um trabalho mais sistematizado com o gênero relato pessoal, visando a contribuir para o desenvolvimento de práticas de letramentos dos estudantes a partir da leitura e produção de texto por meio das tecnologias digitais. Salientamos que essa atividade foi realizada entre 8 de agosto e 20 de setembro de 2016.

As atividades do PEI foram elaboradas em quatro módulos e inspiradas nas metáforas de aprendizagem propostas por Thomburg (1996), sendo elas: a “Fogueira”, o “Poço d’água”, a “Caverna” e a “Vida”.

A metáfora da “Fogueira” remete à ideia de um “mestre” que reunia pessoas em torno de uma fogueira para partilhar histórias e conseqüentemente sabedoria. Trata-se de relevante aspecto da aprendizagem, pois o conhecimento é compartilhado por um narrador a seus aprendizes. O “Poço d’água” representa um momento de diálogo, no qual um conjunto de pessoas se agrupa para compartilhar informações. É a hora em que o conhecimento vai sendo

construído em equipe. A metáfora da “Caverna” refere-se ao momento de meditação, sendo que o aprendiz, de forma individualizada, vai refletir a internalização do seu conhecimento. Por fim, a metáfora da “Vida” diz respeito à aplicação do conhecimento na vida. Trata-se do momento em que o aprendiz percebe a finalidade e importância do conhecimento.

Com base nessas metáforas, as tarefas dos módulos foram subdivididas em: ‘Módulo I – Conceituando’ (Fogueira); ‘Módulo II – Dialogando’ (Poço d’água); ‘Módulo III – Refletindo’ (Caverna); e ‘Módulo IV – Praticando’ (Vida).

O ‘Módulo I – Conhecendo’ consistiu na leitura e compreensão de textos e no compartilhamento de informação de conteúdo sobre o gênero relato pessoal. As atividades foram desenvolvidas de 8 a 22 de agosto de 2016 e tiveram os seguintes objetivos: a) motivar os alunos para o tema a ser estudado; b) desenvolver habilidades de leitura e escrita de textos multimodais; c) desenvolver atividades que contribuam com o letramento digital; d) reconhecer e usar produtivamente estratégias do discurso narrativo do gênero relato pessoal na compreensão e produção de textos.

Inicialmente os alunos assistiram ao ‘Episódio 1: Primeiro Beijo’, da série ‘Confissões de Adolescentes’, discutiram a história e elaboraram um reconto em equipe, por meio de recursos tecnológicos, e compartilharam os resultados.

Depois, foi realizada uma pesquisa no laboratório de informática sobre o escritor Antônio Barreto e desenvolvida atividade de leitura e compreensão do texto ‘Meu Primeiro Beijo, do referido escritor, além da confecção de um mural sobre origem, tipos e curiosidades do beijo. Concluímos a etapa do ‘Módulo I’ por meio de uma aula expositiva dialogada sobre as características do gênero relato pessoal.

Propusemos, em seguida, o ‘Módulo 2 – Dialogando’, cujas atividades foram executadas do dia 23 a 29 de agosto, objetivando: a) incentivar o diálogo, a interação e o trabalho em equipe entre os alunos; b) analisar relatos pessoais na *internet*; c) identificar que os relatos pessoais podem ser oralizados; d) produzir relatos pessoais oralizados por meio do celular.

Nessa etapa, os discentes realizaram pesquisas de relato pessoal na *internet*, discutiram que os relatos podem ser oralizados, produziram em equipe um relato oralizado, preencheram um roteiro com informações de pré-produção e pré-roteiro a fim de apresentar as funções de cada integrante (ator, produtor, roteirista, responsável pela filmagem), os personagens, descrição de cenários, figurino, objeto da cena, resumo do relato e rubrica, e fizeram a gravação dos vídeos por meio do celular dos discentes e em local de livre escolha.

O ‘Módulo 3 – Refletindo’ foi realizado no período de 30 de agosto a 6 de setembro e procurou promover a reflexão individual sobre o relato pessoal a partir da leitura e interpretação dos textos: vídeo de Amyr Klink, contando sua experiência de viagem; os textos ‘De costas para o ano novo’, de Amyr Klink, e ‘Texto de Viagem’ de Marina Klink.

O último módulo, ‘Praticando’, representou o estágio final do nosso PEI, tendo sido desenvolvido de 13 a 20 de setembro. Os objetivos da atividade eram a produção de um relato pessoal e sua retextualização por meio de recursos tecnológicos, bem como analisar se os alunos haviam aprendido a usar, na produção de textos ou sequências narrativas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero relato pessoal, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.

Os alunos, em equipe, produziram um relato pessoal e pesquisaram a técnica do *Draw my life*, que consiste em uma modalidade de vídeos que invadiu o *Youtube*. Trata-se de um recurso que permite às pessoas descreverem vivências, por meio de desenhos em um quadro branco ou folhas de papel. Para isso são necessárias a filmagem do processo de desenhos e a gravação de áudios. Depois, os arquivos são editados, por meio de em um *software* de computador.

4.1 Módulo I – Conhecendo

No ‘Módulo I – Conhecendo’, trabalhamos as características do gênero relato pessoal, mediante análise de recursos linguísticos e discursivos. Como forma de motivar os alunos para o estudo do gênero, iniciamos uma conversa informal sobre a adolescência, seguida da apresentação do ‘Episódio 1: Primeiro Beijo’, da série ‘Confissões de Adolescentes’, exibida na TV Cultura na década de 90 e dirigida por Daniel Filho, Euclides Marinho, Domingos de Oliveira e Patrícia Perrone.

Para orientar os discentes nessa atividade, elaboramos e entregamos um roteiro composto de quatro questões abertas que serviram de guia para o debate sobre a história:

- a) Qual o fato relatado na história que acabaram de assistir?
- b) Qual a importância de se registrar acontecimentos vividos?
- c) Quais foram as suas impressões sobre a história assistida?

d) Quais são as características composicionais e temáticas desse texto que o diferem de outros com os quais já trabalhamos?

O questionamento da alternativa a) foi respondido de forma satisfatória por todos os alunos, uma vez que conseguiram identificar o fato relatado, ou seja, o primeiro beijo da personagem Natália.

Ao serem indagados sobre a importância de se registrar acontecimentos vividos (alternativa b), os alunos apresentaram respostas semelhantes e condizentes com o esperado. Como exemplos, destacamos o comentário dos Informantes 1, 2 e 4 :

a) Informante 1: “Para relembrar os momentos bons”.

b) Informante 2: “Para que a gente nunca se esqueça”.

c) Informante 4: “É importante para a gente lembrar do que aconteceu e rir muito depois de um certo tempo”.

Sobre a alternativa c), ou seja, as impressões em relação à história, os alunos destacaram:

a) Informante 3: “A história foi legal, pois é um assunto interessante. A forma como a ela foi contada foi engraçado”.

b) Informante 11: “Engraçado, pois uma menina de 16 anos nunca ter beijado hoje em dia, é quase impossível”.

Ao se questionar sobre as expectativas e experiências do primeiro beijo, ficaram tímidos, porém o Informante 2 destacou que passou por essa situação por uma questão de curiosidade e não por uma questão de envolvimento afetivo.

As características composicionais e temáticas do vídeo e as suas diferenças com os textos que comumente discutimos nas aulas foram apresentadas na alternativa d). As respostas centraram-se na presença do áudio e da imagem em movimento:

a) Informante 18: “Como o texto é um vídeo, temos a imagem em movimento e o som. Normalmente, na sala de aula, costumamos ler os textos dos livros, que geralmente tem um monte de palavras”.

Nesse momento, apresentamos informações sobre os textos multimodais que se têm disseminado em nossa sociedade, principalmente a partir do acesso a novas tecnologias, entre elas o computador, que possui recursos técnicos de produção gráfica, facilitando a construção desses textos, bem como o seu aperfeiçoamento. Salientamos que os textos multimodais ultrapassam a esfera verbal e por isso conjugam imagens, sons, cores, animações, que concorrem para a produção de sentido.

A partir de toda essa discussão, solicitamos, no laboratório de informática da escola, que os alunos recontassem a história assistida a partir do gênero conto, através do *BrOffice Org. Impress*, um editor de apresentação do sistema operacional Linux, semelhante ao *Power Point* do *Windows*.

Sugerimos o planejamento dessa atividade a partir de um roteiro, no qual os alunos, em equipes de quatro e cinco componentes, elaboraram um esquema que serviu de suporte para a criação de seu *slide*. A montagem do esquema orientou a produção da apresentação multimídia e explicamos aos alunos que o processo de escrita seria diferente, uma vez que eles precisariam acrescentar algumas informações sobre a narrativa e que deveriam selecionar as imagens de acordo com o assunto do texto. Ressaltamos que, nessa atividade, era necessária a utilização de uma linguagem multimodal.

A partir desse exercício, procuramos promover o letramento digital aos discentes, bem como analisar sua capacidade de produção textual. Assim, aproveitamos a oportunidade para chamar atenção sobre o uso das imagens e sua importância para o processo comunicativo dos textos que circulam na sociedade contemporânea. De acordo com Dionísio *et al* (2014, p. 41), o professor deve nortear as atividades de maneira a “dar cor, movimento, textura e perfume aos textos”, uma vez que precisamos trabalhar na perspectiva da multimodalidade, chamando a atenção para a escolha e a possibilidade de arranjos combinados com outros signos que são utilizados para produzir sentidos.

No laboratório de informática, os alunos foram orientados sobre a criação de uma pasta com o nome do líder da equipe, para armazenar as imagens pesquisadas e posteriormente organizar seus textos. Em seguida, elaboraram um pequeno conto com base no esquema criado, a fim de montarem sua narrativa.

Após concluída essa tarefa, solicitamos aos discentes que fizessem uma pesquisa na *internet* para selecionar as imagens que utilizariam para montagem dos textos. Antes, porém, procuramos verificar os conhecimentos prévios dos alunos, discutimos com eles o que é uma pesquisa *on-line*, enfatizamos que, independente do suporte consultado, toda pesquisa tem que

ser devidamente planejada, que não podemos ficar satisfeitos com os primeiros dados que obtivermos, mas que era necessário articular informações, refutá-las.

Informamos que a *internet* é um espaço de muitas possibilidades, permitindo maior acesso à informação, mas que deveríamos analisar as características do *site*, o seu conteúdo, o autor e destacamos que, se a linguagem apresentada for confusa, o melhor era fazer outra busca e só depois registrar a pesquisa.

A atividade de pesquisa das imagens foi desenvolvida com bastante agilidade e pudemos verificar que os alunos possuíam um nível de conhecimento básico em relação ao computador e seus recursos (sabem ligar, desligar, digitar textos, acessar *site*), mostrando, assim, habilidades como reconhecer os mecanismos de busca, identificar e ler hipertextos.

O processo de seleção de imagens foi bastante tranquilo, porém os alunos tiveram dificuldades em manusear o *BrOffice Org. Impress*, visto que não dominavam o aplicativo. Além disso, 80% dos discentes nunca haviam produzido uma apresentação multimídia. Assim, oferecemos uma orientação sistematizada, através de um passo a passo de acesso ao assistente de apresentação do Linux e o uso de suas ferramentas, como: alteração de fonte, inserção de *slide*, figuras, efeitos de transição, entre outros. Nesse momento, estávamos promovendo o letramento digital, pois conforme Ribeiro (2011), os “leitores/usuários” apoderaram-se de um novo suporte e de novos recursos de apresentação de leitura e escrita.

Tal atividade demandou um tempo maior do que o esperado, mas obtivemos um resultado satisfatório, tendo como produto recontos criativos e que representou a síntese da história assistida. Percebemos que o próprio ambiente digital estimulou a construção do conhecimento, tornando o aluno autor e leitor do seu texto.

Como exemplo desses recontos, podemos citar a produção do grupo dos Informantes 4, 7, 8, 9,10 e 14:

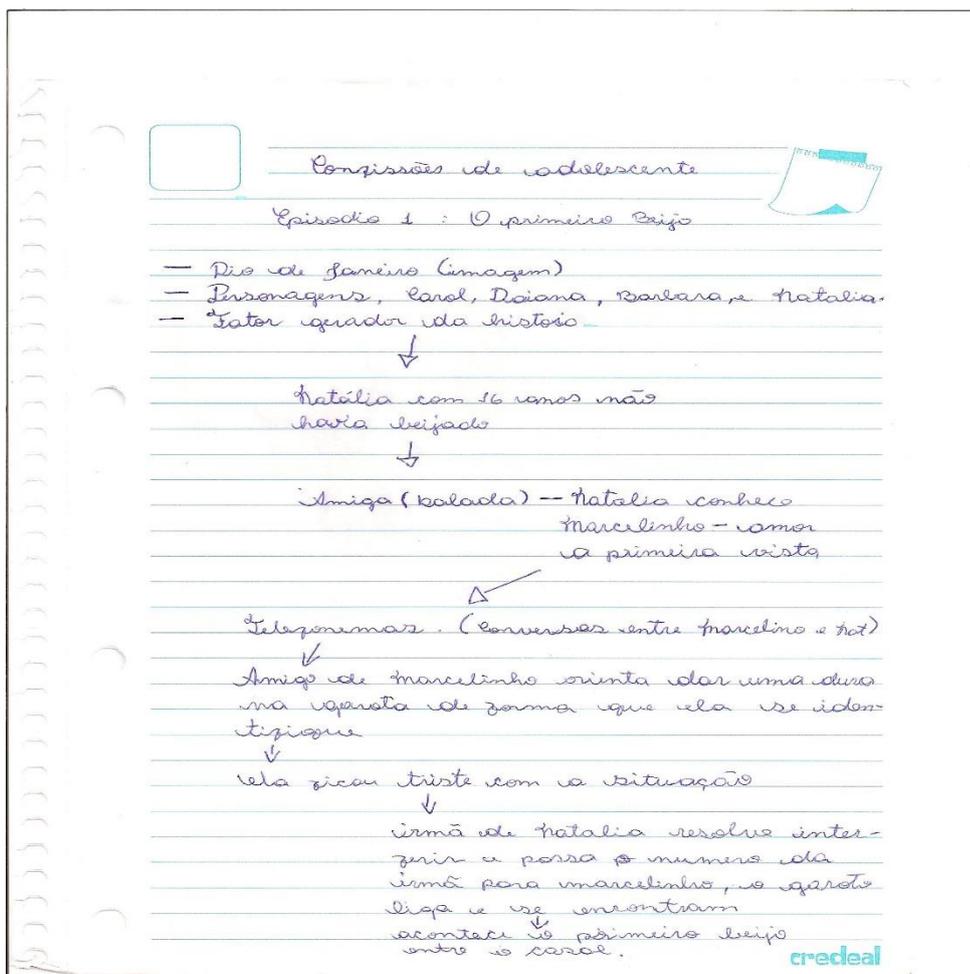


Figura 29 – Produção de esquema
 Fonte: Produção de Aluno – Elaboração própria (2016).

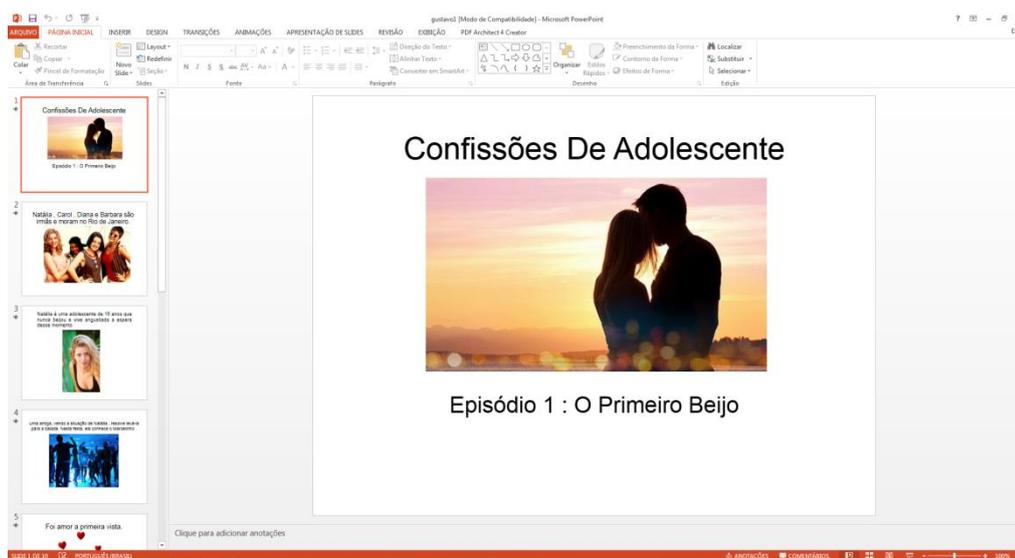


Figura 30 – Produção de apresentação multimídia – Parte A
 Fonte: Produção de Aluno – Elaboração própria (2016).

Como podemos observar, a equipe elaborou um esquema, destacando os elementos

composicionais, como espaço, personagens e enredo. Percebemos que o esquema foi fundamental para nortear o desenvolvimento da atividade, pois contribuiu para a organização do planejamento da escrita, levando os alunos a pensarem metacognitivamente o texto produzido. O grupo soube articular o verbal com o imagético, produzindo, satisfatoriamente, textos multimodais:

a) no momento de apresentação das irmãs, os alunos inseriram a imagem das quatro personagens:

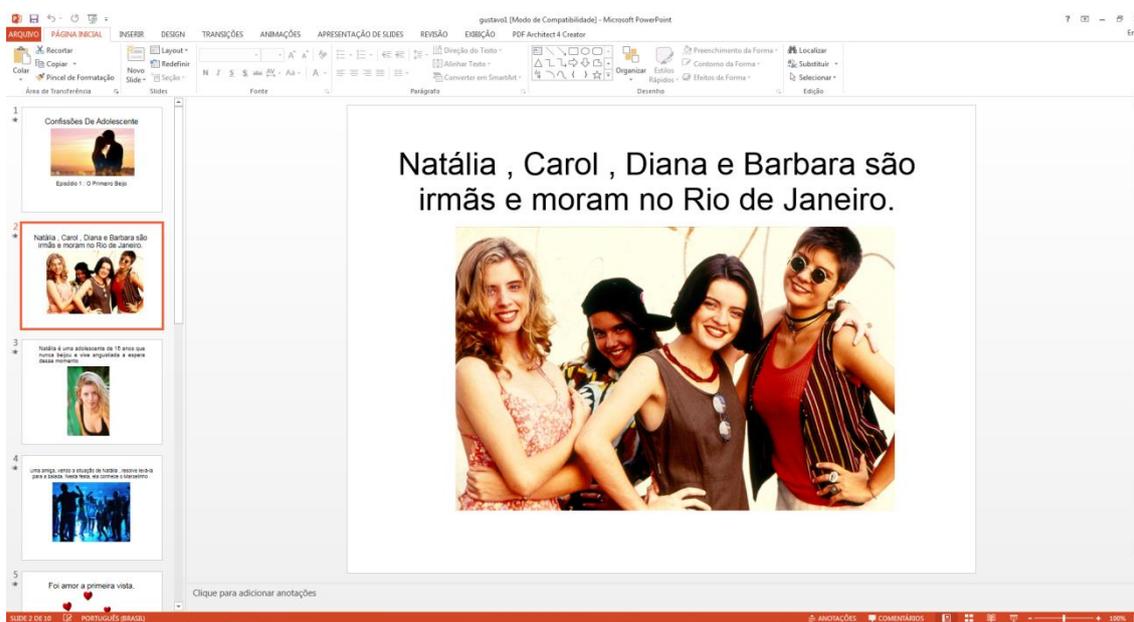


Figura 31 – Produção de apresentação multimídia – Parte B

Fonte: Produção de Aluno – Elaboração própria (2016).

b) ao se referir à festa em que Natália conhece Marcelinho, o grupo exibiu a imagem de jovens em uma balada:

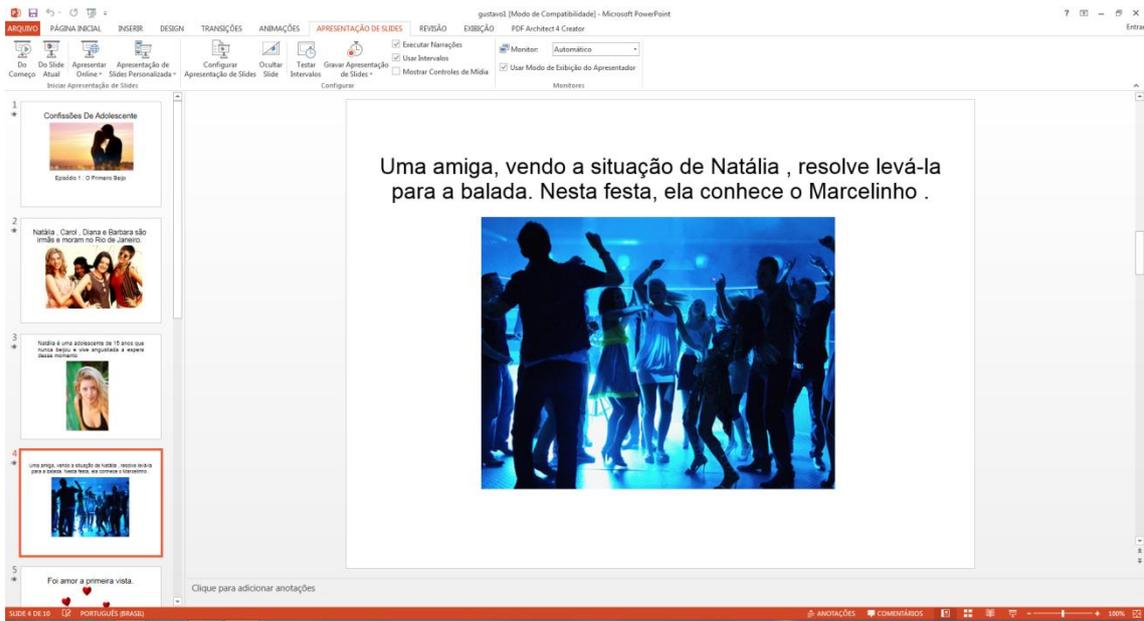


Figura 32 – Produção de apresentação multimídia – Parte C
 Fonte: Produção de Aluno – Elaboração própria (2016).

