



**GOVERNO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**



CLADES FINKLER

**O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE ESCRITA E AS PRÁTICAS
DE MULTILETRAMENTOS**

**SINOP/MT
2016**

CLADES FINKLER

**O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE ESCRITA E AS PRÁTICAS
DE MULTILETRAMENTOS**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen.

Sinop
2016

F499d Finkler, Clades.

O desenvolvimento das competências de escrita e as práticas de multiletramentos / Clades Finkler. – Sinop, 2016.
78 p.

Orientadora: Dra. Neusa Inês Philippsen.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, Faculdade de Educação e Linguística, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras.

1. Multiletramentos. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Sequência Didática. 5. Charges. 6. Mestrado Profissional em Letras. I. Philippsen, Neusa Inês, Dra. II. Título.

CDU 811:37

CLADES FINKLER

**O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE ESCRITA E AS PRÁTICAS
DE MULTILETRAMENTOS**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop
(Presidente)

TITULARES

Prof.^a (Externo): Maria Inês Pagliarini Cox
Universidade- UFMT

Prof.^a (interno): Sandra Luzia W.Straub
Universidade- UNEMAT/Sinop

SUPLENTES

Prof.^a(externo): Elza Sabino
Universidade UEMS – Dourados-MS

Prof.^a. (interno): Leandra Ines Seganfredo Santos
Universidade -UNEMAT/Sinop

Aprovada em: 22 de novembro de 2016.

Local da defesa: Casa Brasil– *Campus* Universitário de Sinop – Universidade do Estado de Mato Grosso

Dedico este trabalho às pessoas que têm um compromisso real com a educação, que acreditam num futuro possível através da dedicação, do estudo, da pesquisa e da prática constante. Dedico aos colegas que a cada dia se doam para transformar a sociedade em sua base, construindo ideais, para alguns utópicos, mas nos quais acreditam veementemente. Dedico aos familiares que me cercam e que contribuem para que tudo seja possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço acima de tudo a Deus por me dar saúde, discernimento e forças para continuar.

Agradeço a minha família que constantemente me estimula a seguir sempre em frente, abrindo mão de momentos em companhia uns dos outros.

Agradeço a todos os profissionais da educação da Escola Municipal de Educação Básica Pastor José Genésio da Silva, por torcerem por mim e tornarem possível minha pesquisa, apesar das adversidades.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras PROFLETRAS-UNEMAT/SINOP, especialmente às colegas Marli Chiarani e Marcia do Socorro Coelho Oliveira, que com sua luz iluminaram momentos tão especiais de aprendizado e compartilhamento de conhecimentos sempre tão pertinentes e que certamente contribuíram muito para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos queridos alunos do 9º ano A da Escola Municipal de Educação Básica Pastor José Genésio da Silva, sujeitos dessa pesquisa, que participaram das atividades realizando-as com dedicação e vontade de aprender.

Agradeço de modo especial a minha orientadora Prof^ª. Dra. Neusa Inês Philippsen, que, com muita sabedoria, paciência e firmeza, conseguiu me auxiliar de modo que este estudo se tornasse possível.

Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?