c) a passagem em que a protagonista se mostra triste, os alunos ilustraram com a figura de uma garota de cabeça baixa:

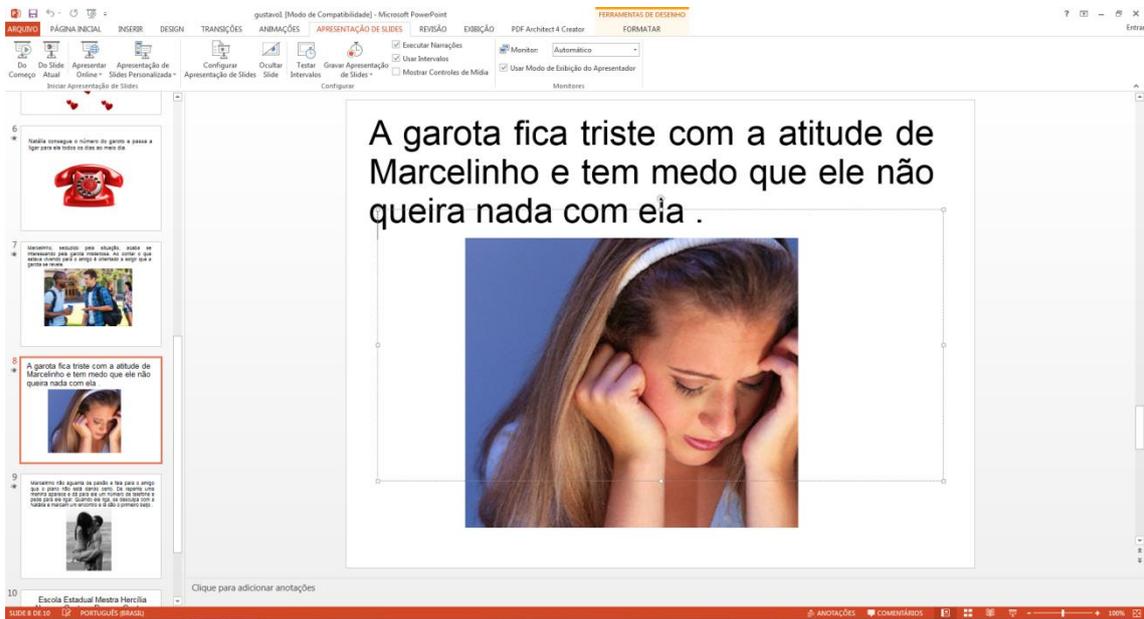


Figura 33 – Produção de apresentação multimídia – Parte D
 Fonte: Produção de Aluno – Elaboração própria (2016).

Observamos, nos *slides*, o uso de cores vibrantes e alegres, típicas do universo juvenil,

o efeito de sentido provocado pelo uso de um *gif*⁹ animado com imagens de corações em movimento para a representação do amor à primeira vista, ilustrando a criatividade e a articulação de linguagens utilizadas na elaboração do trabalho.

Os alunos, então, socializaram as apresentações multimídias. Foi um momento de descontração e apreciação dos trabalhos dos colegas. O Informante 21 afirmou que a atividade foi muito legal, pois nunca tinha produzido um *slide* e que agora que tinha aprendido iria aproveitar para utilizar nos trabalhos de outros professores. Como exemplo da apresentação, citamos:



Figura 34– Exposição de trabalho

Fonte: Apresentação de Trabalho de Aluno – Elaboração própria (2016).

Após a socialização dos *slides*, os alunos fizeram uma pesquisa na *internet* sobre o autor Antônio Barreto, compartilharam as informações obtidas e fizeram a leitura e a discussão do texto “Meu Primeiro Beijo”, do referido autor. O que nos chamou mais atenção foi o fato, durante a pesquisa, apesar da orientação feita em aula anterior, eles acessarem o primeiro *link* referente

⁹O *gif* ou *Graphics Interchange Format* consiste em um formato de imagem bastante utilizado na internet, que foi introduzido, em 1987, pela CompuServe, para fornecer cores para seus arquivos, substituindo o formato RLE (run-length) que era preto e branco. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Graphics_Interchange_Format. Acesso: 22 de outubro de 2016.

às informações investigadas, não tendo uma preocupação em refletir sobre a veracidade das informações e procurar outras páginas que apresentassem outras informações relacionadas ao assunto. Nesse momento, discutimos, novamente, sobre a necessidade de se fazer a seleção dos *sites* como fonte de pesquisa, tendo em vista que no espaço digital circula uma diversidade de informações e é necessário refletir e qualificar as fontes, buscando espaços de credibilidade e de se ter maior criticidade no momento de busca.

Isso porque, com base em Coiro e Coscarelli (2013), observamos que a avaliação da confiabilidade da informação que circula em espaços *on-line* ocorrerá mediante a análise de seu conteúdo, da maneira como ele se apresenta, da pessoa responsável pela informação que buscamos, ou seja, o autor, o seu ponto de vista, do tipo de publicação, tipo de site (educacionais, institucionais, midiáticos, portais), bem como as imagens apresentadas e sua relação com o conteúdo.

Depois de toda discussão e orientação sobre a pesquisa *on-line*, os alunos fizeram, em sala, a leitura e compreensão do texto “Meu Primeiro Beijo”, de Antônio Barreto. A atividade baseou-se nas propriedades sociocomunicativas do texto, como: identificação do tema, intenção comunicativa, locutor, interlocutor e suporte. Foi discutido o processo de construção de sentido de enunciados do texto, abordando-se a importância de se registrar experiências vividas e questionando os elementos responsáveis pela caracterização de um relato pessoal.

Destacamos o posicionamento oralizado de três informantes em relação à importância de se registrar experiências vividas:

- a) Informante 12: “Para não se esquecer de um fato vivido”;
- b) Informante 15: “Porque podemos guardar como lembrança”;
- c) Informante 18: “É bom para lembrar, para mostrar para alguém íntimo, etc”.

Percebemos que a funcionalidade do gênero relato pessoal é bastante clara para os discentes, uma vez que esclareceram de maneira correta a intenção comunicativa do texto, o registro de vivências. E em relação aos elementos composicionais, destacaram principalmente o uso da primeira pessoa do discurso.

A atividade foi concluída com a confecção de um mural que objetivou ampliar informações sobre o beijo, levando o aluno a refletir sobre esse gesto, sua origem, tipos, significados, evoluções, mecanismos químicos e biológicos envolvidos no ato de beijar. Primeiramente, os alunos realizaram pesquisa sobre o assunto em espaço extraescolar,

selecionaram as informações e levaram para sala de aula, a fim de construir o painel coletivamente. Antes da montagem do mural, apresentaram as informações pesquisadas, e chamamos a atenção para os dados expostos pelo Informante 14, que apresentou as doenças ocasionadas pelo beijo. O mural foi exposto na escola e divulgado no grupo do *Facebook* da turma:

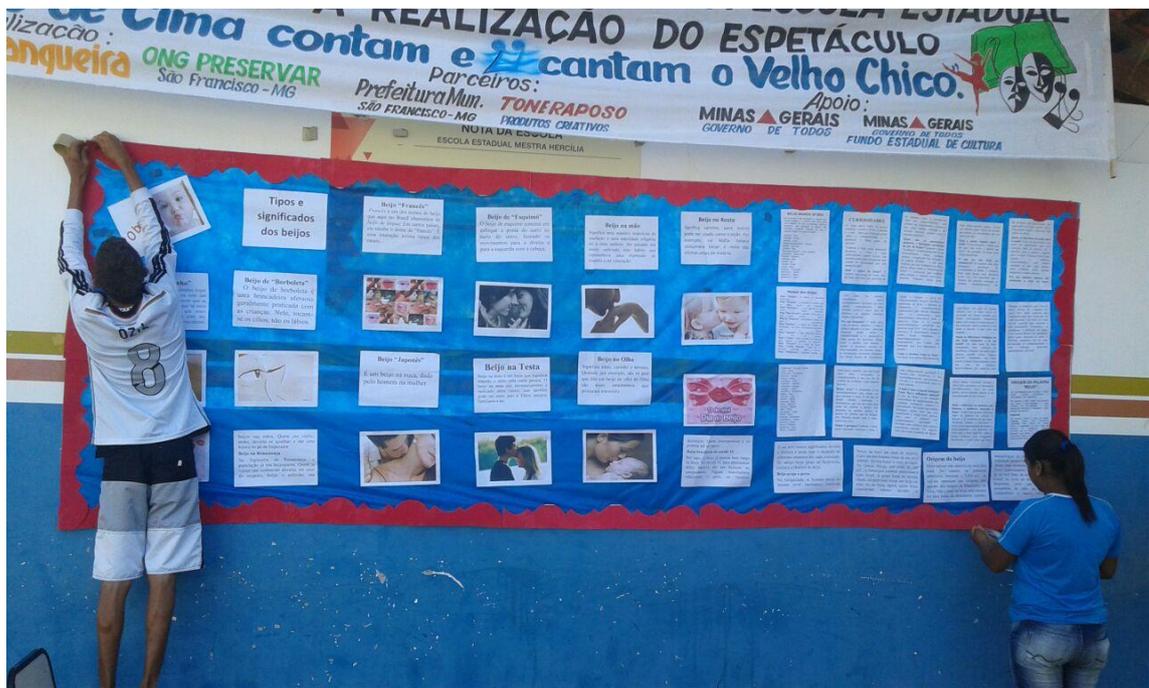


Figura 35 – Mural sobre o beijo
Fonte: Trabalho de Aluno – Elaboração própria (2016).

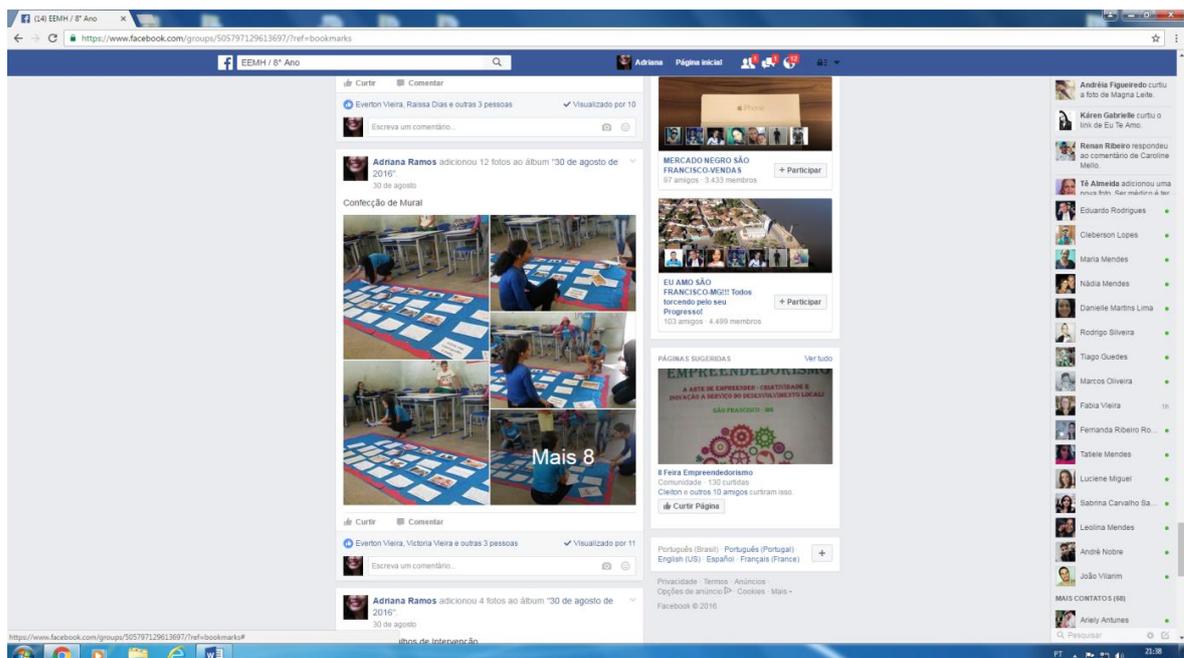


Figura 36 – Mural sobre o beijo/*Facebook* da turma
Fonte: Trabalho de Aluno – Elaboração própria (2016).

Após leitura, produção e análise de textos, o módulo foi concluído com uma aula expositiva dialogada sobre as características composicionais do gênero relato pessoal, baseada em Kocher *et al* (2012), entre elas: apresentação de uma experiência vivida passível de comprovação; uso da narração como tipologia de base; emprego do pretérito ou o presente histórico; e uso de primeira pessoa do discurso. Além disso, destacamos que a função social do gênero era a partilha de vivências.

O Informante 7 enfatizou que o registro dos relatos é importante porque era uma forma de se lembrar de algo que aconteceu. E o Informante 13 disse não gostar desse tipo de registro, porque não quer que ninguém fique sabendo da sua vida.

4.2 Módulo II – Dialogando

O ‘Módulo II – Dialogando’ possibilitou o desenvolvimento de uma atividade em equipe, permitindo um trabalho dialógico e interativo, por meio de pesquisas sobre relatos oralizados na *internet*, bem como sua produção. Como procedimento adotado, solicitamos aos discentes que fizessem uma pesquisa na página do *Youtube*, a fim de identificarem que os relatos pessoais também podem se manifestar em outra modalidade que não somente a impressa.

Após a visualização de diferentes relatos oralizados, os alunos fizeram uma síntese do fato relatado. Em seguida, orientamos a elaborarem um relato ficcional baseado nos vídeos assistidos, no entanto, nenhuma das equipes construiu seus textos inspirados no vídeo da pesquisa, optando por criações independentes.

Essas produções foram feitas no caderno de um dos integrantes do grupo, visando ao planejamento da história a ser gravada. Outro recurso para a organização da gravação foi o preenchimento de um *script* contendo uma proposta de pré-produção e pré-roteiro, visando à distribuição das funções de cada integrante da equipe (autor, produtor, roteirista e filmagem), com o intuito de que todos pudessem se envolver efetivamente na produção do relato oralizado.

Depois de produzido, os alunos ensaiaram a cena a ser gravada em local de livre escolha. Observamos que a produção coletiva do vídeo possibilitou o ensino e a aprendizagem na medida

em que promoveu a elaboração de autoria, construção colaborativa e protagonismo dos discentes, incentivando-os a produzirem e partilharem os conhecimentos com a turma.

Destacamos que essa criação textual foi desenvolvida mediante o uso do celular e possibilitou a realização de um trabalho bastante participativo, pois se pode observar que todos os alunos se empenharam na realização em grupo da atividade. Além disso, foram desenvolvidos exercícios de leitura e escrita, exploração de linguagem multimodal, bem como a utilização do aparelho celular para fins educacionais.

Os relatos oralizados foram exibidos pela turma na sala de multimídia da escola. Após as apresentações, discutimos sobre a temática apresentada nos vídeos e do que eles acharam da realização da atividade. Veja as opiniões a seguir:

a) Informante 3 – “Gostei muito da atividade. Deu trabalho, porque tivemos que gravar o vídeo várias vezes, mas no final ficou muito bom. O único problema foi o áudio que ficou um pouco baixo e como na hora da gravação estava tendo passeata da política, tem uns barulhos de foguete”;

b) Informante 13 – “Eu gostei da filmagem, acho que fizemos um bom trabalho, apesar do áudio e a imagem não está muito boa, mas a história era bem legal e no final deu tudo certo”;

c) Informante 18 – “A atividade foi excelente, pois a partir dela eu aprendi muitas coisas, Informante 19 gravou o vídeo super bem, só uma coisa que não ficou boa, a gente gravou de noite. Era pra ter gravado de dia, mas não deu certo”.

d) Informante 19 – “Eu achei excelente o vídeo que fizemos, porque foi muito bom compartilhar com os meus amigos o que tinha acontecido comigo. O vídeo ficou muito bom, porque a filmagem ficou ótima, o vídeo ficou um pouco engraçado e a fala também ficou boa”.

Diante desses depoimentos da turma, constatamos que os alunos, além de compreenderem como se constrói um relato pessoal, tiveram um julgamento crítico em relação ao resultado, apontando os defeitos, como áudio baixo, interferências externas e qualidade da imagem.

Apresentamos uma análise de dois vídeos elaborados pelos alunos nessa etapa de pesquisa. Como critério de avaliação da produção, utilizamos a verificação da estrutura do gênero relato pessoal, conforme Figura 8 descrita na seção 2.3.1 *Leitura de “O Coração Roubado”*.

A primeira transcrição se refere ao relato oralizado produzido pelo grupo formado pelos Informantes 3, 7, 13, 15, 18 e 19:

Transcrição de Vídeo 1

Oi gente! Tudo bem com vocês? Então! Estou fazendo este vídeo pra contar uma das maiores besteiras da minha vida. Então! Vou começar. Foi assim... Eu lembro que foi num sábado, era em torno de duas ou três horas da tarde. Eu estava sentada no sofá, aí foi, e eu estava vendo um vídeo do *Yotube*. Aí, do nada, eu cliquei num vídeo lá, de uma menina cortando o cabelo dela, aí tipo, eu falei: Vou ver este vídeo até o final. Aí o vídeo, no vídeo mostra ela cortando o cabelo dela. E depois o cabelo ficou todo repicado. Repicado muito bonito! Aí, tipo! Eu pensei. Eu vou cortar o meu cabelo igual o dela. Aí eu fiz o mesmo trajeto que o dela, tipo, eu fui, joguei o meu cabelo pra frente, peguei a tesoura, foi com a tesoura aqui mesmo que eu cortei. Peguei a tesoura escondido da minha vó. Foi dentro do quarto. Tranquei a porta e fui para frente do espelho. Aí eu fui, joguei pra frente e passei a tesoura nele. Aí, depois foi... peguei o cabelo que cortei e joguei em cima da cama. Eu fui, soltei o meu cabelo... quando eu soltei o meu cabelo, tava. Meu cabelo tinha ficado uma descida! Eu falei: “Meu Deus”? Que que eu fiz com meu cabelo, Senhor? Aí, tipo! Eu fiquei paralisada véio! Eu não sabia que que eu fazia. Se eu corria, se eu desmaiava, se eu chorava, se eu ria, eu não sabia! Aí tipo! Eu pensei. Eu vou cortar ele de novo. Fazer o mesmo trajeto que eu fiz. Joguei pra frente... ele já estava pequeno! Aí, joguei ele pra frente, passei a tesoura nele de novo e joguei ele pra trás e tirei a gominha. Meu cabelo estava todo repicado, umas partes lá em cima, outras lá em baixo, outras lá em cima, outras lá em baixo. E eu... “Meu Deus! O que foi que eu fiz com meu cabelo?” “Caralho!” E comecei a xingar naquele momento... Aí tipo! Eu comecei até chorar... Aí eu fui lá falar com a minha avó. Aí minha vó foi lá e falou: “Que que cê fez com seu cabelo?” Nossa Senhora! Ficou horrível! E eu “Meu Deus!” Ai eu fui... e depois eu me acalmei e depois eu fui... E depois, e de noite, minha vó ligou para a minha mãe. Minha mãe me xingou... E naquele momento eu comecei a chorar e ela xingando... Só que depois que eu cortei o meu cabelo, ele, ele cresceu muito! Aí eu fui e pedi minha tia para cortar ele, mas foi só uma vez... Aí eu cortei... E hoje ele está assim... normal. Aí eu não cortei ele mais. Então gente! Esse foi o vídeo que eu fiz, contando uma das maiores besteiras da minha vida. Aí tipo! Eu, naquele dia, eu fiquei muito arrependida de ter cortado o meu cabelo. Que ele era grande! Muito bonito! E tipo assim... eu só cortei ele uma vez. Então! Esse foi o vídeo... Espero que vocês tenham gostado. Tchau! Beijós!

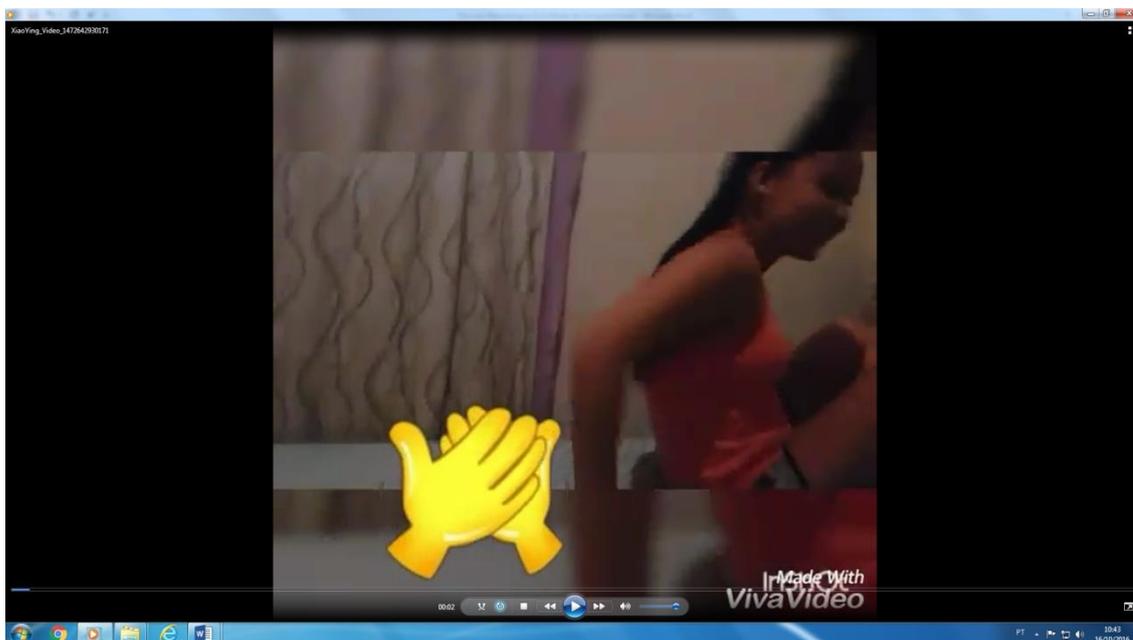


Figura 37 – Vídeo 1¹⁰

Fonte: Produção de Alunos – Elaboração própria (2016).



O Vídeo 1, transcrito acima, apresenta um relato de uma garota que, após assistir vários vídeos no *Youtube* sobre corte de cabelos, arrisca cortar o seu. O resultado é bastante negativo, já que não tem o efeito que esperava. Ao iniciar sua produção, a equipe utiliza o recurso sonoro das palmas associadas ao surgimento do desenho das mãos batendo, além do movimento corporal do narrador, que surge no vídeo dando cambalhota, prendendo, assim, a atenção do leitor para o texto que irá apresentar. Ao se dirigir a um interlocutor com a saudação “Oi, gente”, espera que seu texto atinja a um público bastante diversificado, pois o interlocutor não é

¹⁰Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x-gmJVn-WTY&feature=youtu.be>. Acesso: 25 de outubro de 2016.

definido, ao mesmo tempo que dialoga com ele (“Estou fazendo o vídeo pra contar uma das maiores besteiras de minha vida”).

A estrutura do relato é evidente, visto que há presença de um narrador-personagem relatando uma experiência vivida passível de comprovação, o corte “trágico” de seu cabelo, verbos no passado (“eu estava sentada no sofá”, “ligou para minha mãe”), elementos da narrativa através da presença de um narrador-personagem (Quem? – eu), de um enredo (O quê? – corte “trágico” do cabelo), de um tempo (Quando? – passado/“eu cliquei num vídeo”), de um espaço (Onde? – em casa).

Observamos que o narrador-personagem faz uma descrição subjetiva sobre o que aconteceu e o conteúdo temático que ecoa é o da vaidade feminina, pois temos uma adolescente que resolve cortar o cabelo para inovar, tendo como referência um vídeo da *internet*. A transformação não corresponde ao resultado esperado, por isso é advertida pela mãe e pela avó.

Com base no que foi relatado no vídeo, os leitores podem construir a imagem de um narrador que se preocupa com a aparência estética, sendo caracterizado como narcisista, com fixação por cabelos bonitos.

O segundo relato oralizado foi produzido pelos Informantes 2, 4, 8, 1 e 16:

Transcrição do Vídeo 2

A história falava sobre um menino que era meio lerdo e usava óculos e todo mundo zombava ele, por todas as escolas que ele passava ... Ele era zoadado por causa do jeito dele. Aí, um dia, ele mudou para a escola que eu estudava. Aí ele sentava na minha frente e toda hora eu via um menino ... jogando bolinha de papel nele, zombando dele, toda hora. Aí foi lá e ... um dia eu perguntei ele no recreio. Eu nunca falava com ele. Só que nesse dia eu perguntei. Aí ... eu perguntei porque que ele não falava nada. Aí ele falou para mim que tinha um amigo, que era do mesmo jeito dele ... e que ele não aguentou a zoação e que no outro dia trouxe uma faca para a escola e esfaqueou os meninos que zoava ele. Aí, ele não aguentou ir para a casa dele e ficou morando nas ruas, provavelmente estava fumando drogas. Aí ele disse que não queria ser como o amigo dele e que ... queria, que sabia que os meninos que fazia isso com ele ia pagar por isso, mas com certeza não ia ser pelas mãos dele. Só!



Figura 38 – Vídeo 2¹¹

Fonte: Produção de Alunos – Elaboração própria (2016).



O Vídeo 2 apresenta um narrador-personagem relatando a história de um colega de escola que sofria *bullying*. Ao observar tal fato e se sentindo constrangido com as manifestações de agressão, o narrador resolve questionar ao colega sobre o motivo de sua passividade, tendo como resposta uma história de um garoto que também sofria agressões, porém o agredido passa a agressor e acaba adentrando no mundo da criminalidade.

Observamos que, conforme Kocher *et al* (2012), o relato pessoal pode ser definido como uma narrativa de experiências vividas, no qual narrador participa dos fatos que relata como protagonista da ação ou como personagem secundária, contando, nesse caso, o que observou. Diante disso, a equipe registra a violência sofrida por um colega de escola e, embora o narrador-personagem não vivencia o acontecimento, participa como personagem secundária.

¹¹Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QNpdz5S5O_I&feature=youtu.be. Acesso: 25 de outubro de 2016.

Em relação aos elementos composicionais do relato pessoal, temos um narrador-observador que registra um acontecimento vivido (*bullying* na escola), verbos no passado (“ele mudou para a escola que eu estudava”), elementos da narrativa através da presença de um narrador-observador (Quem? – eu), de um enredo (O quê? – agressões sofridas por um colega de escola), de um tempo (Quando? – passado/“eu perguntei por que que ele não falava nada”), de um espaço (Onde? – na escola).

Assim, a equipe faz a exposição de um problema social muito recorrente na sociedade: o *bullying*. Trata-se de um tipo de violência muitas vezes velada, no qual o agredido se isola, sofrendo maus-tratos e humilhações de forma passiva.

No momento da exposição do Vídeo 2, aproveitamos a oportunidade para discutir com os alunos o que era *bullying* e a necessidade do respeito ao próximo, visto que toda pessoa tem a sua singularidade. Salientamos também a importância de comunicar esse tipo de situação aos pais, professores e diretor da escola.

Diante da realidade de violência que tem assolado inúmeras instituições educacionais, surge a necessidade de um trabalho de multiletramento, que, na perspectiva de Rojo (2012), enfoca tanto a multiplicidade semiótica dos textos quanto a multiplicidade cultural. Nesse sentido, urge um trabalho que priorize o respeito às diferenças, uma vez que é na escola que o aluno aprende a conviver com a diversidade e se torna cidadão.

Em relação à multiplicidade semiótica dos vídeos, podemos observar que tanto o Vídeo 1 quanto o 2 são constituídos de uma série de recursos multimodais como gestos, entonação de voz e algumas marcas linguísticas de oralidade, como a expressão “aí”, comum nos dois textos. Essa configuração multimodal aponta para a importância de, em sala de aula, o professor trabalhar não só as tecnologias com os alunos, mas, sobretudo, refletir sobre os efeitos de sentido ou as intenções discursivas a partir da análise ou produção de textos multimodais.

Com base nisso, o trabalho com vídeo revelou uma produção multimodal em efetiva circulação social, principalmente em espaços digitais, e os alunos demonstraram estarem em constante interação com esses textos, visto que acessam diariamente o site do *Youtube*.

Sabemos, por outro lado, que a proposta escolar para o letramento prioriza os textos escritos e que por isso, conforme Rojo (2013b), as formas orais acabam sendo ignoradas, mas, mesmo assim, percebemos:

uma população enraizada em formas sociais letradas – sobretudo, em centros urbanos – como por exemplo a larga preferência pelo jornalismo televisivo, ao invés do impresso; pela novela folhetinesca de TV, ao invés da leitura do romance; pela canção, ao invés da poesia; pela instrução oral (nos serviços telefônicos de atendimento ao consumidor), ao invés da leitura de manual de instruções (ROJO, 2013b, p. 16).

A preferência pelos textos audiovisuais é evidente, tanto que os alunos se envolveram significativamente com a atividade. Concluimos que o grande passo para o efeito de sentido do vídeo foi a produção textual inicial e o roteiro, uma vez que foi primordial para o seu planejamento e a sua montagem. Percebemos que a criação dos vídeos pelos alunos contribuiu para produção e circulação de textos multimodais, além de ser um mecanismo para que as tecnologias fossem trabalhadas na escola.

Concordamos com Rojo (2012) ao afirmar que as tecnologias de informação podem modificar as maneiras de ensinar e aprender. Destacamos que, em vez de proibirmos o celular em sala de aula, podemos utilizá-lo para fazer pesquisas, comunicação, fotografia e filmagem.

Destacamos que o trabalho em equipe também foi bastante significativo, porque os alunos perceberam a necessidade de dividir as tarefas.

4.3 Módulo III – Refletindo

O ‘Módulo III – Refletindo’ procurou promover uma reflexão individualizada sobre o gênero relato pessoal. Para isso priorizamos atividades de leitura sobre os seguintes textos:

- a) Texto I: vídeo de Amyr Klink, disponibilizado no *Youtube* e intitulado “Amyr Klink: Um homem precisa viajar (Mar sem fim)”¹²;
- b) Texto II: “De costas para o ano novo”, de Amyr Klink;
- c) Texto III: “Textos de Viagem”, de Marina Klink.

Salientamos que as questões referentes aos Textos II e III foram retiradas do livro didático Projeto Teláris (Editora Ática, 2012), de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, com alguns acréscimos e adaptações.

Inicialmente, os alunos foram levados ao laboratório de informática para pesquisarem e assistirem ao vídeo no *Yotube* intitulado “Amyr Klink: Um homem precisa viajar (Mar sem

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wFfeolX-Rrg>. Acesso em: 31 de junho de 2016.

fim)”. Como esse texto apresentava informações concisas sobre a viagem marítima de Klink ao sul da Austrália, com o objetivo de discutir informações sobre a viagem, procuramos dirigir um diálogo sobre as aventuras e desafios que Klink havia enfrentado em alto-mar. Os alunos ficaram curiosos em relação à história e, por isso, os convidamos para ler o Texto II “De costas para o ano novo”.

Antes de fazerem a leitura, utilizamos a estratégia da preditibilidade, que conforme Borba (2008), constitui um “jogo linguístico” que permite ativar os conhecimentos prévios do leitor e observar o desenvolvimento e dificuldades do educando sobre a leitura de textos.

Quando questionamos os alunos os efeitos de sentido provocados pelo título “De costas para o ano novo”, obtivemos as seguintes respostas:

- a) Informante 3: “Eu entendo que seria virar de costas para o futuro e só pensar no passado”;
- b) Informante 11: “Eu acho que o futuro do personagem do texto será ruim e por isso ele não quer encará-lo”;
- c) Informante 16: “Não tenho a menor ideia do que vai falar o texto”.

Após discussão, os alunos fizeram a leitura silenciosa, seguida da oralizada do Texto II, porém sentiram muitas dificuldades, pois desconheciam muitas palavras da terminologia náutica utilizadas na produção textual. Para instigar a pesquisa e a construção do conhecimento, solicitamos que procurassem os vocábulos desconhecidos no dicionário.

Como não foi possível encontrar os significados de todas as palavras, trouxemos para classe a imagem de um veleiro e fomos explorando e identificando o que era escota, rodana, buja, retranca, proa, polpa, birutinha, entre outros, o que serviu como mecanismo facilitador da análise do texto. A imagem analisada foi a Figura 30:

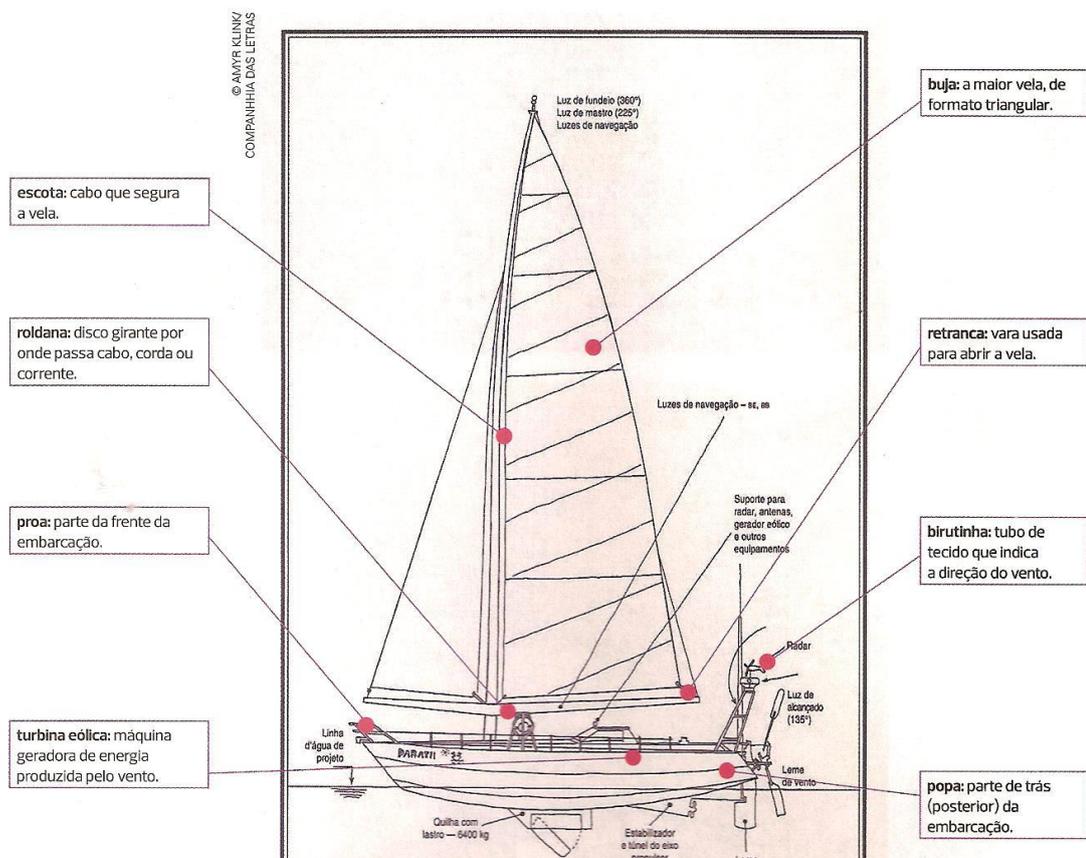


Figura 39 – Veleiro

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2012, p. 104).

Foi feita novamente a leitura oral do Texto II “De costas para o ano novo”, de Amyr Klink. Após direcionamento coletivo, notamos que os alunos apresentaram um melhor entendimento do texto. Ao serem questionados se o significado do título confirmou as previsões feitas antes da leitura, o Informante 9 disse: “Não. Eu não imaginava que o texto falava da viagem de Amyr Klink. Que ele quase ia morrer no mar e para sobreviver precisou fazer umas manobras. Como lemos no texto, ele surfou de costas, daí o título”.

Após essa observação, os alunos fizeram a leitura de “Textos de Viagem”, de Marina Klink e em seguida realizaram a atividade de compreensão escrita dos três textos. Essa atividade, elaborada em forma de um questionário, conteve oito questões abertas e buscou promover a leitura como atividade de interação entre autor, texto, leitor, por meio de reflexões sobre o contexto comunicativo a partir da identificação da finalidade do relato, interlocutor preferencial, tipo de experiência relatada, forma de organização do texto, além de questões relacionadas a significado de expressões.

De acordo o objetivo geral do módulo, que foi a reflexão sobre o gênero relato, apresentamos a análise das questões a seguir. Para examinar a “Questão 1 - A experiência de relatar está associada à necessidade ou desejo de comunicar uma experiência vivida, ao mesmo tempo que propicia a organização dessas experiências. Nos Textos I, II e III que você acabou de ler, apresente: a- Finalidade do relato; b- Interlocutor preferencial; c- O tipo de experiência relatada; d- A forma de organização (critérios que orientam a organização do relato); e- O que diferencia os textos I, II e III?”, consideramos os gráficos a seguir, que foram ilustrados a partir das respostas dadas aos itens “a”, “b”, “c” e “d” e destacamos que o item “e” - Identificação das diferenças entre os textos - não foi analisado através de gráficos, sendo os resultados investigados separadamente.

1- Item “a” – Finalidade do relato:



Figura 40 – Gráfico 11
Fonte: Elaboração própria (2016).

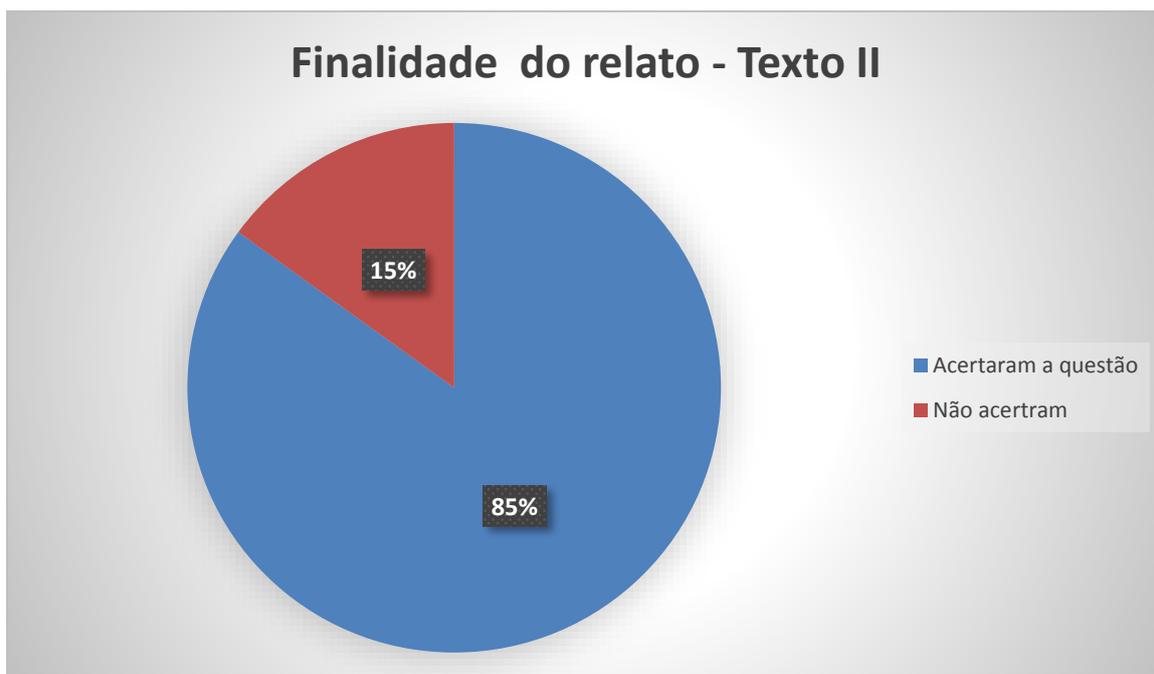


Figura 41 – Gráfico 12
 Fonte: Elaboração própria (2016).

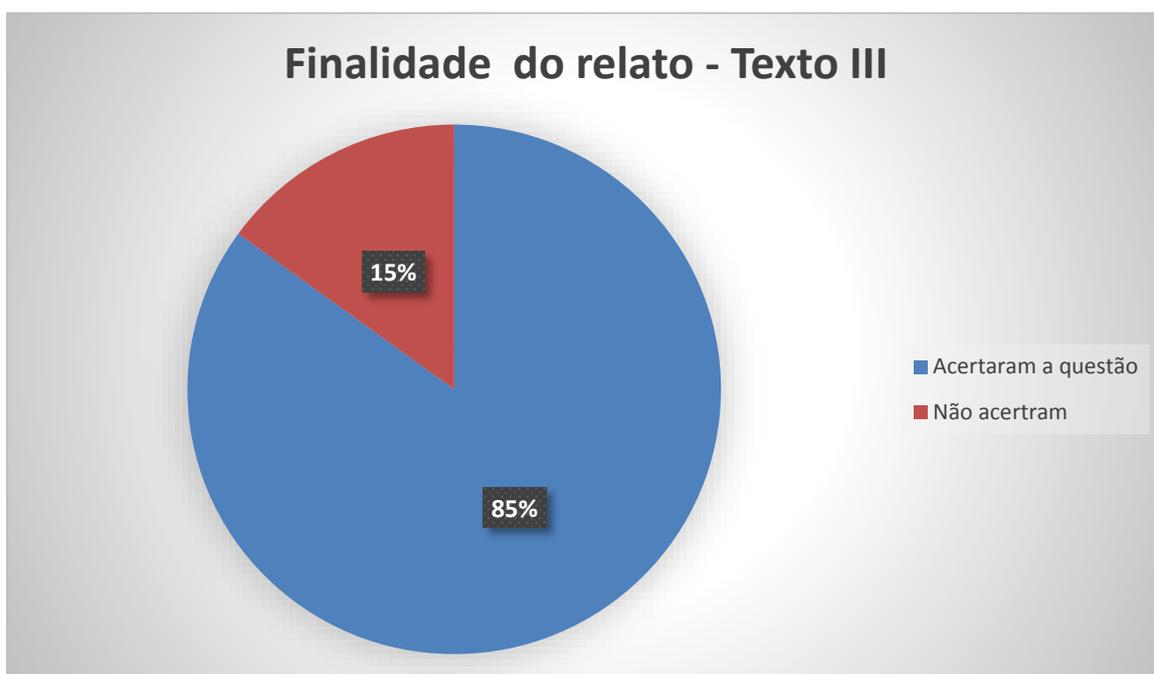


Figura 42 – Gráfico 13
 Fonte: Elaboração própria (2016).