Fernando Pessoa

RESUMO

Responsabilidade com a educação, com o aprendizado dos alunos para garantir que eles tenham uma educação de qualidade, é o compromisso que devemos assumir em nossa função de professores, para tanto, desenvolver nos alunos, com proficiência as competências de leitura e de escrita devem ser a base que norteia nossas ações em sala de aula, posto que estas competências encontram-se defasadas e inviabilizam o verdadeiro desenvolvimento intelectual dos estudantes, cerceando-lhes, assim, o acesso ao conhecimento e seu pleno desenvolvimento cognitivo nas mais diversas áreas do saber. Considerando-se estas questões primordiais, procuramos desenvolver nesta pesquisa interventiva, metodologias que minimizem as lacunas de letramento utilizando-nos de práticas de multiletramentos. Dessa forma, visamos estimular a produção escrita após a análise de charges de diversas temáticas, para proporcionar aos discentes momentos de autoria, com o objetivo de instigar a reflexão autônoma, para se reconhecerem como sujeitos de ação na comunidade em que estão inseridos. Esta intervenção pedagógica foi realizada com os alunos do 9º ano A da Escola Municipal de Educação Básica Pastor José Genésio da Silva, do Bairro Nosso Lar, no município de Brasnorte-MT. O trabalho foi desenvolvido através da pesquisa-ação, com a interação entre pesquisadora/orientadora e alunos/sujeitos, numa busca constante de estratégias para sanar as lacunas presentes nas situações de ensino/aprendizagem. Esta pesquisa, cujo aporte teórico é Linguística Aplicada foi fundamentada em distintas acepções teóricas, para as quais nos valemos de autores como Solé (1998), Bortoni-Ricardo (2013), Koch (2014), Magalhães (2013), Rojo (2013), Xavier (2012), Cavalcante (2013), Leffa (1996), Bakhtin (2002), Marcuschi (2008) e Street (2012). A proposta teórico-metodológica objetivou fundamentalmente o desenvolvimento das práticas de ensino referentes a produções textuais. Para desenvolver estas práticas, utilizamo-nos num primeiro momento das teorias sobre leitura e autoria de Solé (2009) e Leffa (1996), para servirem de orientação na identificação dos níveis de leitura e compreensão dos estudantes em relação às charges apresentadas, após esta etapa organizamos as atividades de acordo com a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Com a primeira produção pudemos detectar uma série de dificuldades apresentadas em diferentes níveis pelos alunos, estas serviram de parâmetros para o desenvolvimento dos diferentes módulos que, por sua vez, possibilitaram a recuperação de conteúdos que apresentavam lacunas e dificuldades na realização das interpretações e nas produções textuais, sendo algumas de ordem sintática e outras de semântica, bem como de simples dificuldades de concentração nos momentos de análise ou de deficiências em informações, estas últimas foram trabalhadas especificamente, porque se tratavam de questões relevantes para o sucesso nas produções finais. A criação do *BLOG*, produto final do projeto de intervenção, possibilitou uma interação maior entre a turma e serviu de estímulo para as produções textuais, considerando-se que a publicidade dos textos produzidos levou os alunos a uma maior responsabilidade para com os conteúdos, opiniões e formas de expressão dos mesmos em relação aos colegas e à comunidade escolar, posto que o *BLOG* foi amplamente divulgado e passou a ser visitado inclusive pelos alunos das demais turmas, pelos professores e pais de alunos. Obtivemos, portanto, resultados que nos levam a considerar que a orientação de um professor, a ajuda mútua através do processo de andaimagem, a busca por informações e a divulgação das produções textuais levam os educandos a um melhor desenvolvimento da escrita e a ampliarem seu repertório de leituras nas mais diversas temáticas. É imprescindível dar continuidade a este processo, para transformar o aprendizado em um produto que humanize a escola e os alunos em sujeitos de suas histórias.

Palavras-chave: Multiletramentos; Leitura; Escrita; Sequência Didática; Charges.