Em análise dos gráficos referentes ao item “a” (finalidade do relato), os dados obtidos foram: 80% dos alunos acertaram o questionamento em relação ao texto 1, em contraposição a 20% e no que diz respeito aos textos II e III, as respostas foram idênticas: 85% dos discentes apresentaram uma resposta satisfatória em oposição a 15% que não obtiveram êxito.

2- Item “b” – Interlocutor preferencial:

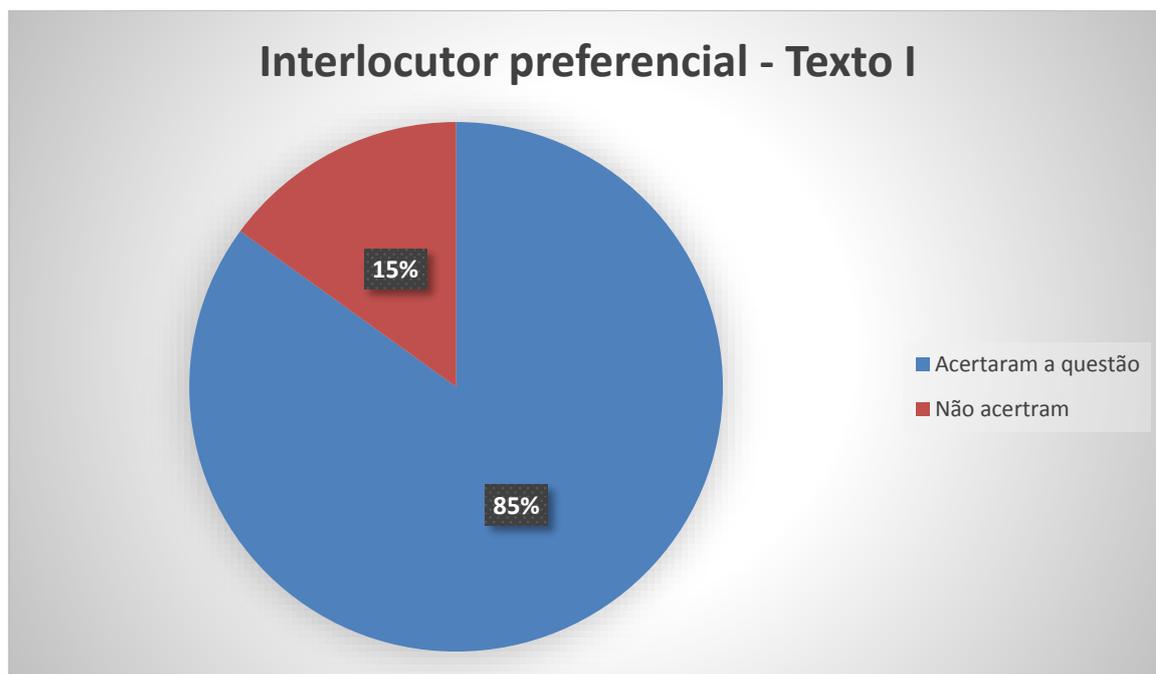


Figura 43 – Gráfico 14
Fonte: Elaboração própria (2016).

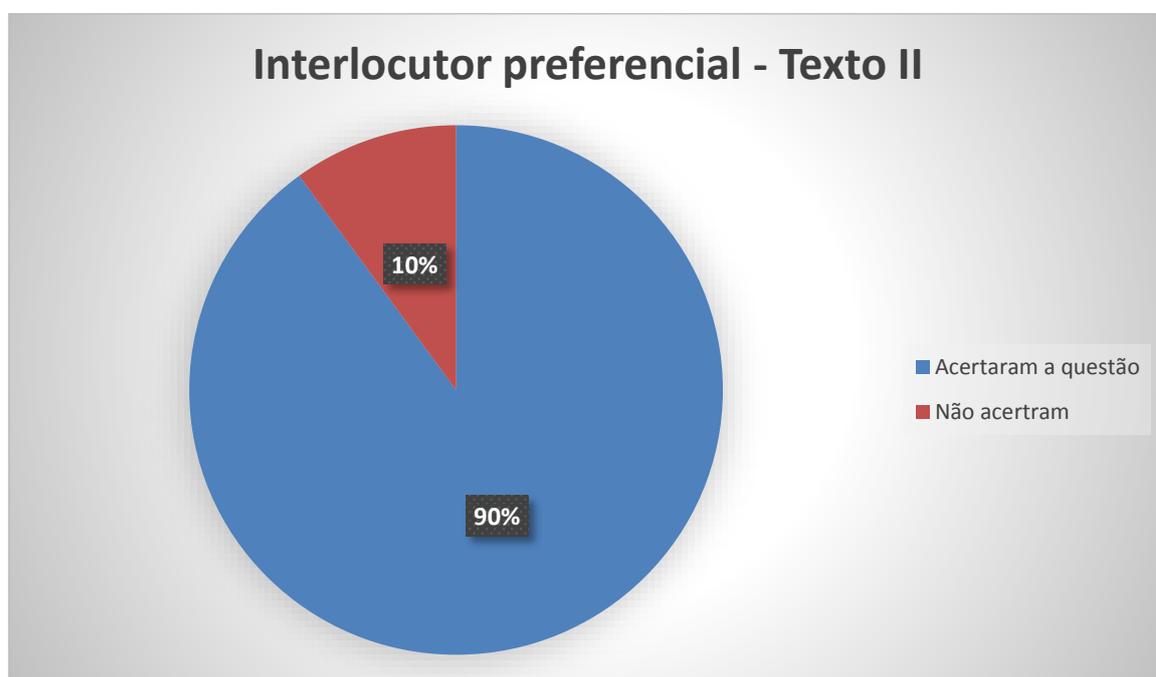


Figura 44 – Gráfico 15
Fonte: Elaboração própria (2016).

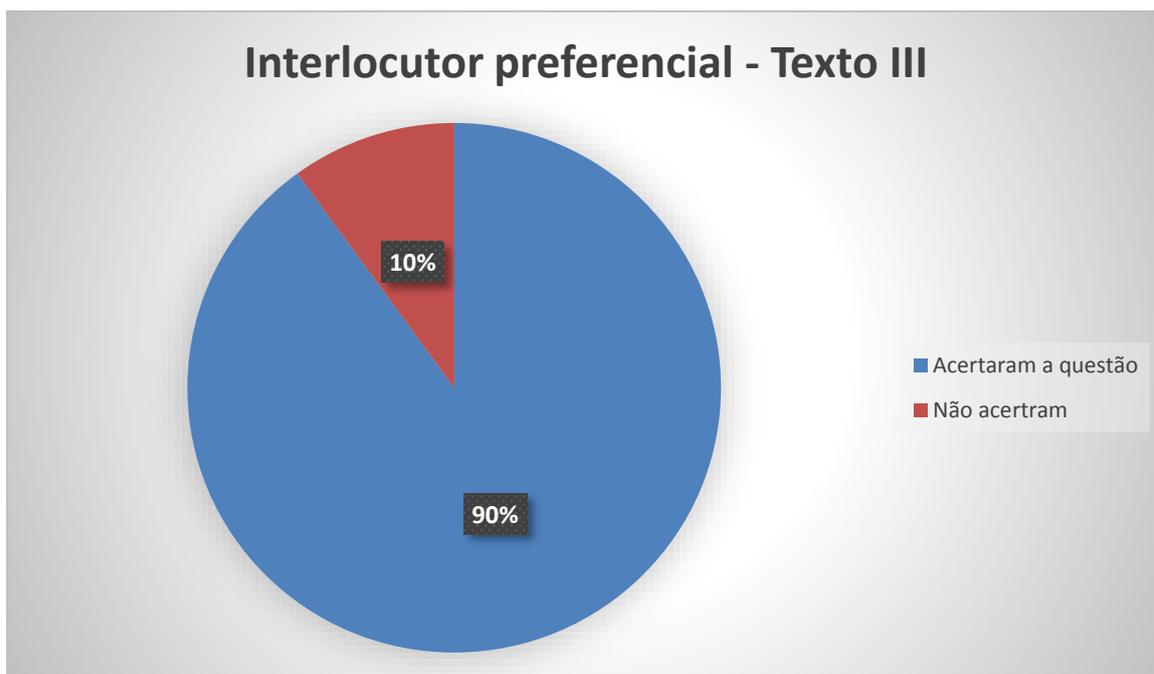


Figura 45 – Gráfico 16
 Fonte: Elaboração própria (2016).

Em relação ao item “b”, obtivemos o seguinte resultado: 90% dos alunos responderam satisfatoriamente os questionamentos do interlocutor preferencial dos textos II e III e 85% do texto I.

3 – Item “c” - Tipo de experiência narrada:



Figura 46 – Gráfico 17
 Fonte: Elaboração própria (2016).



Figura 47 – Gráfico 18
 Fonte: Elaboração própria (2016).



Figura 48 – Gráfico 19
 Fonte: Elaboração própria (2016).

A respeito do item “c”, observamos que 90% dos investigados conseguiram identificar o tipo de experiência narrada no que se refere aos textos I e III, sendo que a identificação do texto II foi de 95%.

4 – Item “d” - Formas de organização do relato:

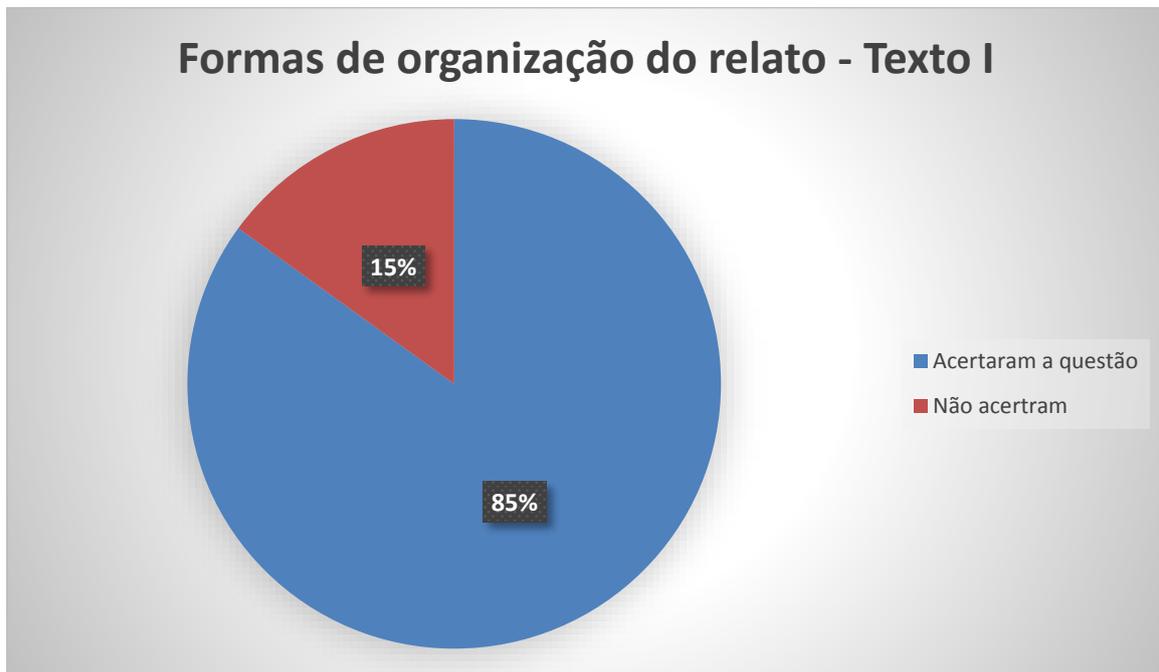


Figura 49 – Gráfico 20
Fonte: Elaboração própria (2016).



Figura 50 – Gráfico 21
Fonte: Elaboração própria (2016).

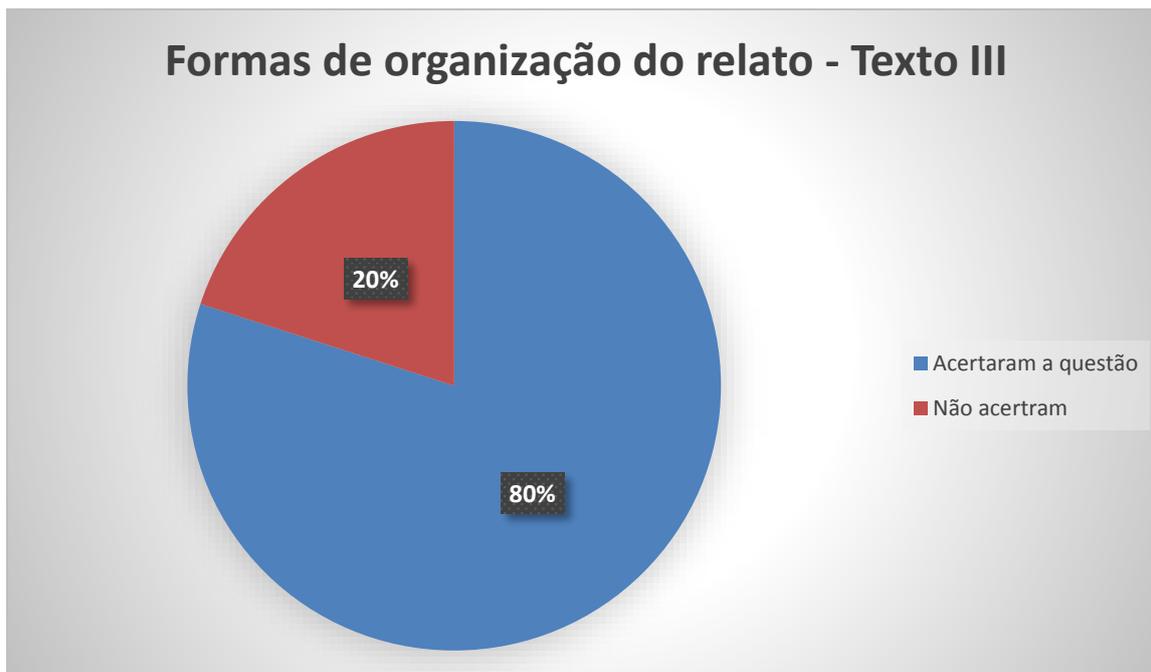


Figura 51 – Gráfico 22
 Fonte: Elaboração própria (2016).

Questionados sobre a forma de organização do relato, observamos os mesmos resultados no que concerne aos textos II e III, já que 80% dos alunos acertaram o item, em oposição a 20% que erraram. Já em relação ao texto I, obtivemos um índice mais elevado, pois 85% dos alunos acertaram a questão.

Diante dos dados supramencionados, observamos que mais de 80% dos alunos conseguiram responder, de forma satisfatória, às questões dos itens “a”, “b”, “c” e “d” relacionados aos Textos I, II e III. Destacamos as respostas de alguns informantes para exemplificarmos melhor nossa análise:

Resposta sobre o Texto I/Informante 10:

- a) “A finalidade é apresentar uma experiência de viagem”.
- b) “De maneira geral, o texto é escrito para pessoas que gosta de aventura”.
- c) “A viagem de mar feita por Amyr Klink”.
- d) “O texto apresentado é narrando Amyr, que fala da necessidade do homem viajar nos livros e na vida real”.

Resposta sobre o Texto II/Informante 13:

- a) “Registrar os perigos enfrentados por Klink em sua viagem pelo mar”.

- b) “Penso que é para qualquer pessoa que goste de veleiro, mar, de aventura”.
- c) “Os perigos enfrentados no mar em véspera de ano novo”.
- d) “Temos um narrador-personagem, que conta os perigos numa viagem de barco no mar, durante a passagem do ano”.

Resposta sobre texto III/Informante 18:

- a) “Relatar o sofrimento de Mariana Klink pela falta de notícias do marido”.
- b) “Acho que é para as pessoas que conhece o Almyr, que acompanha sua história”.
- c) “O texto apresenta a ansiedade e apreensão de Mariana Klink, porque ela estava sem notícias do marido desde o dia 27”.
- d) “O texto é composto por uma narradora personagem, a Mariana, que fala da angústia da falta de notícias do marido e de seu alívio quando recebe a ligação dele”.

A partir da fala dos informantes, constatamos que a turma conseguiu obter uma boa compreensão dos textos. Destacamos, também, a análise do item “e”, ou seja, da identificação das diferenças entre os textos.

Optamos por discuti-lo separadamente, uma vez que contempla uma reflexão comparativa entre os textos. Observamos que 80% dos alunos afirmaram que os Texto II e III eram constituídos por uma linguagem verbal e que o Texto I era composto por uma multiplicidade de linguagens: imagens, áudio, respondendo satisfatoriamente à questão. Vejamos algumas respostas dos informantes:

- a) Informante 1: “O vídeo apresenta organizado em áudio, mistura imagem, movimento, linguagem verbal e os textos II e III foram usadas a linguagem verbal”;
- b) Informante 7: “O texto I tem uma linguagem variada, pois é composto por palavras, áudio, imagem, movimento. O texto II e III apresenta uma linguagem verbal”.

Destacamos que 20% dos alunos não conseguiram apontar as diferenças entre os textos. Como exemplo, selecionamos a resposta do Informante 16: “A diferença é que o texto I e II apresenta um relato de Almir e o texto III é o relato de sua esposa”.

Como podemos perceber, a maioria dos alunos conseguiu apontar os arranjos composicionais do texto e, apesar de a linguagem verbal estar presente em todos, eles enfatizam a sua presença nos textos II e III. No momento de socialização das atividades, chamamos a

atenção para o fato de que nenhum texto é monomodal, pois conforme Ribeiro (2013a), todo texto é construído por camadas e é criado dentro de um projeto gráfico e textual.

Destacamos que devemos possibilitar ao aluno um acesso variado de gêneros discursivos, a fim de ampliar o universo comunicativo dos discentes, além de permitir que eles percebam a função da seleção de cores, de letras, de imagens, de palavras, por exemplo.

É notório destacar que, enquanto a Questão 1 se relacionou aos elementos comunicacionais e composicionais, o restante das alternativas contemplou o processo de compreensão textual. As Questões 2, 3, 5, 7 e 8 contemplaram a habilidade de se fazer inferências e a questão 4 e 6 a identificação de informações explícitas.

Em relação à “Questão 2 - O texto II é composto de relatos de experiências vividas por Amyr Klink no sul da Austrália. O contexto de produção é real, cercado de aventuras. O título do texto só produz efeito de sentido quando entendemos o que aconteceu com o veleiro, e como supostamente o autor imaginara passar o Ano Novo. Poderíamos colocar outro título sem alterar o sentido do texto? Explique e proponha uma sugestão.”, percebemos que essa alternativa solicitou ao discente a capacidade de fazer inferências. Destacamos que, apesar das discussões sobre o título do texto, 10% dos alunos não responderam, 15% disseram que não se poderia alterar o título e 75% analisaram de forma correta, conforme resposta do Informante 19: “Como o texto apresenta as aventuras, em alto mar, de Almir Klink, podemos sugerir o título Perigos em alto mar na virada do ano”.

A “Questão 3 - Logo no início de seu relato, Amyr Klink afirma que estava “Resignado, como se o mau tempo fosse o único tempo possível [...]”. O que ele quis dizer com essa afirmação?”. A partir da análise da alternativa, 80% dos alunos apresentaram uma resposta correta e 20% não. Como exemplo de resposta satisfatória selecionamos a do Informante 6: “Que ele teria que se conformar com o que estava passando pois não tinha outro jeito”.

A “Questão 4 - Quais ações realizadas por Klink para vencer a tempestade?” referiu-se à identificação de informações explícitas no texto. Observamos que 90% dos alunos conseguiram responder à questão corretamente. Para exemplificarmos, citamos a resposta do Informante 14: “Ele cortou o cabo, deu nós nas cordas, arrastou como polvo para chegar do outro lado do veleiro”.