ABSTRACT

Responsibility with education, with students learning to ensure that they have a quality education, is the commitment that we must assume in our teacher's function for this purpose, develop proficiency with the skills of reading and writing should be the foundation that guides our actions in the classroom, since these skills are obsolete and render the true intellectual development of students, abridging them, as well, access to knowledge and its full cognitive development in various areas of knowledge. Considering these key issues, we seek to develop this Interventional research, methodologies that minimize literacy using gaps-in multiletramentos practices. In this way, we aim to stimulate writing production after the cartoons of various thematic analysis, to provide to the students by moments, with the objective of instigating the autonomous reflection, to recognize as a subject. This educational intervention was held with students of the 9th year A of the Municipal School of Basic Education Pastor Joseph Genesius da Silva, of the home district, in the municipality of Brasnorte-Mt. This work was developed through action research, with the interaction between coach and student/researcher/subject, in a constant search for strategies to remedy the gaps present in the teaching/learning situations. This research, whose theoretical contribution is applied linguistics was based on different theoretical, for which renderings in the worth of such authors as Solé (1998), Bortoni-Ricardo (2013), Koch (2014), Magalhães (2013), Rojo (2013), Xavier (2012), Cavalcante (2013), Leffa (1996), Bakhtin (2002), Marcuschi (2008) e Street (2012). The theoretical-methodological proposal was aimed primarily the development of teaching practices relating to textual productions. To develop these practices, so us at first of the theories about reading and by Solé (2009) and Leffa (1996), to serve as guidance in identifying the reading and comprehension levels of students in relation to the charges presented, after this step we organize activities in accordance with the proposal of didactic sequence of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). With the first production we were able to detect a series of difficulties presented at different levels by students, these are the parameters for the development of different modules which, in turn, enabled the recovery of content which had gaps and difficulties in the realization of the interpretations and textual productions, and some syntactical and other order of semantics, as well as simple difficulties of concentration in moments of analysis or deficiencies in information, the latter were worked specifically, since they were important issues for success in the final production. The creation of the *BLOG*, end product of the intervention project, enabled a greater interaction between the gang and served as a stimulus for textual production, considering that the publicity of texts produced took the students to a greater responsibility to the contents, opinions and forms of expression of the same in relation to colleagues and the school community, since the *BLOG* was widely reported and was visited by students of other classes including, by teachers and parents of students. We therefore, results that lead us to consider that the guidance of a teacher, the mutual assistance through the scaffolding process, the search for information and the dissemination of textual production lead learners to a better development of writing and to extend his repertoire of readings in various themes. It is essential to continue this process, to transform learning into a product that anthropomorphize the school and students in subjects of his stories.

Keywords: Multiletramentos; Reading; Writing; Didactic Sequence; Cartoons.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A RESPEITO DA LINGUÍSTICA APLICADA	14
1.1 OS MULTILETRAMENTOS	18
1.2 AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA	24
1.3 O GÊNERO CHARGE SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA.	27
1.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NO GÊNERO CHARGE	30
2 ENSINO COM GÊNEROS TEXTUAIS: A (R)EVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM	32
2.1 ASPECTOS FAVORÁVEIS DO ENSINO POR MEIO DE GÊNEROS: A CHARGE EM EVIDÊNCIA	32
2.2 TECNOLOGIA E ENSINO: O USO DO <i>BLOG</i> PARA SOCIALIZAÇÃO DE PRODUÇÕES ESCRITAS NA ESCOLA	38
3 PERCURSO PERCORRIDO	40
3.1 HISTÓRICO DA TURMA	41
3.2 O DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS	43
3.2.1 A Elucidação das Lacunas de Letramento-Desenvolvimento dos Módulos	53
3.2.1.1 Módulo 01.....	54
3.2.1.2 Módulo 02.....	55
3.2.1.3 Módulo 03	56
3.2.1.4 Módulo 04.....	57
3.2.1.5 Módulo 05	60
3.2.1.6 Módulo 06.....	61
3.2.1.7 Módulo 07.....	62
3.3 PRODUÇÃO FINAL.....	63
4 A CONSTRUÇÃO DO <i>BLOG</i>, CONTRIBUIÇÕES NAS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS	68
5 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS SOBRE OS RESULTADOS	70
5.1 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	72
5.2 AS QUESTÕES DE GRAMÁTICA, SINTAXE E ORTOGRAFIA.....	72

CONCLUSÃO.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS.....	78

INTRODUÇÃO

O presente relatório é resultado de pesquisa e intervenção pedagógica, que foram fundamentadas em diferentes bibliografias, as quais tratam de assuntos pertinentes aos objetivos propostos. Utilizamos-nos do aporte teórico da Linguística Aplicada (LA) e valemos-nos dos seguintes pressupostos teóricos: multiletramentos, leitura, produção textual, gêneros textuais, autoria e sequência didática.

Para tanto, foram estudadas publicações em livros, textos científicos, teses e artigos de vários autores que tratam de temas relativos à leitura e escrita, e que estão intrinsecamente relacionados a tudo o que estas implicam. Este estudo enfocou-se, fundamentalmente nas ações do projeto de intervenção por intermédio do qual procuramos amenizar as dificuldades apresentadas em sala de aula.