Em relação à “Questão 5 - No segundo parágrafo do relato, Amyr escreve: ‘Que falta faziam os outros quatro membros...’ O que ele quis dizer com isso?”, percebemos que 20% dos alunos não acertaram a questão e 80% responderam de forma correta, conforme exemplo do

Informante 16: “Ele quis dizer que ele queria mais dois braços e duas pernas para poder segurar naquela hora que tinha que andar pelo barco e enfrentar a tempestade”.

Acerca da “Questão 6 - Depois de ter conseguido vencer o desafio de dar os nós e segurar a vela do barco em meio a uma tempestade, o navegador teve de enfrentar problemas que aconteciam dentro do barco. Escreva com suas palavras o que estava acontecendo”, 15% dos alunos não conseguiram acertar a alternativa, em contraposição a 85%. Como exemplo de resposta adequada, destacamos a do Informante 21: “Almyr teve que enfrentar alguns problemas como no barco, como a entrada de água, seu desequilíbrio, pois ele caiu no chão”.

Sobre a “Questão 7 - O que Amyr quis dizer com a exclamação: ‘Surfando de Costas! Quem diria!’?”, observamos que 75% acertaram a alternativa e 25% não. Ilustramos um exemplo de resposta correta por meio do Informante 13: “Almyr quis dizer que navegou de costas e isso era uma coisa que ele não imaginava fazer”.

A “Questão 8” foi: “O Texto III apresenta o relato da esposa de Amyr Klink, Marina Bandeira Klink, que apoia seu companheiro nas viagens de aventuras, tanto em terra firme, quanto no mar. Depois de falar com o marido pelo telefone, relata: “No momento o Amyr acaba de reparar os danos decorrentes da tempestade que o “abraçou” no sul da Austrália. Aproveita a calma e o tempo bom para amarrar as velas e para ‘secar suas meias’. a - Qual sentido da palavra “abraçou”? b - Qual foi a intenção de Marina ao empregar aspas nas expressões “abraçou” e “secar suas meias”?”. Percebemos que 70% dos alunos conseguiram atribuir o sentido adequado a palavra “abraçou” e 30% não. Como exemplo, destacamos a resposta correta do Informante 11: “A palavra abraçou significa que ele passou sufoco”. Em relação a intenção das aspas empregadas nas palavras 75% conseguiram compreender o emprego do sinal de pontuação, em contraposição a 25%.

De maneira geral, as questões dos textos foram respondidas de forma satisfatória devido à estratégia de leitura coletiva, comentários e questionamentos do professor, logo evidenciamos a importância do papel do educador/mediador na condução e na orientação das atividades de compreensão. Conforme Solé (1998), é preciso criar estratégias para o desenvolvimento da competência leitora dos discentes, entre elas a formulação de perguntas e respostas, que, quando ensinadas de acordo com o objetivo da leitura, representa um instrumento importante no processo de compreensão dos textos.

O Módulo IV – ‘Praticando’ foi a etapa final de nosso projeto de intervenção. Procurou analisar se os alunos haviam construído os conhecimentos necessários para a produção do gênero relato pessoal.

Primeiramente, conversamos com os alunos sobre as atividades realizadas e solicitamos que se reunissem em equipe, para que pudessem conversar com os colegas sobre fatos marcantes em suas vidas. Depois, eles elegeram uma das histórias do grupo para serem registradas. Orientamos que, após a escolha do que dizer, os alunos pensariam no interlocutor do texto, que deveria ser colegas, amigos, pais ou professores, cujo propósito era partilhar as vivências. Conforme Koch e Elias (2016), o texto é produzido por um escritor que tem algo a dizer e o faz em relação ao outro (leitor), dentro de um contexto e de um propósito definido.

Salientamos que, após a realização dessa tarefa, eles deveriam fazer a retextualização dos seus textos a partir da técnica do *Draw my life*¹³. Destacamos que a retextualização consiste, conforme Marcuschi (2000), num processo de produção de um novo texto a partir de outro, logo a produção do relato deveria ser transformada. Assim, convidamos os alunos a se dirigirem à sala de informática para descobrirem em que consistia a técnica.

Nesse momento de pesquisa *on-line*, notamos que duas equipes apresentaram uma postura mais crítica. Não acessaram o primeiro *link*, mas procuraram comparar *site*, selecionar informações, buscando, assim, analisar a sua confiabilidade. As outras equipes não tiveram esse cuidado e novamente tivemos que chamar a atenção em relação às pesquisas *on-line*. Também acessaram o *Youtube* para assistir a alguns vídeos.

Após a pesquisa, discutimos os conhecimentos construídos. O Informante 5 apresentou o seguinte posicionamento: “Que legal! Não conhecia essa técnica. Esses caras desenham demais, penso que vai dá um trabalho pra gente fazer essa tal de retextualização”.

Observamos que eles conseguiram executar a atividade de forma significativa e que a primeira etapa já havia sido concluída, que era a escrita do texto. Depois, fizeram um planejamento de forma a representá-lo em desenhos, por isso, o grupo escolheu um de seus integrantes para desenhar e outro para fazer a gravação do áudio. Feita a seleção, marcamos o dia da filmagem e da gravação do áudio.

¹³Conforme apresentamos na seção 2.4, o *Draw my life* ou desenha minha vida trata-se de um vídeo produzido com edição acelerada a partir da filmagem de uma narrativa, na qual uma mão desenha em um quadro branco enquanto a história é contada, facilitando ao leitor a compreensão da mensagem. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Graphics_Interchange_Format. Acesso: 22 de outubro de 2016.

Coletado o material, foi feita a edição dos vídeos, resultando em relatos pessoais multimodais. Destacamos que os textos produzidos iriam circular em dois suportes, um impresso (jornal local) e outro virtual (*Facebook* da turma e da escola). Concluída a atividade, fizemos a exposição do resultado para a turma, bem como a avaliação dos trabalhos.



Figura 52 – Produção coletiva do relato
Fonte: Produção de Alunos – Elaboração própria (2016).

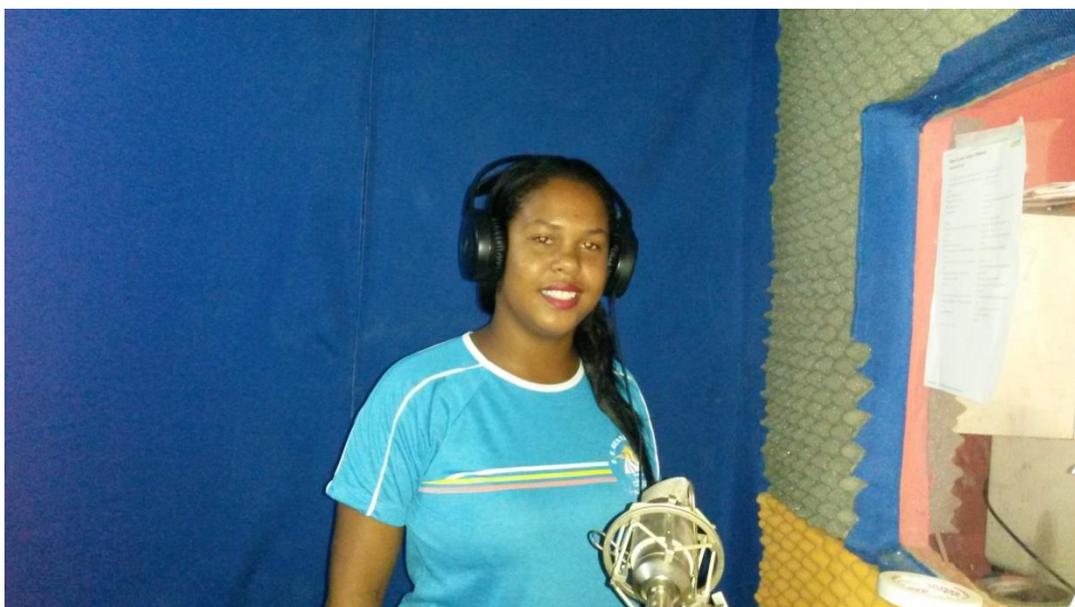


Figura 53 – Gravação de áudios
Fonte: Produção de Alunos – Elaboração própria (2016).



Figura 54 – Filmagem dos desenhos
Fonte: Produção de Alunos – Elaboração própria (2016).

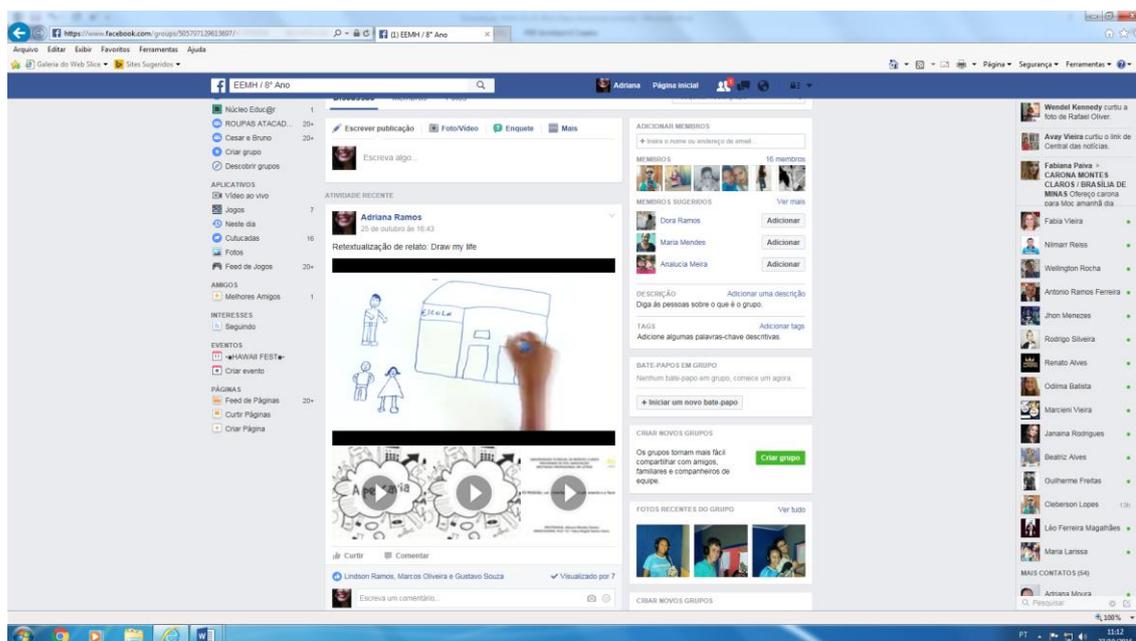


Figura 55 – Exposição da retextualização do relato a partir do *Draw my life* / Facebook da turma
Fonte: Produção de Alunos – Elaboração própria (2016).

A seguir, seguem comentários dos alunos sobre a atividade:

a) Informante 3 – “Ah, foi bom e foi legal o trabalho, porque conseguimos concluir a atividade. Deu um pouco de trabalho, mas eu gostei. Se comparar o primeiro texto com o último, o último ficou muito mais interessante”;

b) Informante 16 – “Gostei muito do trabalho, muito criativo e legal. Vimos que o texto foi construído por várias linguagens, a do áudio que gravamos e os desenhos”;

c) Informante 19 – “A atividade foi uma experiência muito rica. Não conhecia a técnica do *draw my life*, descobrir que tem um monte de gente que faz isso, como o Rafinha Bastos”;

d) Informante 21: “Achei ótima a atividade. Gostei muito, porque a história que contamos foi legal. Tivemos que fazer desenhos e gravações de áudio. Penso que os professores poderiam dar mais trabalhos assim”.

A partir dos apontamentos dos alunos, constatamos o seu interesse por aulas mais participativas e colaborativas, uma vez que a equipe apresentou organização e empenho em realizar o trabalho. Em relação à primeira produção textual, identificamos alguns desvios ortográficos e gramaticais, que foram apontados e corrigidos pela equipe por meio de nossa mediação. Contudo, foram mantidas algumas marcas de informalidade, específicas do gênero.

Os resultados da retextualização dos textos a partir da técnica do *Draw my life* foram semelhantes e percebemos que todas as equipes conseguiram reconhecer os elementos composicionais do gênero de forma satisfatória, bem como sua função comunicativa, o que pode ser observado através do acesso aos vídeos conforme disponibilização dos *links* e dos *QR Code* e das sínteses elaboradas a seguir:

Relato 1¹⁴ – A Briga do Ano/Informantes: 3, 7, 13, 15, 18 e 19:

¹⁴Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j23E_Ffsd0k&feature=youtu.be. Acesso em: 25 de outubro de 2016.



- a) Propósito comunicativo: partilhar vivências;
- b) Interlocutor preferencial: colegas, pais, professores;
- c) O tipo de experiência relatada: desentendimento entre professor e aluno;
- d) A forma de organização: temos um narrador-personagem que registra um acontecimento vivido (briga com a professora), verbos no passado (“passei”, “foi”, “olhou”) elementos da narrativa através da presença de um narrador-personagem (Quem? – eu), de um enredo (O quê? – desentendimento entre aluno e professor), de um tempo (Quando? – “no ano passado”), de um espaço (Onde? – na escola).

Relato 2 – A Bomba¹⁵/Informantes: 1, 9, 14, 21, 22:



- a) Propósito comunicativo: partilhar vivências;
- b) Interlocutor preferencial: colegas, pais, professores;
- c) O tipo de experiência relatada: travessura do narrador;

¹⁵Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4z0MVv9h16Y&feature=youtu.be>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

d) A forma de organização: temos um narrador-personagem que registra um acontecimento vivido (uma travessura de garoto), verbos no passado (“estava”, “fui”), elementos da narrativa através da presença de um narrador-personagem (Quem? – eu), de um enredo (O quê? – narrador joga bomba na casa do Fulano¹⁶), de um tempo (Quando? – numa tarde de sexta feira”), de um espaço (Onde? – espaço: casa do narrador-personagem e rua).

Relato 3 – Sexta na Praça¹⁷/Informantes: 2, 4, 8, 10 e 16:



- a) Propósito comunicativo: partilhar vivências;
- b) Interlocutor preferencial: colegas, pais, professores;
- c) O tipo de experiência relatada: encontro com as amigas na praça;
- d) A forma de organização: temos um narrador-personagem que registra um acontecimento vivido (um encontro com amigas), verbos no passado (“deixou”, “encontrei”) elementos da narrativa através da presença de um narrador-personagem (Quem? – eu/Informante 16), de um enredo (O quê? – encontro com amigas na praça e perseguição de um rapaz), de um tempo (Quando? – “sexta-feira à noite”), de um espaço (Onde? – na praça).

Relato 4 – A Pescaria¹⁸/Informantes 5, 6, 11, 12, 17 e 20:

¹⁶Por questões éticas, os nomes serão mantidos em anonimato.

¹⁷Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oLowZUOXVps&feature=youtu.be>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

¹⁸Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GCMX9IprMFA&feature=youtu.be>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.



- a) Propósito comunicativo: partilhar vivências;
- b) Interlocutor preferencial: colegas, pais, professores;
- c) O tipo de experiência relatada: pescaria com o pai;
- d) A forma de organização: temos um narrador-personagem que registra um acontecimento vivido (a pescaria), verbos no passado (“estava”, “foi”, “comecei”), elementos da narrativa por meio da presença de um narrador-personagem (Quem? – eu/Informante 6), de um enredo (O quê? – a pescaria com o pai), de um tempo (Quando? – “semana passada”), de um espaço (Onde? – beira do rio).

Chamamos a atenção para o processo de construção do texto multimodal. Percebemos que, nesse momento, os alunos tiveram que refletir quais as imagens seriam necessárias para compor o seu texto. Esse processo de articulação entre o desenho e o texto escrito produzido por eles, permitiu a reflexão de que as imagens ou outras semioses presentes no texto não são meros arranjos, mas contribuem para a produção de sentido.

Para ilustrarmos o resultado desse trabalho, selecionamos a produção da equipe dos Informantes 5, 6, 11, 12, 17 e 20. Apresentaremos inicialmente o texto verbal e em seguida as cenas da narrativa, para, posteriormente, fazermos as considerações a respeito do trabalho selecionado:

Relato Pessoal

A Pescaria

Eu me chamo Informante 6. Tenho 13 anos e moro em São Francisco. Uma pequena cidade, localizada no Norte de Minas, banhada pelo rio que lhe dá o nome. Como sou de família de ribeirinhos, desde criança, vou com o meu pai pescar. É uma aventura.

Semana passada eu e meu pai fomos pescar. Pegamos o carro e fomos para beira do rio. Só que nosso barco não estava no lugar de costume. O barco tinha soltado e descido rio abaixo. Fomos encontrar ele, próximo do Peixe Vivo, um restaurante que fica no cais da cidade.

Ficamos felizes por ter encontrado o barco, aí pegamos nossas coisas e fomos pescar. Enquanto o meu pai armava a rede, eu jogava o burinete na água. Foi tudo muito rápido, pois em menos de cinco minutos, a varinha começou a mexer. Como tava muito pesado, vi que o peixe era grande.

Comecei a enrolar a linha, aí eu vi que tinha pescado um surubim, um peixe pintado de uns 70 cm e mais ou menos uns 7 quilos. Como fiquei muito feliz, chamei o meu pai para mim ajudar. Uma luta só, o peixe balançava e eu fiquei com medo de não aguentar levantar ele e colocar no barco. Aí meu pai ajudou a segurar a varinha e conseguimos pegar o surubim. Nunca tinha pegado um peixe tão rápido. Nunca vou esquecer daquele dia.

Exemplificamos, a seguir, as cenas das narrativas elaboradas pela equipe dos Informantes 5, 6, 11, 12, 17 e 20, conforme esquema ilustrativo:

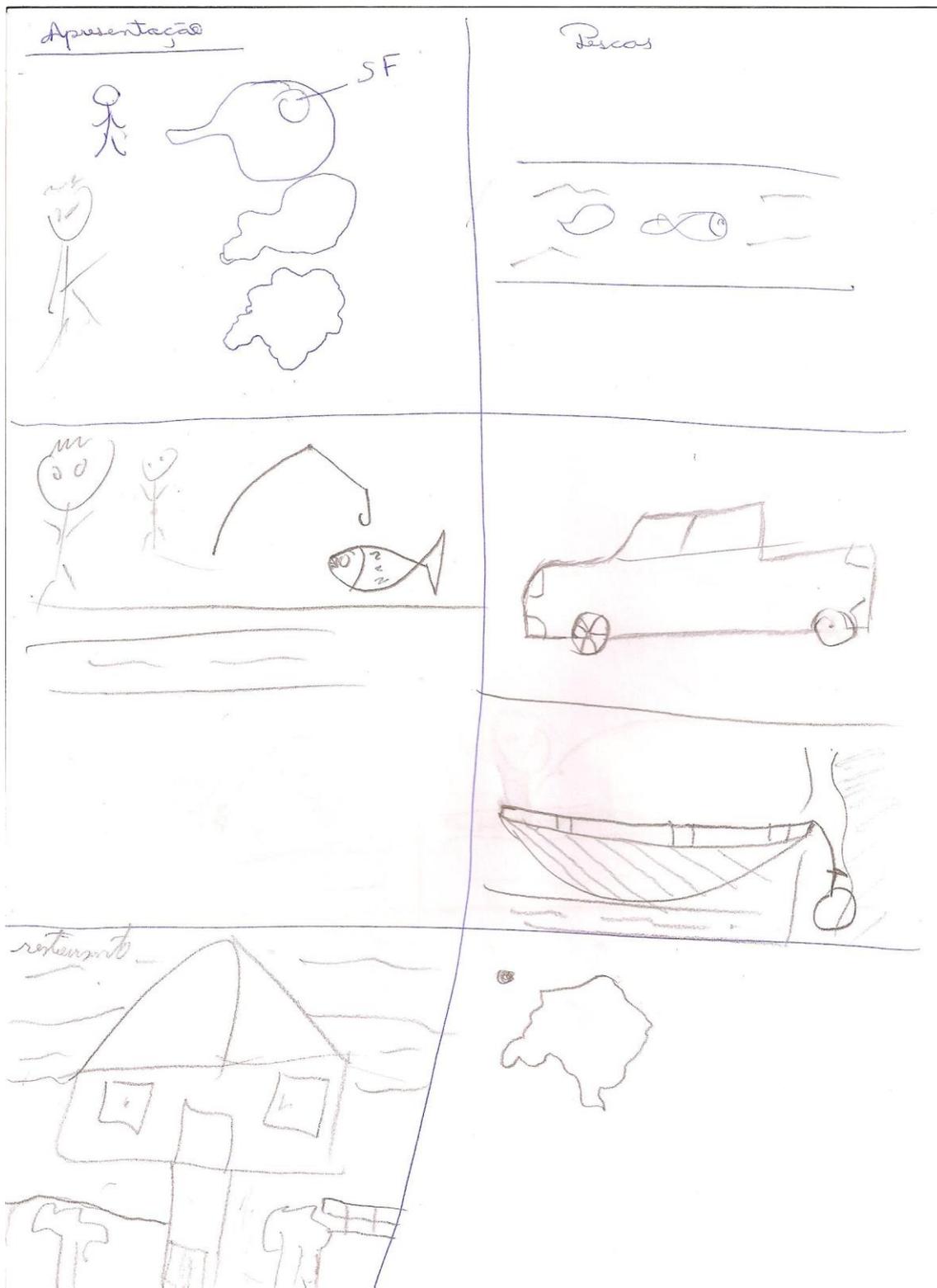


Figura 56 – Cenas do relato pessoal – Parte A
 Fonte: Produção de Alunos – Elaboração própria (2016).