Várias são as razões, de acordo com o autor, que interferem no aprendizado dos alunos, dentre as quais podemos citar:

- * as condições socioeconômicas das famílias, que influem no que tange ao acompanhamento da vida escolar dos estudantes;
- * a ausência do hábito da leitura, que interfere diretamente no desempenho, relativo às produções escritas e no fator de criticidade do aluno;
- * a infraestrutura das escolas, o acervo da biblioteca, a precariedade e as tecnologias ultrapassadas das máquinas que a escola oferece;
- * as condições de trabalho em sala de aula, onde a indisciplina dos alunos é um dos fatores que mais prejudica o aprendizado;
- * a formação docente, que insere no mercado de trabalho profissionais com dificuldades para desenvolver um trabalho satisfatório com seus alunos;
- * a atuação dos profissionais, quando não raramente, as aulas são transformadas em momentos de atividades que não levam os alunos a crescerem e desenvolverem seu cognitivo.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo e Machado (2013) afirmam que as práticas de leitura e escrita se restringem às aulas de língua portuguesa, e que, em razão de sua extensa matéria de ensino gramatical, muitas vezes relega as produções textuais a segundo plano.

O tema acerca das responsabilidades sobre ler e escrever dos professores das diferentes áreas do conhecimento gera discussões nas escolas, entretanto, a função acerca de ensinar a língua portuguesa é dos profissionais dessa área.

Por sua vez, com relação às deficiências na formação dos professores tanto na área de língua portuguesa, quanto nas demais áreas, há uma tentativa de supri-las através dos

programas de formação continuada, que são realizados já há bastante tempo nas redes municipais e estaduais de ensino, contudo, esses programas, muitas vezes são ineficientes, posto que não alcançam seus objetivos, e, inclusive, em algumas circunstâncias são utilizadas como meros momentos de discussão de questões de ordem burocrática.

Há que se considerar, no entanto, que as deficiências na formação dos professores ampliam os problemas no ensino e na aprendizagem, assim como no desenvolvimento das competências de escrita e leitura dos alunos.

Desta forma, desenvolvemos a presente pesquisa para trabalhar essas dificuldades de modo que fosse possível superar as lacunas de letramento. Para tanto, a iniciamos discorrendo sobre a Linguística Aplicada, no capítulo 1, fazendo um embasamento teórico sobre o assunto, dando ênfase às questões de multiletramentos, abordando o tema sobre as práticas de leitura e escrita e de como estes pontos foram trabalhados no gênero charge, dentro da perspectiva da LA. Para desenvolver este tema também foi utilizada a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No capítulo 2, abordamos os gêneros de modo geral para, na sequência, inserirmos a charge como o gênero trabalhado nessa pesquisa de intervenção, evidenciando-a enquanto gênero atraente aos alunos, que atende às necessidades dos estudantes em razão da pluralidade dos temas nele abordados e na diversidade de suportes que podem ser pesquisados, dando ampla oportunidade de acesso aos estudantes.

Considerando que buscamos, através dessa pesquisa, desenvolver e implementar a leitura e a escrita e, posteriormente, criar um *BLOG* para publicar as produções finais dos alunos, realizamos um estudo acerca do passo a passo de criação de um *BLOG*, bem como sobre a importância dessa ferramenta na parte final desta pesquisa, valorizando o produto final criado pelos alunos.

Na sequência deste trabalho, no capítulo 3, explanamos o percurso percorrido a partir da produção inicial, à qual, após detectar as lacunas de letramento, foram desenvolvidos vários módulos, cada um com o objetivo de trabalhar uma das lacunas de letramento encontradas pela professora. Após o desenvolvimento de todos os módulos necessários, foi realizada a produção final pelos alunos.

Para finalizar, apresentam-se as reflexões sobre os resultados obtidos, a forma como os alunos foram avaliados durante o processo e uma observação acerca das abordagens realizadas sobre questões de gramática, sintaxe e ortografia.