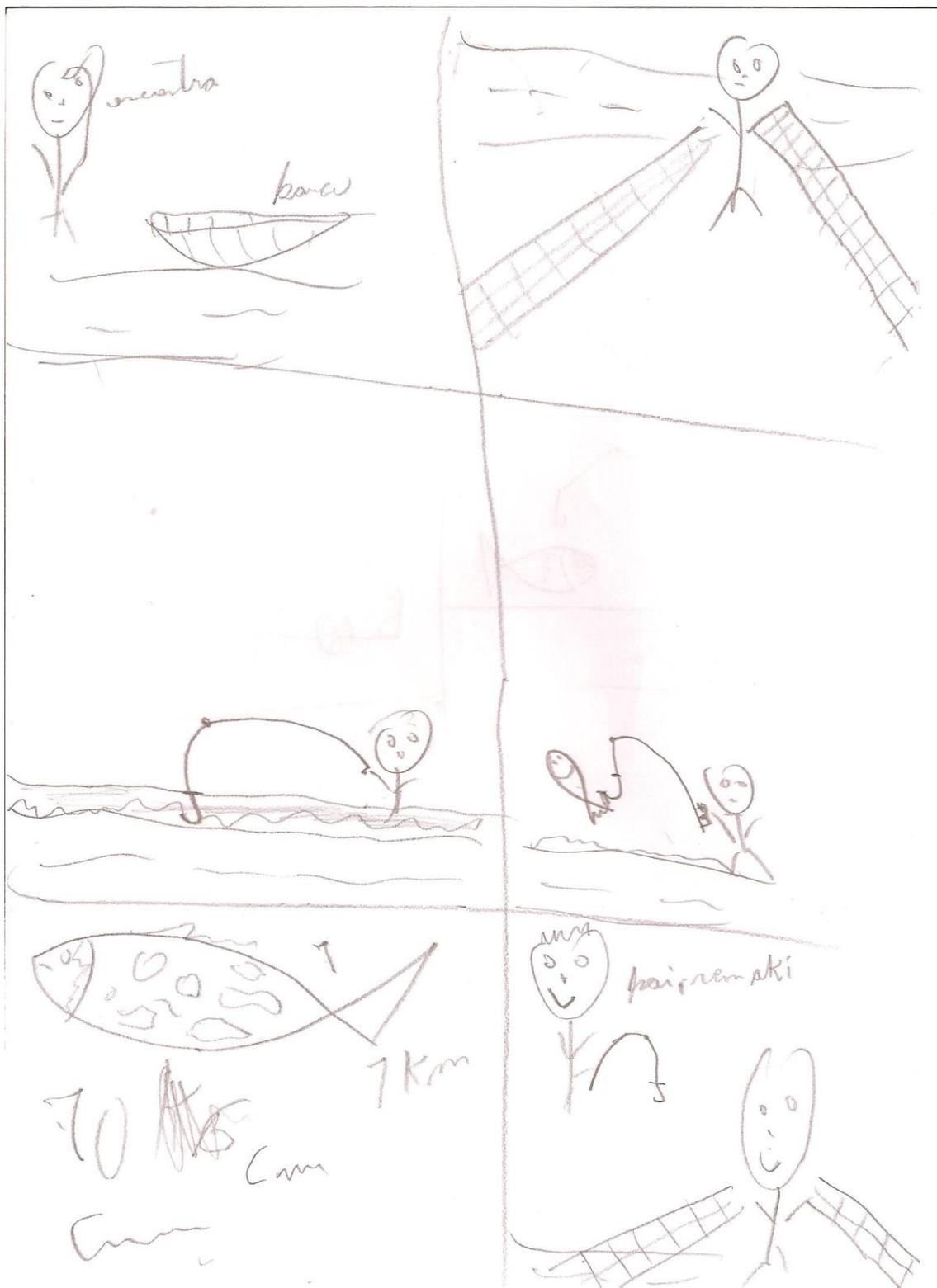


Figura 57 – Cenas do relato pessoal – Parte B
Fonte: Produção de Alunos – Elaboração própria (2016).

A partir da análise do relato construído pela equipe, observamos claramente o domínio do gênero, conforme análise apresentada anteriormente. Observamos que o narrador-

personagem faz uma descrição subjetiva sobre o que aconteceu (a felicidade de pescar um surubim de 7 quilos) e o conteúdo temático que emerge no texto são as vivências de um ribeirinho, revelando a identidade do narrador da história.

No que refere ao processo de retextualização, a equipe conseguiu elaborar um bom trabalho. Realizou todas as etapas significativamente: produção textual, gravação de áudio e filmagem dos desenhos. Salientamos que essa produção final objetivou fazer uma análise comparativa em relação à atividade diagnóstica, observando se os educandos haviam compreendido a estrutura do relato pessoal. Outra finalidade foi a comunicação e a valorização de suas histórias de vida, reafirmando suas identidades e analisando a realidade local, bem como a utilização da tecnologia no ensino da língua portuguesa.

Como exemplo desse processo de retextualização, podemos citar:

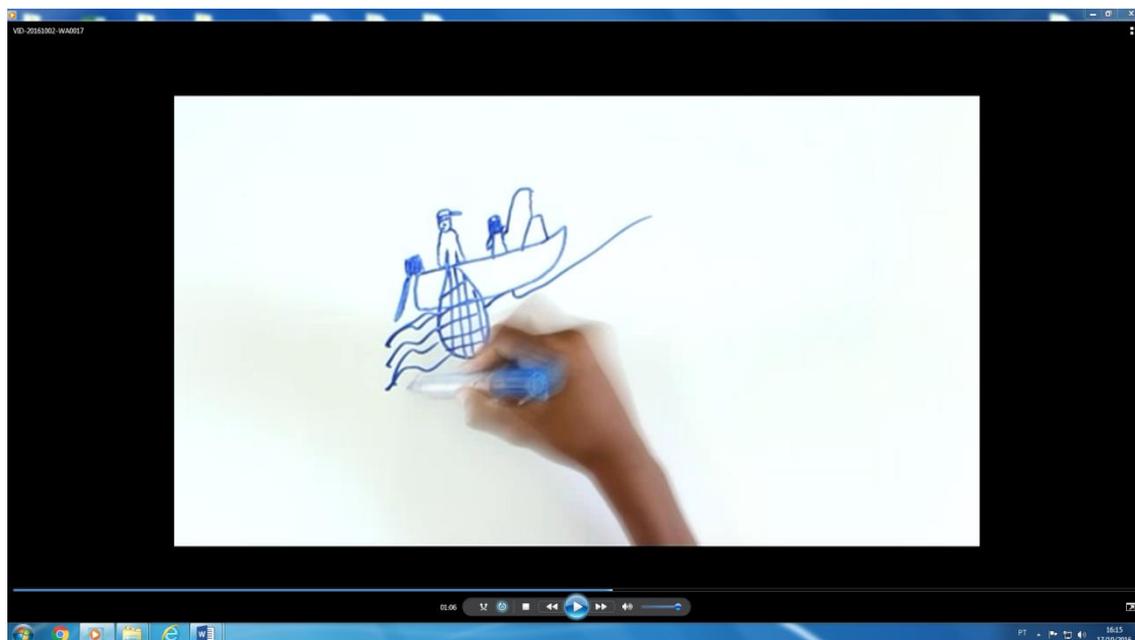


Figura 58 – Retextualização a partir do *Draw my life* – 1
Fonte: Produção de Alunos – Elaboração própria (2016).

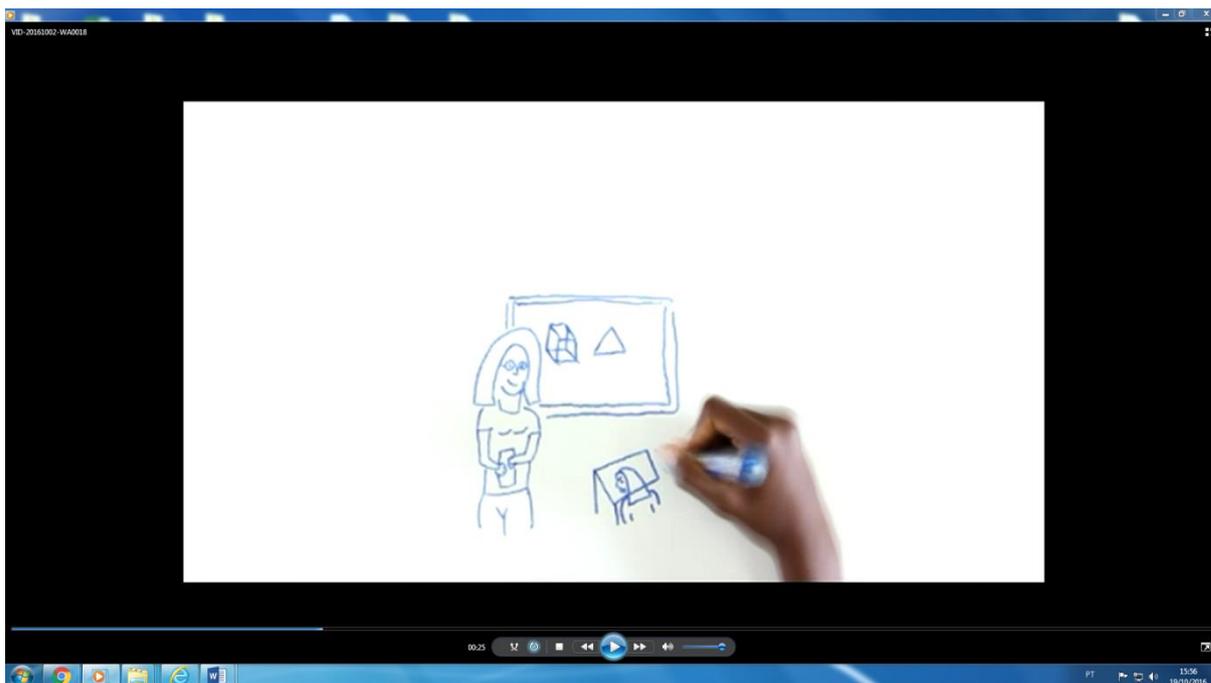


Figura 59 – Retextualização a partir do *Draw my life* – 2
Fonte: Produção de Alunos – Elaboração própria (2016).

Consideramos que as atividades de retextualização foram bastante significativas. Percebemos que o planejamento das cenas que compuseram o relato foi fundamental para a produção de um texto multimodal. Evidenciamos que a experiência com linguagem variada nas aulas de língua portuguesa contribuiu para a aproximação da escola às exigências sociais do mundo contemporâneo, além de permitir um ensino baseado na perspectiva dos multiletramentos, conferindo à produção de texto um caráter social: não só por permitir aos alunos aprender sobre o gênero relato pessoal ou divulgar essas experiências em um processo comunicativo por meio das tecnologias digitais, mas, sobretudo, por valorizar a história de vida dos alunos e reafirmar as suas identidades. Observamos que os alunos se envolveram no processo de leitura e a escrita em suportes variados, tendo sido oferecido um ensino-aprendizagem mais prazeroso e exigido uma postura mais ativa.

Evidenciamos que em nossa pesquisa, tivemos a preocupação de investigar a relação dos discentes com o uso da *internet*, do computador e outras mídias, orientando o seu uso para fins educacionais, por meio de atividades de pesquisa *on-line*, de leitura e produção escrita. Na medida em que as atividades iam sendo desenvolvidas, percebemos o envolvimento dos educandos na realização das tarefas, bem como sua cooperação na execução dos trabalhos em equipe.

Durante as primeiras atividades no laboratório de informática, não apresentavam uma postura muito crítica nos exercícios de leitura e pesquisa *on-line*, sendo necessária a mediação do professor. Assim, mostramos aos discentes que, para desenvolvermos qualquer tarefa no espaço virtual, era preciso ter uma postura crítica, pois a análise, avaliação e comparação de informações são imprescindíveis para navegar nesse ambiente. Destacamos que eles deveriam atentar mais para o tipo de *site* que estavam fazendo a pesquisa, o seu produtor, conteúdo e veracidade de informações. A partir disso, percebemos que, na realização das outras atividades, muitos alunos modificaram suas posturas, se atendo a um processo de pesquisa mais cuidadoso.

Salientamos que a produção dos *slides*, do vídeo e da retextualização do relato pessoal por meio da técnica do *Draw my life* promoveu momentos significativos de aprendizagem. Os alunos tornaram senhores de sua aprendizagem, pois executaram as atividades de forma ativa, logo a necessidade de se promover aulas que possibilitem uma maior participação e interação entre os alunos.

Assim, procuramos desenvolvemos práticas de letramento que considerávamos preferidas pelos alunos e abandonadas pela escola, a fim de motivar e promover melhorias nas habilidades de leitura e de escrita desses sujeitos.

Pudemos constatar, então, que as atividades possibilitaram um maior envolvimento dos alunos e, diante dos comentários, percebemos a motivação e o empenho na realização das tarefas. Sabemos que o trabalho com a tecnologia na escola ainda é muito escasso e cabe ao professor a iniciativa de orientar o seu uso de forma que os alunos consigam extrair não só informações, mas também construir conhecimentos.

Destacamos que, ao fazermos uma comparação da atividade diagnóstica com a atividade final executada no Módulo IV 'Refletindo', observamos uma melhoria nas habilidades de compreensão e produção do gênero relato, além da reflexão sobre a linguagem multimodal que compõe os textos, sobretudo em espaço digital.

Dessa forma, as atividades propostas pelo plano de intervenção, o diálogo com os alunos em sala e as discussões realizadas possibilitaram uma reflexão sobre a necessidade de se compreenderem as representações discursivas atuais (multiletramentos), na promoção de práticas de letramento (digital) em ambiente escolar, contribuindo para a melhoria do ensino de linguagem e ampliação do universo linguístico do discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se originou da observação de que os alunos do 8º Ano da Escola Estadual Mestra Hercília apresentavam dificuldades na leitura e produção de textos. Na tentativa de coletar dados para nossa investigação, aplicamos a atividade diagnóstica ‘O Coração Roubado’, um questionário e a produção de uma tecnobiografia.

Constatamos, através dos dados coletados e da análise das atividades cotidianas dos alunos em língua portuguesa, a existência de problemas linguísticos e discursivos, além da relação rotineira dos sujeitos com os equipamentos e espaços digitais, porém a escola não se mostrava um espaço educativo para a prática de leitura e escrita nesse ambiente e, a partir disso, elaboramos um Projeto Educacional de Intervenção, que constituiu uma das etapas de nossa pesquisa-ação.

Procuramos desenvolver uma pesquisa que se debruçasse sobre o ensino da leitura e da escrita com o uso das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC), com o objetivo de analisar as contribuições da produção de textos multimodais para o desenvolvimento das práticas de letramento dos estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Mestra Hercília (EEMH).

Objetivou, ainda, discutir os conceitos de letramento, multiletramentos, leitura e escrita; refletir sobre o uso de diferentes linguagens para a produção de textos; analisar as possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos e suas possibilidades na sala de aula; planejar, executar e avaliar o Projeto Educacional de Intervenção (PEI), com intuito de melhorar o ensino-aprendizagem da disciplina língua portuguesa no Ensino Fundamental II.

A construção do nosso referencial teórico foi fundamental para subsidiar o nosso trabalho, e como, ainda, nas escolas, falta articulação entre a teoria e a prática, constatamos a necessidade de se estar em constante atualização. Fundamentamos nossas discussões, inicialmente, sobre os conceitos de alfabetização, letramento e multiletramentos, refletindo sobre o ensino da leitura e da escrita como práticas sociais, focalizando o letramento digital, a pesquisa *on-line* e a leitura e a produção de textos multimodais.

Ao analisarmos os objetivos propostos neste estudo, verificou-se, a partir do referencial teórico, do percurso metodológico, da análise de dados e do depoimento dos alunos, que o resultado de nosso trabalho foi positivo, bem como o desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Ressaltamos que os objetivos específicos a) discutir os conceitos de letramento, multiletramentos, leitura e escrita, b) refletir sobre o uso de diferentes linguagens para a produção de textos, c) analisar as possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos e suas possibilidades na sala de aula e d) planejar, executar e avaliar o Projeto Educacional de Intervenção (PEI), com intuito de melhorar o ensino-aprendizagem da disciplina língua portuguesa no Ensino Fundamental II foram cumpridos e justificados da seguinte forma:

a) os dois primeiros objetivos foram alcançados a partir do primeiro capítulo, quando apresentamos o aporte teórico sobre o letramento, o multiletramento e os estudos sobre a escrita e a leitura e multimodalidade;

b) os dois últimos foram executados na realização das atividades na Escola Estadual Mestra Hercília, na qual utilizamos o computador, o celular e a *internet* para realização de exercícios de leitura e produção de textos.

Constatamos que a nossa hipótese foi confirmada, pois observamos que a incorporação da leitura e da produção de relatos pessoais ao uso das tecnologias digitais contribuiu para motivação, interação, acesso a linguagens variadas e troca de informações mais profícuas entre alunos e professor, oportunizando uma aprendizagem linguística positiva e maior autonomia dos educandos.

Como é sabido, a escola está marcada pelo letramento do impresso e a leitura e a escrita, nesse universo, são importantes, mas a escola deve ampliá-lo, propondo articulação com os espaços digitais, a fim de fornecer o acesso a um ambiente de leitura e escrita diverso, bem como uma variedade de linguagens e gêneros discursivos.

Salientamos, contudo, que o trabalho com a tecnologia na escola é ainda insipiente e muito temos que avançar, uma vez que falta preparação dos profissionais da educação para utilizar pedagogicamente a tecnologia, além da necessidade de se educar os discentes para o seu uso, visto que muitos veem os ambientes *on-line* como somente espaço de entretenimento.

Destacamos que o ensino deve valorizar o discente. Assim, nossa pesquisa, com base no gênero relato pessoal, possibilitou o despertar desse reconhecimento e valorização. Procuramos apresentar um trabalho de ampliação dos estudos sobre a linguagem, reconhecendo espaços de leitura e escrita muitas vezes abandonados pela escola, mas reconhecidas socialmente. Alertamos, contudo, que não podemos afirmar que o nosso trabalho foi capaz de solucionar de forma plena os problemas de práticas de leitura e escrita existentes em sala de aula, uma vez que eles não serão resolvidos de forma imediata ou a partir de um Projeto

Educacional de Intervenção. Logo, as atividades não podem se encerrar por aqui, porque as práticas de letramento representam um processo com resultados observados a longo prazo.

Evidenciamos, por outro lado, em relação ao problema da pesquisa, que a produção de relatos pessoais multimodais possibilitou a melhoria das práticas letradas dos sujeitos pesquisados e, ao ser associado a tecnologia, contribuiu para despertar o interesse dos alunos nas atividades linguísticas, promoveu o diálogo, a participação e a interação dos alunos na realização dos exercícios, permitiu a valorização de outras linguagens na construção de textos, além de possibilitar o letramento digital.

É notório ressaltar que a linguagem está em constante evolução, no entanto a prática em sala de aula, muitas vezes, não acompanha essa mudança, por isso o professor tem que estar sempre em busca de novos conhecimentos, de maneira a possibilitar ao aluno uma aprendizagem plena. Assim, a oportunidade de participar do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) foi fundamental para o nosso aprimoramento profissional e a melhoria de nossa conduta em sala de aula.

Reconhecemos a necessidade e a relevância de se averiguar a influência das tecnologias no âmbito educacional, uma vez que elas demandam não apenas o domínio dos equipamentos tecnológicos (computador, *tablet*, etc.), como a ampliação de habilidades de leitura e escrita nesse universo. Destacamos a pertinência de se estudar os gêneros digitais, pois eles ainda são pouco explorados, além de se discutir a leitura e produção de textos multimodais.

Entendemos que essa pesquisa representa uma pequena contribuição para os estudos de língua materna e esperamos que ela possa colaborar nas práticas pedagógicas dos professores de português, podendo ser de grande valia para a comunidade acadêmica devido às considerações evidenciadas. Aspiramos, também, a que a proposta de atividade sugerida, possa servir de parâmetros para novos estudos e inspiração para elaborações de outras atividades.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. Textos em ambientes digitais. In: COSCARELLI, C. V (Org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 88-115.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução de Milton Camargo Mota. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAZ, B. *São Francisco nos caminhos da história*. São Francisco: Lemi, 1977.
- BRITTO, L. P. L. A redação: essa cadela. In: *Leitura – teoria e prática*, ano 9, n. 15, p.17-21jun., 1990.
- BELLEI, S. L. P. *O livro, a literatura e o computador*. Florianópolis: EDUFSC, 2002.
- BORBA, V. C. M. Preditibilidade – uma estratégia de leitura. *Odisseia*, Natal, v. 1, p. 1-14, 2008. Disponível em:< <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/download/2046/1480>> Acesso em: 21 mar. 2015.
- BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Projeto Teláris: Português*. São Paulo: Editora Ática, 2012.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.
- COIRO, J.; COSCARELLI, C. V. *Investigating Criteria Seventh Graders Use To Evaluate The Quality Of Online Information*. Literacy Research Association in Dallas, TX, Dez. 2013
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.25-40.
- _____.; CAFIERO, D. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Leitura sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte, Vereda, 2013, p. 9-35.
- _____.; NOVAIS A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n.3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/article/view/8118>> Acesso em: 18 set. 2015.

DIONISIO, A. P. (Org.). *et al. Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DOS ANJOS, R. M.; COUTO, E. S.; OLIVEIRA, M. C. de. Leitura e escrita on-line. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. D. L. (Org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea* (online). Salvador: EDUFBA, 2011, p. 145-162.

ESTEVÃO, A. G.; DUARTE, P. Uma proposta de encaminhamento didático para o gênero relato de viagem. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – SOLETRAS CLCA-UENP / CJ, 7., 2011, Paraná. *Anais...* Paraná: Universidade Estadual Norte do Paraná, 2011, p. 704-715.

FARIA, V. M. B. *Propostas de atividades para alfabetização e letramento: a origem da escrita e do mundo letrado*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992, p.129-160.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C., V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 41-58.

HALLIDAY, M.; MATTIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. New York: Oxford University Press, 1985.

JEWITT, C.; KRESS, G. (ed). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang, 2003.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. Santa Cruz do Sul: *Signo*, v. 32, n.53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em:< <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196>> Acesso em: 29 dez. 2015.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria LTDA, 2008, p.15-61.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCHE, V. S.; MARINETTO, A. F.; BOFF, O. M. B. *Estudo e produção de texto: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al* (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, M.L.M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. p. 1-11.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p. 467-482, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>> Acesso em: 30 dez. 2015.

MORAN, J. M. As contribuições da tecnologia para uma educação inovadora. *Contrapontos*, Itajaí, v.4, n.2, p. 347-356, maio/ago. 2004. Disponível em:<<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/785/642>> Acesso em: 15 set. 2015.

O'HALLORAN, K. On the effectiveness of mathematics. In: VENTO LA, E. CHARLES, C&KALTENBACHER, M. (org.) *Perspectives in Multimodality*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2004.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. M.; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. 1. ed. Natal/RN: EDUFRN, 2011.

PASSARELLI, L.M. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação letramento. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 13-24.

PEIXOTO, J. B.; ROVAI, C. F. *Gênero do discurso na Escola: discutindo princípios e práticas*. São Paulo: FTD, 2012.

REY, Marcos. *O coração roubado e outras crônicas*. São Paulo: Ed. Ática, 1996

RIBEIRO, A. E. F. *Navegar lendo, ler navegando* – Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 248 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em três gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em:<<http://www.abralin.org/revista/RV8N1/ANA.pdf>> Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. A importância do *desing* na leitura. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013a, p. 60-87.

_____. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. Santa Cruz do Sul: *Signo*, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013b. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

_____. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologia para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016a, p.32-59.

_____. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016b.

RIBEIRO, J. O. Educação e Novas Tecnologias: um Olhar para Além da Técnica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 85-97.

RIBEIRO, A. L. O papel da escola básica como agência promotora do letramento digital. *e-hum*, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.1-15, 2010. Disponível em: <<http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/article/viewFile/416/219>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012, p.11-31.

_____. Cenários futuros para as escolas. In: ROJO, R. (Org.) *Caderno educação no século XXI - multiletramentos*. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013a, p.19-22.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.) *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013b, p.13-36.

_____.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. *Conteúdo Básico Comum: Português. Educação Básica - Ensino Fundamental (5º a 8º séries)*. Belo Horizonte: SEE, 2005.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.25, p. 5-17, Jan/Fev/Mar/Abr 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. As muitas facetas da alfabetização. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em : <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/640.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TEXEIRA, S. A. *Fazendo pesquisa escolar na internet*. 2011.175 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

THORNBURG, D. *Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century*. 1996. Disponível em: < <http://www.tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf> >. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. Metáforas Ambientais Interativos de Aprendizado. Disponível em: < <http://www.authorstream.com/Presentation/amenrib-1395770-met-foras-ambientes-interativos-de-aprendizado/> >. Acesso em: 30 set. 2015.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.133-148.

TRIPP, D. 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/v31n3/a09v31n3>> Acesso em: 30 dez. 2015.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidade para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (org.) *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p.15-29.

APÊNDICE

Apêndice A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pesquisa: “Relato Pessoal: uma interface entre o letramento e a tecnologia”

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fábيا Magali Santos Vieira

Local: Escola Estadual Mestra Hercília – São Francisco/MG

Disciplina: Língua Portuguesa – Professora: Adriana Mendes Ramos

Atividade Diagnóstica

Data: ____/____/2016

Aluno (a): _____

Leia o texto a seguir com bastante atenção. Ele servirá de base para sua proposta de produção textual:

O CORAÇÃO ROUBADO

Marcos Rey

Eu cursava o último ano do primário e como já estava com o diplominha garantido, meu pai me deu um presente muito cobiçado: *O coração*, famoso livro do escritor italiano Edmondo de Amicis, *best-seller* mundial do gênero infanto-juvenil. Na página de abertura lá estava a dedicatória do velho, com sua inconfundível letra esparramada. Como todos os garotos da época, apaixonei-me por aquela obra-prima e tanto que a levava ao grupo escolar da Barra Funda para reler trechos no recreio.

Justamente no último dia de aula, o das despedidas, depois da festinha de formatura, voltei para a classe a fim de reunir meus cadernos e objetos escolares, antes do adeus. Mas onde estava *O coração*? Onde? Desaparecera. Tremendo choque. Algum colega na certa o furtara. Não teria coragem de parecer em casa sem ele. Ia informar à diretora quando, passando pelas carteiras, vi a lombada do livro, bem escondido sob uma pasta escolar. Mas... era lá que se sentava o Plínio, não era? Plínio, o primeiro da classe em aplicação e comportamento, o exemplo para todos nós. Inclusive o mais bem limpinho, o mais bem penteadinho, o mais tudo. Confesso, hesitei. Desmascarar um ídolo? Podia ser até que não acreditassem em mim. Muitos invejavam o Plínio. Peguei o exemplar e o guardei em minha pasta. Caladão. Sem revelar a ninguém o acontecido. [...]

Passados muitos anos, reconheci o retrato de Plínio num jornal. Advogado, fazia rápida carreira na Justiça. Recebia cumprimentos. Brrr. Magistrado de futuro o tal que furtara meu presente de fim de ano! [...]

Quando o desembargador Plínio já estava aposentado, mudei-me para meu endereço atual. Durante a mudança, alguns livros despencaram de uma estante improvisada. Um deles *O coração*, de Amicis. Saudades. Havia quantos anos não o abria? Quarenta anos ou mais? Lembrei da dedicatória do meu falecido pai. Ele tinha boa letra. Procurei a página de rosto. Não a encontrei. Teria a tinta se apagado? Na página seguinte havia uma dedicatória. Mas não reconheci a caligrafia paterna.

“Ao meu querido filho Plínio, com todo o amor e carinho de seu pai.”

O texto ‘O Coração Roubado’, de Marcos Rey, narra um momento significativo ocorrido na vida de uma criança na época em que fazia o último ano do primário. A produção dessas recordações denominamos relato pessoal.

Recorde um fato marcante em sua vida e escreva um relato pessoal. Lembre-se que você pode falar sobre uma viagem, um desentendimento que ocorreu em sala de aula, uma determinada festa, uma bagunça que “aprontou”, enfim, há amplas possibilidades para se expressar. Fique à vontade para redigir.

Referência

REY, Marcos. *O coração roubado e outras crônicas*. São Paulo: Ed. Ática, 1996

Apêndice B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pesquisa: “Relato Pessoal: uma interface entre o letramento e a tecnologia”

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fábila Magali Santos Vieira

Local: Escola Estadual Mestra Hercília – São Francisco/MG

Disciplina: Língua Portuguesa – Professora: Adriana Mendes Ramos

Atividade: Questionário Data: ____/____/2016

Aluno (a): _____

1- Você tem computador em casa? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
2- Você utiliza o computador e acessa a internet na escola? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3- Acessa de outro local? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Onde?
4- Você já fez uso de alguma tecnologia de informação e comunicação para fazer algum trabalho ou estudar? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
5- A escola que você estuda possui laboratório de informática? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Desconheço.
6- Algum professor já desenvolveu alguma atividade com você utilizando o computador e o laboratório de informática? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes.
7- Você tem e-mail? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Caso afirmativo, escreva o seu endereço eletrônico.
8- Você tem Facebook? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

9- Você considera importante aprender língua portuguesa utilizando o computador e seus recursos?

Sim

Não

10-Justifique a resposta acima:



Pesquisa: “Relato Pessoal: uma interface entre o letramento e a tecnologia”

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fábila Magali Santos Vieira

Local: Escola Estadual Mestra Hercília - São Francisco / MG

Disciplina: Língua Portuguesa – Professora: Adriana Mendes Ramos

Atividade: Produção de Tecnobiografia Data: ____/____/2016

Aluno (a): _____

Construindo a minha tecnobiografia

O ser humano utiliza a escrita como os mais diversos objetivos, entre eles o registro da história de suas vidas. Como exemplo de gêneros que procuram descrever e documentar fatos particulares de vivências, destacamos a biografia e a autobiografia. Atualmente tem-se utilizado o *blog* e o *Facebook* como suporte para tais registros.

Como é sabido, o uso da tecnologia modifica a nossa vida ao longo da história e, com o advento da *internet* e da popularização dos computadores, celulares e *tablets*, ela nos tem atingido de maneira impactante, seja através do compartilhamento *on-line* de mensagens, fotografias, seja na compra de produtos em supermercado, transações bancárias, seja, ainda, na realização de trabalhos escolares ou participação em cursos.

Pensando na sua relação com as tecnologias no mundo de hoje, convidamos você a elaborar a sua tecnobiografia. Segundo Barton e Lee (2015), trata-se de um relato sobre a sua relação cotidiana com as tecnologias.

Para nortear a sua escrita, procure responder às seguintes questões:

- a- Qual foi a primeira vez que você utilizou o computador?
- b- Com que finalidade você utiliza essa ferramenta? De que outros recursos tecnológicos você faz uso diariamente?
- c- Quem lhe apresentou ao mundo da *internet*? Como foi essa experiência?
- d- Quais são os *sites* que você mais usa? Você comenta notícias? Carrega imagens ou vídeos para serem comentados?
- e- Você utiliza as tecnologias para fins de estudo? Como? Já elaborou alguma apresentação multimídia para explicar um trabalho?

f-Você mudou sua forma de guardar endereços, registrar acontecimentos, planejar encontro com seus amigos a partir de sua experiência com o mundo virtual?

Ressaltamos que esse roteiro é apenas uma orientação para nortear as suas experiências com as tecnologias. Você não precisa ficar preso a ele, mas pode registrar suas relações de forma livre, bem como apresentar suas expectativas futuras sobre o uso delas.

Referência

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução de Milton Camargo Mota. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.



PROJETO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO

Este Projeto Educacional de Intervenção consistiu em uma etapa da nossa pesquisa denominada ‘Relato Pessoal: uma interface entre o letramento e a tecnologia’ realizada no período de 2015 a 2016, no âmbito do Programa do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e objetivava a coleta de dados, de práticas de letramento com os estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Mestra Hercília (EEMH) a partir da produção de relatos pessoais e sua retextualização numa perspectiva multimodal.

Esse projeto de ensino de língua portuguesa surgiu das observações em sala de aula, ao perceber que os referidos discentes apresentam problemas relacionados as práticas sociais de escrita e a leitura de imagens, já que os alunos, na leitura de textos multimodais, observam as imagens apenas como mero recurso ilustrativo, sem interpretá-la ou atribuir sentido por meio delas.

Além disso, outro fator que foi considerado, foi uma análise parcial do livro didático adotado, “Projeto Teláris: Português” (Editora Ática, 2012), que nos apontou, apesar de contemplar textos multimodais, alguns exercícios ainda se centram na gramática, não desenvolvendo, conseqüentemente, uma abordagem que considere os diferentes modos ou semioses que concorrem para a produção de sentido nos textos.

Diante das novas exigências sociais que vêm ocorrendo em torno da linguagem, sobretudo pela proliferação das tecnologias digitais, percebemos a necessidade de trabalhar o multiletramento na escola.

Assim, com o intuito de contribuir para melhoria do processo ensino-aprendizagem no que se refere às atividades de leitura e escrita e procurando minimizar os problemas relacionados às aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, propomos este projeto de intervenção.

Ele foi baseado na produção de relato pessoal a partir das discussões sobre os multiletramentos, que nos apontaram para a consideração, em sala de aula, dos textos multimodais e das tecnologias digitais. Percebemos que, ao trabalhar a leitura e a escrita de textos multimodais e ao usar as tecnologias como suporte de ensino, as atividades foram mais atrativas para os alunos, pois, como seres sociais inseridos no mundo tecnológico, foram contagiados pelo desejo de partilhar vivências com os outros por meio dos recursos digitais.

Diante disso, traçamos como objetivos:

Objetivos

Objetivo geral:

Desenvolver atividades que possam contribuir com as práticas de letramento dos estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Mestra Hercília (EEMH) a partir da produção do gênero relato pessoal.

Objetivos específicos:

- Analisar as características da linguagem multimodal para a produção do gênero textual relato pessoal;
- Discutir sobre o uso de diferentes linguagens para a produção textual que possam despertar o interesse dos alunos pela leitura e pela escrita;
- Ampliar a competência leitora e escritora dos alunos.

Metodologia

Atualmente, os professores têm enfrentado inúmeras dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, sobretudo com relação à inserção das tecnologias digitais no contexto escolar. Como a sociedade sofre constantemente mudanças, inclusive tecnológicas, a escola não pode deixar de considerar, na ação pedagógica, essas inovações, criando, por meio delas, novas possibilidades de aprendizagem.

Diante desses objetivos, a proposta que ora apresentamos se baseou em “As metáforas de aprendizagem para o século XXI” propostas por David D. Thomburg (1996): a fogueira, o poço d’água, a caverna e a vida.

Na metáfora da fogueira, Thomburg (1996), observa que, nos primórdios da humanidade, os homens se reuniam em torno da fogueira para contar histórias. Eram por meio

dessas narrativas que o mestre transmitia o seu saber. A fogueira representava um importante aspecto do ensino, já que a sabedoria era transmitida por um narrador que compartilhava seus conhecimentos aos aprendizes.

A metáfora do poço d'água ou furo molhado mostra que a água é de grande importância para a humanidade e era ao redor das fontes que o homem se reunia para compartilhar informações. Era o momento de aprendizagem entre os pares.

A caverna representa a terceira metáfora. Nela, o aprendiz se isola dos seus pares com a finalidade de obter *insights* especiais. É o momento de introspecção, de meditação, no qual o sujeito reflete se o conhecimento foi realmente internalizado. Trata-se de um rito de passagem para os próximos passos da vida.

A última metáfora é a vida. Trata da utilidade prática do conhecimento, ou seja, sua aplicação na vida. Quando o aprendiz percebe que o conhecimento tem uma finalidade, esse nunca será esquecido, porque foi aprendido realmente.

As metáforas propostas por Thomburg (1996) inspiram os módulos desta proposta de intervenção que, foram assim organizados: Conhecendo (fogueira), Dialogando (poço d'água), Refletindo (caverna) e Praticando (vida).

Módulo 1 – Conhecendo

Esse módulo é a fase do compartilhamento de informação de conteúdo pelo professor. Refere-se ao momento de apresentação do programa a ser estudado, ou seja, exposição teórica sobre o gênero relato pessoal.

Objetivos:

- a) motivar os alunos para o tema a ser estudado;
- b) desenvolver habilidades de leitura e escrita de textos multimodais;
- c) desenvolver atividades que contribuam com o letramento digital
- d) reconhecer e usar produtivamente estratégias do discurso narrativo do gênero relato pessoal na compreensão e produção de textos.

Atividades realizadas

- 1- Atividade Inicial: Conversa informal sobre adolescência

- 2- Apresentação do vídeo Confissões de Adolescente Episódio 1 - O Primeiro Beijo e discussão do vídeo.
- 3- Discussão sobre as características do vídeo e as suas diferenças com os textos que comumente discutimos nas aulas, ressaltando a disseminação da multimodalidade através dos avanços tecnológicos.
- 4- Reconto do Episódio 1 - O Primeiro Beijo a partir do gênero conto, através do *BrOffice Org. Impress.*
- 5- Apresentação dos recontos.
- 6- Pesquisa em laboratório: Biografia de Antônio Barreto.
- 7- Leitura e interpretação do texto Meu primeiro beijo de Antônio Barreto.
- 8- Confeção de Mural.
- 9- Aula expositiva dialogada sobre o gênero relato.

Recursos:

- Textos e atividades fotocopiadas;
- Projetor multimídia;
- Computador ligados a internet
- Quadro e giz

Avaliação:

Observação de interesse, participação das aulas e realização das atividades, análise da produção do reconto através da apresentação multimídia e apresentação dos trabalhos.

Duração: 10 aulas

A atividade do módulo teve início com uma conversa informal sobre adolescência e exposição do vídeo Episódio 1: Primeiro beijo da série Confissões de Adolescente e para nortear a atividade, elaboramos o roteiro a seguir:

ROTEIRO DO FILME

Escola Estadual Mestra Hercília – EEMH

Turma: 8º ano Fernando sabino

Turno: Matutino

Data:

Horário:

Programação:

- Episódio 1 - O Primeiro Beijo da série Confissões de Adolescente, exibida pela TV cultura na década de 90.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=RZl30Kncbf4>

Ficha Técnica

Confissões de Adolescente trata-se de uma série televisiva, exibida pela TV Cultura nos anos 90. Foi baseada na obra de Maria Mariana e adaptada à televisão, sendo dirigida por Daniel Filho e outros. No elenco principal, temos Débora Secco, Maria Mariana, Danielle Valente, Georgina Góes e Luís Gustavo. O programa retrata a vida de quatro garotas da cidade do Rio de Janeiro, revelando os conflitos que ocorre no universo adolescente.

Conforme sinopse da TV Cultura (1994), o Episódio 1 narra a história da personagem Natália que se apaixonou por Marcelinho. Como não tem coragem de revelar seus sentimentos, consegue o telefone do garoto e passa horas conversando com ele, porém não se identifica, uma vez que receia encontrá-lo, já que tem 16 anos e nunca beijou.

Nesse período, sua irmã mais nova tem a experiência do primeiro beijo, “enlouquecendo” a Natália.

1- Em relação a história do vídeo assistido:

a- Qual o fato marcante relatado no episódio que acabaram de assistir?

b- Qual a importância de se registrar fatos vividos?

c- Quais foram as suas impressões sobre a história assistida?

d- Quais são as características composicionais e temática desse texto que o diferem de outros com os quais já trabalhamos?

Feita a discussão oralizada, aproveitamos para abordar a banalidade ou não em relação ao primeiro beijo na cultura atual e então seguimos para a segunda etapa do módulo, a análise das características que compõem o vídeo e a apresentação das características de um texto multimodal.

Abordamos que as novas tecnologias vêm contribuindo para divulgação de textos que ultrapassam a esfera verbal e por isso eles têm apresentado composições variadas, uma vez que conjugam a imagens, sons, cores, animações e que esses recursos visuais devem ser interpretados juntamente com a linguagem verbal, pois acarretam determinados efeitos de sentido fundamentais para interpretação dos textos.

Salientamos que esses textos são classificados como multimodais, que, na antiguidade, foram produzidos, mas, agora, os recursos técnicos de produção gráfica advindos do computador facilitou o aperfeiçoamento desses textos, bem como sua construção.

Após abordagem sobre a multimodalidade, solicitamos o reconto da história assistida no laboratório de informática da escola, através do editor *BrOffice Org. Impress*, bem como a utilização de uma linguagem multimodal a partir do planejamento abaixo:

Planejamento:

a) Criar um esquema da história.

b) Pesquisar e selecionar imagens relacionadas ao episódio assistido e salvar em uma pasta, para utilizar no reconto.

c) Montagem da história.

O trabalho foi socializado com a turma e em seguida o professor fez a avaliação das multiplicidades de semioses que os alunos utilizaram para compor seu texto.

Na sequência da realização das atividades do módulo, foi feita uma pesquisa *on-line* sobre a biografia de Antônio Barreto, partilhada informações obtidas e após a leitura e interpretação do texto ‘Meu primeiro beijo’ de Antônio Barreto e concluímos o módulo com a exposição do gênero relato pessoal.

Meu Primeiro Beijo¹⁹

Antônio Barreto

É difícil acreditar, mas meu primeiro beijo foi num ônibus, na volta da escola. E sabem com quem? Com o Cultura Inútil! Pode? Até que foi legal. Nem eu nem ele sabíamos exatamente o que era "o beijo". Só de filme. Estávamos virgens nesse assunto, e morrendo de medo. Mas aprendemos. E foi assim...

Não sei se numa aula de Biologia ou de Química, o Culta tinha me mandado um dos seus milhares de bilhetinhos:

"Você é a glicose do meu metabolismo.

Te amo muito!

Paracelso"

E assinou com uma letrinha miúda: Paracelso. Paracelso era outro apelido dele. Assinou com letrinha tão minúscula que quase tive dó, tive pena, instinto maternal, coisas de mulher... E também não sei por que: resolvi dar uma chance pra ele, mesmo sem saber que tipo de lance ia rolar.