De modo geral, notou-se, nesta pesquisa, a dificuldade dos alunos em compreenderem os textos lidos, o que provocou a necessidade de retomar as atividades de leitura em sala de

aula, para que os alunos tivessem acesso às decodificações e conseguissem montar suas estratégias de compreensão. Neste ponto, Solé (1998) orienta que os livros lidos pelos alunos devem ser adequados à sua idade e que precisam reler o texto, além de questionar o professor acerca de questões que não conseguem compreender no texto.

Para tanto, se faz necessário retomar algumas questões, dentre as quais podemos citar:

- a) leitura de textos adequados, devemos considerar que os acervos das bibliotecas não são os mais completos, entretanto, apesar de deficientes, o professor deve orientar seus alunos na escolha do livro, considerando a característica individual do aluno, posto que é necessário respeitar a individualidade;
- b) releitura de textos, em tempos de imediatismo, é um grande desafio fazer com que o aluno releia textos, cabe ao professor, através de atividades interessantes, levar seus alunos a fazerem as releituras;
- c) perguntar ao professor, é essa a questão mais importante, ouvir o aluno, discutir, argumentar, ter a paciência necessária para, através das discussões sobre as obras, fazer com que os alunos se interessem, levando-os, inclusive, a aprender a ouvir o colega e, conseqüentemente, interagir nos debates em sala de aula.

Neste contexto, podemos citar Leffa (1996, p. 11), quando este afirma que: “pode-se definir restritamente o processo de leitura, contrastando-se duas definições antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto.” Neste trecho, o autor chama a atenção para a palavra ‘extrair’ que atribui importância ao texto, enquanto a palavra ‘atribuir’ atribui importância ao leitor. São duas definições que podem resumir as atividades que devem ser propostas aos alunos em sala de aula, o aprender a extrair e atribuir significados ao texto e ao leitor.

Apontamos, ainda, neste trabalho, algumas respostas que podem auxiliar a melhorar a prática docente e, por consequência, o desempenho de nossos alunos em sala de aula. Este foi o objetivo maior desta pesquisa realizada com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEB Pastor José Genésio da Silva, do município de Brasnorte-MT, ou seja, desenvolver habilidades de escrita, através de análises de charges e posterior publicação no *BLOG*, construído com a turma. Construir e disponibilizar o acesso ao *BLOG* para toda a comunidade escolar, promovendo a inclusão digital e a interação entre alunos e comunidade, foi o produto final desta pesquisa de intervenção.

1 A RESPEITO DA LINGUÍSTICA APLICADA E A RELAÇÃO COM A LEITURA E A ESCRITA

A educação está sendo desafiada: os alunos são outros, as questões de interesse são infinitamente diferentes das de outros tempos. A tecnologia, a cada dia, toma mais espaço na vida das pessoas. Dessa forma, para desenvolver melhor suas aulas o professor precisa urgentemente se adequar aos novos aparatos tecnológicos. Essas ferramentas quando usadas com competência, tornam as aulas mais atrativas e, conseqüentemente, resultam em melhor aprendizagem.

Nesta nova dinâmica da sociedade, alunos e professores são aprendizes, embora de maneiras diferentes, pois o professor deve estar sempre um passo à frente, sem jamais deixar de lado sua capacidade de aprender. Assim, não há vez para o autoritarismo e as velhas máximas de sala de aula são desafiadas a inserirem-se nos novos contextos sociais.

Sendo assim, neste capítulo traçaremos algumas considerações sobre a contribuição da Linguística Aplicada (LA) para que a escola (em especial, a disciplina de Língua Portuguesa) possa oferecer um ensino pautado nas mudanças que vêm ocorrendo desde a década de 1960. Os professores, por sua vez, que são os que têm um contato mais direto com os alunos, não podem sentir-se “perdidos” diante de tantas mudanças. Nesse sentido, entendemos que encontrar suporte teórico nesta área da Linguística não solucionará de vez os problemas relacionados às lacunas de letramento, porém é um saber crucial que poderá fundamentar suas práticas e tornar o processo educacional melhor compreendido.