No dia seguinte, depois do inglês, pediu pra me acompanhar até em casa. No ônibus, veio com o seguinte papo:

- Um beijo pode deixar a gente exausto, sabia? - Fiz cara de desentendida.

Mas ele continuou:

- Dependendo do beijo, a gente põe em ação 29 músculos, consome cerca de 12 calorias e acelera o coração de 70 para 150 batidas por minuto. - Aí ele tomou coragem e pegou na minha mão. Mas continuou salivando seus perdígotos:

- A gente também gasta, na saliva, nada menos que 9 mg de água; 0,7 mg de albumina; 0,18 g de substâncias orgânica; 0,711 mg de matérias graxas; 0,45 mg de sais e pelo menos 250 bactérias...

Aí o bactéria falante aproximou o rosto do meu e, tremendo, tirou seus óculos, tirou os meus, e ficamos nos olhando, de pertinho. O bastante para que eu descobrisse que, sem os óculos, seus olhos eram bonitos e expressivos, azuis e brilhantes. E achei gostoso aquele calorzinho que envolvia o corpo da gente. Ele beijou a pontinha do meu nariz, fechei os olhos e senti sua respiração ofegante. Seus lábios tocaram os meus. Primeiro de leve, depois com mais força, e então nos abraçamos de bocas coladas, por alguns segundos.

¹⁹BARRETO, Antônio. Meu primeiro beijo. *Balada do primeiro amor*. São Paulo: FTD, 1977, p. 134-6.

E de repente o ônibus já havia chegado no ponto final e já tínhamos transposto, juntos, o abismo do primeiro beijo.

Desci, cheguei em casa, nos beijamos de novo no portão do prédio, e aí ficamos apaixonados por várias semanas. Até que o mundo rolou, as luas vieram e voltaram, o tempo se esqueceu do tempo, as contas de telefone aumentaram, depois diminuíram... e foi ficando nisso. Normal. Que nem meu primeiro beijo. Mas foi inesquecível!

Estudo do texto:

1-De acordo com Koch e Elias (2015, p. 13), “O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional”. Trata-se do produto de uma relação entre locutor e interlocutor que pode ocorrer tanto através de uma linguagem verbal (oral ou escrita), quanto não verbal ou mista (gestos, desenhos, sons), constituindo, assim, textos multimodais. Diante disso consideramos o texto lido e suas propriedades sociocomunicativas, responda:

a-Qual é o tema do texto?

b-Qual a intenção comunicativa (finalidade)?

c-Quem é o locutor do texto? A que faixa etária ele pertence? Qual estado de espírito ele demonstra?

d-Quem é o interlocutor preferencial do texto, ou seja, o público-alvo?

e- Qual suporte utilizado?

2-O texto ‘Meu Primeiro Beijo’, escritor Antônio Barreto, apresenta um relato de experiências vividas por uma personagem. Em seu processo de construção, percebemos que as palavras são mediadoras na construção de sentido do texto. Diante do exposto, explique o significado dos enunciados a seguir, levando em consideração o contexto de produção do relato:

a-“Você é a glicose do meu metabolismo”.

b-“Cultura inútil”, “Paracelso”, “Bactéria falante”

c- “assinou com uma letrinha miúda”.

3-Podemos caracterizar o texto como um relato pessoal uma vez que aborda as experiências vividas pelo locutor. Quais elementos permitem essa caracterização? O que diferencia esse de outros textos?

4- Apresente a importância de se registrar experiências vividas.

5-Elabore uma pesquisa para confecção de um mural sobre origem do beijo, sua evolução biológica, mecanismos químicos e biológicos envolvidos no ato de beijar, os tipos de beijo, significados e curiosidades.

Sugestão de *site* para pesquisa:

<http://veja.abril.com.br/ciencia/a-ciencia-do-beijo/> Acesso em: 21 de março de 2016

<http://www.vocesabia.net/ciencia/as-principais-curiosidades-do-beijo/> Acesso em: 21 de março de 2016

<http://expresso.sapo.pt/sociedade/a-ciencia-do-beijo=f501931> Acesso em: 21 de março de 2016

<http://super.abril.com.br/blogs/historia-sem-fim/qual-a-origem-do-beijo-na-boca/> Acesso em: 21 de março de 2016

<http://guiadoscuriosos.com.br/categorias/4110/1/10-curiosidades-sobre-o-beijo-ao-longo-da-historia.html> Acesso em: 21 de março de 2016

Módulo 2- Dialogando

Nessa etapa, propomos situações em que os discentes compartilharam informações entre si. Dessa forma, foram desenvolvidas atividades com o propósito de discussão, debate e reflexão em grupo.

Objetivos:

- a) incentivar o diálogo, a interação e o trabalho em equipe entre os alunos;
- b) analisar relatos pessoais na *internet*;
- c) identificar que os relatos pessoais podem ser oralizados;
- d) produzir relatos pessoais oralizados por meio do celular.

Atividades realizadas

- 1- Pesquisa e análise de relato oralizado na internet.
- 2- A produção de um relato pessoal a partir de recursos tecnológicos.
- 3- Filmagem.
- 4- Socialização dos resultados.

Recursos didáticos:

- Projetor multimídia;
- Laboratório de informática (computadores, internet, etc);
- Celular.

Avaliação: Participação nos trabalhos, discussões e exposições de resultados.

Nº de aulas: 5 h/a

Inicialmente orientamos aos alunos que fizessem uma pesquisa no *site Youtube* e aproveitamos o momento para chamar a atenção sobre a necessidade de se refletir sobre o processo de busca de informações em espaço *on-line*.

Após a visualização dos vídeos, discutimos com os alunos as características desse texto, abordando inclusive que o relato também poderia ser oralizado. Em seguida, pedimos aos alunos que, inspirados nos relatos pesquisados, elaborassem um relato pessoal ficcional de um adolescente. Salientamos que a produção de um relato pessoal ficcional seria realizada em equipe e após, sua criação, os alunos deveriam criar um vídeo sobre o texto produzido.

Segue, a seguir as orientações para a criação do vídeo:

- Definição das funções de cada integrante do grupo;
- Roteiro (cena com descrições de ações, personagens, figurino e objetos da cena);
- Escolha de local apropriado para a filmagem;
- Ensaio;
- Filmagem.

Para nortear a produção dos vídeos, que deveria ser filmado no celular de um dos alunos, sugerimos o preenchimento de uma ficha de pré-produção e pré-roteiro, conforme quadro abaixo:

Pré-produção

Listagem dos integrantes do grupo e das funções que desempenharão (ator, produtor, roteirista, filmagem).	
Personagem	
Figurino	
Descrição do cenário	
Objetos da cena	

Pré-roteiro

Resumo do relato	
Personagem	
Descrição / rubrica	

Objetos da cena	
-----------------	--

Depois de executada as tarefas, os trabalhos foram socializados com a turma e disponibilizados no *Facebook*.

Módulo 3- Refletindo

Trata-se da ocasião em que os discentes, individualmente, resolveram atividades de maneira a refletir e internalizar os conhecimentos estudados nas etapas anteriores.

Objetivos:

- Promover a reflexão individual sobre relato pessoal.

Atividades realizadas

Leitura e compreensão de textos:

- a) Texto I: vídeo de Amyr Klink, disponibilizado no *Youtube* e intitulado “Amyr Klink: Um homem precisa viajar (Mar sem fim)”;
- b) Texto II “De costas para o ano novo” de Amyr Klink;
- c) Texto III “Textos de Viagem” de Marina Klink.

Recursos didáticos:

- Textos e atividades fotocopiadas.
- Computador e projetor multimídia.

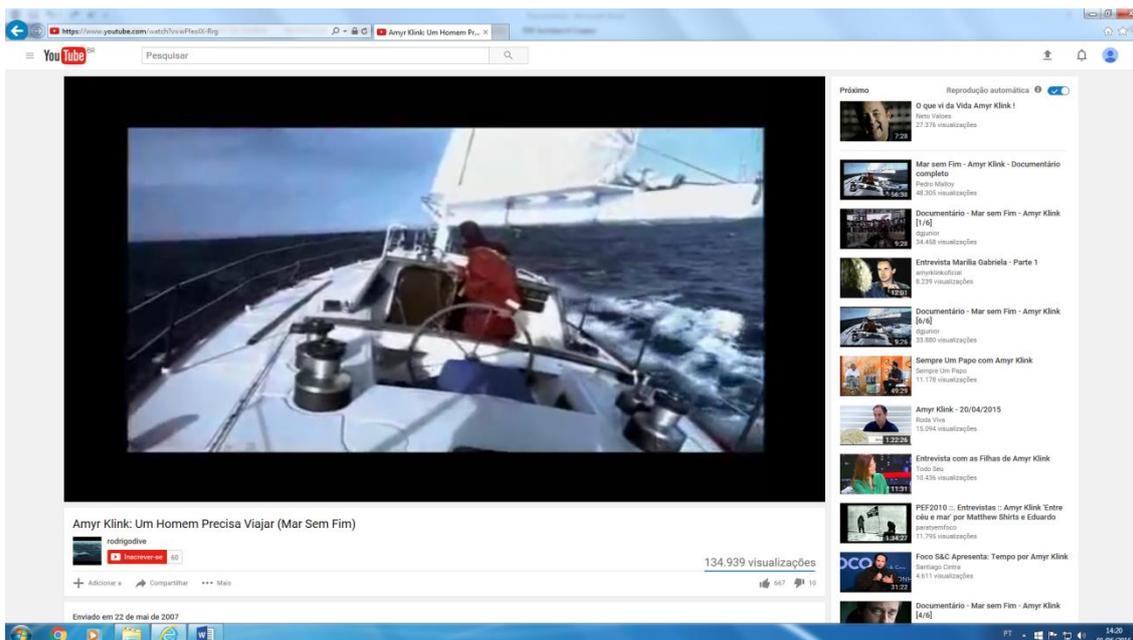
Avaliação:

Observação de interesse e participação dos alunos na realização das atividades.

Nº de aulas: 6 h/a

Inicialmente foi feita a pesquisa e assistido ao vídeo “Amyr Klink: Um homem precisa viajar (Mar sem fim).

Texto I



Fonte: *Youtube* (2016)²⁰.

Em seguida a leitura e interpretação de texto: ‘De Costas para o Ano novo’ de, Almir Klink, e Textos de Viagem de Marina Klink²¹, seguido de atividades de interpretação, Relato de viagem

Texto II

De Costas para o Ano Novo

Resignado, como se o mau tempo fosse o único tempo possível, recolhi o que restava da buja e deixei apenas a velinha de tempestade solteira. Talvez viúva. Disparou então de uma vez a fúria do Southern Ocean. Foi-se a graça e o resto de bom humor. Foram-se as últimas gotas de paciência para tentar entender o que se passava. Caos completo. Uma desordem contínua de água e espuma. O mar estava desmoronando ao redor. A escota da velinha, único motor puxando o Paratii uma velocidade completamente ilegal, encostou, sem que notasse, numa roldana da vela grande, puiu e ameaçava estourar. Se um pedaço de pano se soltasse ou se o cabo se partisse, decolaríamos para um desastre espetacular.

Criei coragem, cortei um pedaço de cabo, saí e, arrastando-me como um polvo até a ponta da retranca, fiz uma escota de reserva rezando para não ser arrancado dali por uma onda. Que falta faziam os outros quatro membros... O cabo de dezesseis milímetros voava no vento como um fiozinho de lã. Fazer as voltas e os nós pendurado sobre a espuma não foi nem um

²⁰Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wFfeolX-Rrg>. Aceso em; 31 de junho de 2016.

²¹Atividade retirada do livro didático “Projeto teláris: português”, de Ana Borgatto, Terezina Bertin e Vera Marchezi, com acréscimo e adaptações.

pouco divertido. Em vez de falar em voz alta, eu gritava. Gritava para mim mesmo o que deveria fazer, que o nó não estava firme. Gritava para ouvir minha própria voz no meio daquela turbina eólica infernal, que não parava. Gritava para não parar de fazer força, para não desistir dos nós que era preciso dar.

Voltei para dentro, miraculosamente pouco ensopado. Com uma toalha preta e felpuda me enxuguei de roupa e tudo: casaco, macacão, botas. Minutos depois, uma cachoeira lateral vinda do norte bateu na popa, no meio de uma descida de onda, de oeste. O Paratii atravessou. A cozinha subia e a mesa de navegação foi para baixo. De toalha em punho, escorreguei até bater na parede oposta. Do lado de fora, a retranca, onde eu me encontrava minutos antes, mergulhou inteira na onda, com a vela panejando desesperadamente, até que o piloto retomasse o rumo. "Muito tempo, muito tempo", gritei. Desliguei o piloto e assumi o leme interno. Meu Deus, pior ainda, o barco endireitou mas eu não conseguia manter o rumo certo por falta de referência. Olhando para a frente, não havia meio de saber por quais ondas estava descendo, as de norte ou as de oeste. Comandar pela bússola também não resolvia o problema. Virei de costas para a proa e, olhando para as ondas, segurando o leme por trás, descobri um jeito de pilotar ao contrário, apenas controlando as paredes de água e a birutinha de vento da targa traseira. Surfando de costas! Quem diria! Não era exatamente o modo como planejei virar o ano e começar vida nova. As deliberações de Ano-Novo se resumiram a uma só: escapar vivo.

Texto III

Textos de viagem

Eu estava apreensiva, sem notícias do Amyr desde o dia 27. Não ter ouvido sua voz na virada de ano foi motivo de muita preocupação. Procurava um quase impossível acesso à internet em Paraty quando, depois de uma semana de silêncio, o telefone tocou. Era o Amyr (UFA!). Fui ficando cada vez mais impressionada conforme ele ia descrevendo a situação que enfrentou no mar na passagem de ano:

"Foi impressionante. Os ventos chegavam a 120 quilômetros horários e as ondas de vinte metros vinham de todos os lados, me obrigando a ficar de plantão no convés por cinquenta horas. Ventava tanto que o mar estava branco(...)."

"(...) Estou exausto, com dores por todo o corpo. Mal consigo me mexer. O vento estava forte demais e as ondas deram muito trabalho. O leme de vento segura o barco quase em qualquer situação, mas dessa vez ficou de folga.

Não deu para usar o leme de vento nem o piloto automático. Foi impressionante(...)."
(...)

No momento o Amyr acaba de reparar os danos decorrentes da tempestade que o "abraçou" no sul da Austrália. Aproveita a calmaria e o tempo bom para amarrar as velas e para "secar suas meias".

Marina Bandeira Klink

1- A experiência de relatar está associada à necessidade ou desejo de comunicar uma experiência vivida, ao mesmo tempo que propicia a organização dessas experiências. Nos Textos I, II e III que você acabou de ler, apresente:

- a- Finalidade do relato;
- b- Interlocutor preferencial;
- c- O tipo de experiência relatada;
- d- A forma de organização (critérios que orientam a organização do relato).
- e- O que diferencia os textos I, II e III?

2-O texto I é composto de relatos de experiências vividas por Amyr Klink no sul da Austrália. O contexto de produção é real, cercado de aventuras. O título do texto só produz efeito de sentido quando entendemos o que aconteceu com o veleiro, e como supostamente o autor imaginara passar o Ano Novo. Poderíamos colocar outro título sem alterar o sentido do texto? Explique e proponha uma sugestão.

3-Logo no início de seu relato, Amyr Klink afirma que estava “Resignado, como se o mau tempo fosse o único tempo possível [...]”. O que ele quis dizer com essa afirmação?

4- Quais ações realizadas por Klink para vencer a tempestade?

5- No segundo parágrafo do relato, Amyr escreve: “Que falta faziam os outros quatro membros...” O que ele quis dizer com isso?

6- Depois de ter conseguido vencer o desafio de dar os nós e segurar a vela do barco em meio a uma tempestade, o navegador teve de enfrentar problemas que aconteciam dentro do barco. Escreva com suas palavras o que estava acontecendo.

7- O que Amyr quis dizer com a exclamação: “Surfando de Costas! Quem diria! ”?

8- O Texto III apresenta o relato da esposa de Amyr Klink, Marina Bandeira Klink, que apoia seu companheiro nas viagens de aventuras, tanto em terra firme, quanto no mar. Depois de falar com o marido pelo telefone, relata:

“No momento o Amyr acaba de reparar os danos decorrentes da tempestade que o "abraçou" no sul da Austrália. Aproveita a calmaria e o tempo bom para amarrar as velas e para ‘secar suas meias’”.

Marina Klink

a- Qual sentido da palavra “abraçou”?

b- Qual foi a intenção de Marina ao empregar aspas nas expressões “abraçou” e “secar suas meias”?

Módulo 4 - Praticando

Estágio final do processo de aprendizagem, foi o momento de aplicar os conhecimentos adquiridos durante todo o percurso do projeto de intervenção. Por isso, os alunos produziram, inicialmente, um relato escrito e, depois, uma versão digital, na proposta de produção de um texto multimodal.

Objetivos:

- a) Produzir relato pessoal e retextualizá-lo por meio de recursos tecnológicos;
- b) Analisar se os alunos haviam aprendido a usar, na produção de textos ou sequências narrativas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero relato pessoal, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.

Atividades realizadas:

- 1- Revisão com os alunos sobre o relato pessoal e produção coletiva desse gênero.
- 2- Pesquisa no laboratório de informática sobre a técnica *Draw my life*.
- 3- Retextualização do relato produzido a partir do *Draw my life*.

Recursos didáticos:

Computador do laboratório de informática, caderno, caneta, lápis, quadro branco, pincel, apagador, câmera, microfone, computador.

Avaliação:

Observação de interesse e participação dos alunos na realização das atividades.

Nº de aulas:6 h

Primeiramente fizemos uma revisão do gênero e depois pedimos que os alunos se reunissem em equipe para compartilharem com os colegas episódios marcantes ocorridos na infância ou mais recentemente. Depois, elessem uma das histórias do grupo para serem registradas.

Elaboramos um formulário com planejamento a seguir e entregamos para as equipes.

Planejamento do texto:

- Pense no interlocutor do seu texto – leve em consideração que o público-alvo de sua produção são colegas, professores, pais, amigos ou alunos de outra classe.
- Considere o suporte em que seu relato será veiculado e empregue uma linguagem adequada ao perfil de leitores.
- Não se esqueça de que o relato pessoal trata-se de um texto que apresenta uma experiência vivida passível de comprovação, utiliza a narração como tipologia de base, emprega o pretérito ou o presente histórico e faz uso de primeira pessoa do discurso e tem como função social a partilha de vivências.
- Dê um título ao seu texto.
- Depois de produzido o texto, faça sua revisão observando os elementos composicionais, discursivos e se está de acordo com as normas ortográficas.

Na sequência do módulo, foi feita atividade de pesquisa, leitura e análise de vídeos na *internet* a partir da técnica *Draw my life*. Após conhecimentos sobre a técnica, os alunos fizeram sua retextualização.

Sintetizamos a seguir os materiais e os procedimentos utilizados para realização da atividade:

Materiais: câmera, quadro branco, apagador, pincel, microfone, computador.

Procedimentos:

Diante dos textos produzidos, os alunos elaboraram quadros com as imagens de cenas na sequência dos acontecimentos da história. Depois gravaram um áudio e fizeram a filmagem dos desenhos, por fim o material colhido foi editado.

Referências

BORGATTO, A. T., BERTIN, T., MARCHEZI, V. *Projeto Teláris: Português*. São Paulo: Editora Ática, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2015.

PEIXOTO, J. B.; ROVAI, C. F. *Gênero do discurso na Escola: discutindo princípios e práticas*. São Paulo: FTD, 2012.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. Santa Cruz do Sul: *Signo*, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

THORNBURG, D. *Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century*. 1996. Disponível em: <<http://www.tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>>. Acesso em: 30 de setembro 2015.

_____. *Metáforas Ambientais Interativas de Aprendizado*. Disponível em: <<http://www.authorstream.com/Presentation/amenrib-1395770-met-foras-ambientes-interativos-de-aprendizado/>>. Acesso em: 30 de setembro 2015.

Sites Pesquisados

<https://allanleao.wordpress.com/2013/05/01/o-que-e-draw-my-life-como-faco-um/> Acesso em: 21 de março de 2016

<http://expresso.sapo.pt/sociedade/a-ciencia-do-beijo=f501931> Acesso em: 21 de março de 2016

<http://guiadoscuriosos.com.br/categorias/4110/1/10-curiosidades-sobre-o-beijo-ao-longo-da-historia.html> Acesso em: 21 de março de 2016

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=51782> Acesso em: 22 de março de 2016

<http://super.abril.com.br/blogs/historia-sem-fim/qual-a-origem-do-beijo-na-boca/> Acesso em: 21 de março de 2016

<http://veja.abril.com.br/ciencia/a-ciencia-do-beijo/> Acesso em: 21 de março de 2016

<http://www.vocesabia.net/ciencia/as-principais-curiosidades-do-beijo/> Acesso em: 21 de março de 2016

<https://www.youtube.com/watch?v=RZl30Kncbf4> Acesso em: 22 de março de 2016

<https://www.youtube.com/watch?v=wFfeolX-Rrg> Acesso em: 22 de março de 2016