A realidade ainda está muito aquém de tudo isso, na maioria dos ambientes escolares deparamo-nos com situações, por exemplo, em que, ao se propor uma produção textual, essa é apresentada aos alunos de forma assistemática, sem o devido planejamento, razão pela qual, em grande parte das escolas, essa não é assimilada de forma integral pelos alunos. Mesmo assim, um grande número destes consegue concluir o ensino básico, apesar das deficiências nos processos de produção textual, levando para a vida acadêmica esta defasagem em sua bagagem, razão pela qual há que se percorrer um árduo caminho até a aprendizagem de fato.

Esta situação de baixo rendimento na aprendizagem da escrita se estende aos demais conteúdos, nas diferentes áreas do conhecimento, o que pode ser comprovado se observarmos os dados do IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados

(Prova Brasil ou Saeb1)- obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª série/5º ano – 8ª série/9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio)- com informações sobre rendimento (aprovação). Neste estudo, analisamos os dados relativos à escola ora analisada, onde os índices além de insatisfatórios tiveram um desempenho abaixo do previsto, mesmo para uma previsão pouco otimista, realidade esta que, de acordo com os dados do mesmo instituto, se repetem em grande parte das escolas públicas brasileiras, com raríssimas exceções.

O quadro, a seguir, apresenta os resultados e as metas do IDEB da Escola Municipal de Educação Básica Pastor José Genésio da Silva, que fica localizada no município de Brasnorte, MT. Constitui-se de um dado importante quando se tem como foco a Linguística Aplicada como parceira da educação, pois é através desses dados, os quais mostram os desempenhos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, que se pode realizar uma reflexão sobre a avaliação do processo de ensino, com vistas a encontrar soluções para os problemas encontrados. Apontamos para fato de que o IDEB Observado de 2015 ainda não foi inserido no site, até o momento dessa pesquisa.

Quadro 1: IDEB - Resultados e Metas.

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EMEB PASTOR JOSE GENESIO DA SILVA	3.2	2.9	4.1	4.0	3.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

FONTE: ideb.inep.gov.br

Observando estes dados nos reportamos a um sistema educacional que reprova sistematicamente seus alunos, em que uma parte destes abandona a escola antes de concluir o ensino médio, e a outra parte que conclui, contudo, sem apreender o mínimo necessário para que sejam considerados aptos a seguirem em sua vida escolar. Em suma, o ideal seria que os adolescentes e as crianças que têm acesso à escola, conseguissem atingir um nível de aprendizado satisfatório, sem repetência. É público e notório que são raros os casos em que crianças não têm acesso à escola, ou seja quase totalidade das crianças brasileiras ingressa hoje no sistema educacional, deste modo, torna-se necessário investigarmos os motivos que

1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

levam a estes índices insatisfatórios. Quando analisamos o ensino da língua portuguesa, percebemos que o quadro é semelhante, as dificuldades são imensuráveis e o aprendizado igualmente insatisfatório.

Assim sendo, urge buscarem-se novos aparatos teórico-metodológicos que possam auxiliar na mudança desse cenário. A exemplo de Celani (2000), esta destaca que:

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000, p.19-20).

Pode-se depreender desta concepção que, implicitamente, a Linguística Aplicada propõe-se a oferecer suporte teórico e prático aos problemas relacionados à área da linguagem, sendo esta uma necessidade vital ao ser humano que necessita ampliar seu repertório linguístico e interagir com os demais.

Para alcançar a plenitude da cidadania, todos precisam saber ler e escrever, precisam se comunicar, saber usar sua língua, seu bem cultural. A maioria dos professores aponta esta responsabilidade como sendo mais do professor de Língua Portuguesa, como se a leitura e escrita não fizessem parte do conhecimento de outras disciplinas.

Neste contexto, Bakhtin (2002) apresenta a consciência individual como fruto da habilidade de produzir novos sentidos, num processo dinâmico e evolutivo da aprendizagem da escrita, pois exercitar o poder das palavras é se apossar da própria identidade.

Além disso, Alvarez (2007) afirma que:

Projetos escolares voltados para a questão da tolerância deveriam fomentar o respeito pelo outro, estimulando a compreensão de que cada um encerra em si capacidades que o individualizam a reconhecer a dignidade da pessoa humana, reconhecer e valorizar as experiências de vida na formação pessoal e desenvolver o espírito de respeito às diferenças e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões. (ALVAREZ, 2007, p.21).

Desta maneira, valorizar as experiências de cada aluno poderá se transformar numa oportunidade de crescimento para todos, e a evolução da escola passa, necessariamente, pelo respeito à individualidade.

Leffa (2001) lembra-nos que ensinar é tocar o ser humano em sua essência, nesse sentido, não há atividade humana na qual o linguista aplicado não tenha papel a desempenhar. E é essa essência que a escola precisa captar, fazer um resgate do ensino, buscar o

desenvolvimento do ser humano através da sua capacidade de se reinventar ou se descobrir enquanto ser dependente do outro.

Moita Lopes (2006, p. 21) chega a usar a expressão “contexto aplicado”, que é o local onde as pessoas interagem, onde o social acontece, ressaltando que é preciso “considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam”.

Ampliando essa concepção, é possível constatar que a escola, como instituição formal com objetivos sociais e cidadãos, é a fonte em que o indivíduo se encherá de conhecimentos, conhecimentos estes dos mais variados tipos: linguísticos, literários, culturais, geográficos, históricos, científicos, dentre outros.

Nesse contexto, toma-se a questão da interdisciplinaridade como fator fundamental para a exploração dos saberes, utilizados de modo interligado, em que o educando consiga estabelecer relações entre si e deles com a vida.

Rajagopalan (2004, p. 73) ressalta sobre a possibilidade de:

Atravessar (se necessário, transgredindo), fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma.

Por essa concepção, vê-se o quanto é necessário que os professores de Língua Portuguesa reconheçam a Linguística Aplicada como uma área de pesquisa que não se foca em apenas uma disciplina, mas as concebe de modo igualitário, sem menosprezar uma em detrimento de outra.

Isso pode significar dominar a linguagem, apropriando-se de vários conteúdos, já que a linguagem não se restringe aos conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa.

Assim mesmo não sendo professor de Língua Portuguesa, os professores das outras disciplinas precisam da linguagem para cumprir com suas responsabilidades profissionais, precisam interagir com os alunos e efetivar o processo ensino-aprendizagem de modo adequado.

Sobre essa questão, convém dar ênfase à formação dos professores, o que Leffa (2001) concebe como uma atividade complexa, pois capacitar-se continuamente, hoje em dia, não é algo fácil. Devido à excessiva carga horária de trabalho a que muitos professores precisam submeter-se para viver dignamente com sua família, sobra pouco tempo para adquirir conhecimentos e fazer pesquisas de modo formal.

Moita Lopes (1996, p. 184) ressalta que é preciso que o “professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho”. Refletir sobre o seu trabalho implica em autoavaliar-se, constatando-se suas práticas pedagógicas e suas metodologias de trabalho estão tendo resultados positivos.

Quando o professor é capaz de analisar-se criticamente, Bortoni-Ricardo (2013, p. 46) concebe então que ele “não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”.

É nessa LA que nos inscrevemos, na LA como campo de estudo que estabelece diálogos com outros campos de investigação de modo a buscar novas contribuições, pois entende que outras disciplinas podem ajudar a aprofundar o entendimento de suas pesquisas. É uma LA que rompe fronteiras e amplia sua área de atuação, estabelecendo diálogos diferenciados com a sociologia, educação, pedagogia, psicologia, filosofia, dentre outras, e está aberta às possíveis sugestões em dialogar com outras disciplinas. São novos caminhos a serem desbravados nos estudos da linguagem.

Valorizar a língua do sujeito falante passa a ser, assim, um elemento importantíssimo.

Procurar entender este processo tão complexo e eclético que é a nossa língua, transformá-la em ferramenta de interação, de afirmação do sujeito é um objetivo a ser alcançado e, neste ponto, há que se considerar a formação de professores, o que se constitui em uma tarefa desafiadora, considerando a formação pela qual passaram os profissionais de letras em tempos idos. Dessa forma, explorar melhor as novas questões que se colocam a cada dia para a formação de professores deve ser substancialmente constitutivo dos esforços de todos aqueles que se intitulam linguistas.

1.1 OS MULTILETRAMENTOS NO PREOCESO DE LEITURA E ESCRITA

Com relação à base teórica, para este trabalho interventivo sobre multiletramentos, destacamos a perspectiva teórico-metodológica de Roxane Rojo e Eduardo Moura, que, com muita propriedade, vem abordando o assunto em diversas obras, a começarmos por *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social* (2009), seguindo por *Multiletramentos na Escola* (2012), *Escola Conectada: os Multiletramentos e as TICs* (2013) e encerrando com a obra *Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos* (2015). Nestas, a autora passou a discutir sobre as atividades de leitura e escrita como práticas fundamentais na

formação do aluno, através das quais este constrói sua identidade sociocultural, em seus estudos iniciais. Rojo e Moura (2012) indicam também a necessidade de (re) pensar o conceito de multiletramento a partir da mudança da cultura do papel para a cultura da tela e da coexistência entre as tecnologias tipográficas e digitais de leitura e escrita na atualidade. Neste conceito de multiletramento podemos perceber a preocupação em integrar o aluno à nova realidade sociocultural e em aliar leitura, escrita e novas tecnologias, sendo assim, a escola não pode mais ignorar este novo universo, mas sim deve se inserir nesta nova práxis social.

Conforme o psicólogo Brian Street:

As práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade (*personhood*). O que quero dizer com isso é que, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar. (STREET, 2006, p. 466).

Neste contexto, direcionamos o presente estudo às novas práticas de multiletramentos, em que cada experiência foi levada em consideração, posto que os estudantes se apoderaram dos conhecimentos de leitura e escrita a partir do contexto em que vivem, considerando que todas as questões de ordem social, cultural e até mesmo as antropológicas interferem e influenciam nesta construção. A produção escrita do aluno é fruto do seu viver, e quanto mais esta vivência puder ser ampliada e enriquecida, tanto melhor será o desenvolvimento do sujeito autor.

Em consonância com esses estudos estão os de Bortoni-Ricardo (2013), sobre multiletramentos, apresentando a importância da construção do processo de leitura e escrita, conceito este que foi amplamente utilizado em nossa intervenção pedagógica por se tratar de um conceito que viabiliza a interação social e o crescimento de cada sujeito em sala de aula, possibilitando a construção do aprendizado que dar-se-á de forma não-linear e heterogênea, considerando que estas características destoam da realidade atual de grande parte de nossas escolas.

Procuramos, assim, desenvolver, por intermédio desta pesquisa, as habilidades de letramento dos alunos, por intermédio das quais se firmarão enquanto sujeitos, enquanto membros da sociedade, com possibilidades de, através de suas práticas, transformar o ambiente em que vivem, descobrindo-se sujeitos atuantes.

Magalhães (2013, p.20) afirma que “o sentido de um texto não é dado apenas pelo significado das palavras, mas está na incessante interação entre locutor-co(n)texto-

interlocutor.” A partir desta reflexão, buscamos analisar o fato de que toda produção de textos envolve tanto conhecimentos linguísticos e cognitivos, visuais e sonoros, quanto sociais e culturais, ou seja, deve conter artefatos lógicos do pensamento, decodificar ideias e ser intensamente permeado de interação com o meio.

A mesma autora aponta ainda as diversas “agências de letramento” como possibilidades de aprendizado dos alunos, da mesma forma aponta as distinções que existem entre elas enquanto membros de diferentes comunidades e, conseqüentemente, universos múltiplos se apresentarão em uma única sala de aula, enriquecendo consideravelmente o ambiente de aprendizagem. Desconsiderando estas variáveis a escola aniquila seu potencial de ampliação de conhecimentos deixando de se apoderar dos múltiplos saberes.

Nesta mesma linha de reflexão, Koch (2014) refere-se ao conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, como conhecimentos gerais sobre o mundo - uma espécie de *thesaurus* mental-, bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos.

Deste modo, tanto na escola, quanto fora desta é importante que os alunos tenham acesso a um número cada vez maior de informações dada à importância e a pluralidade dos textos orais e escritos no cotidiano. Partindo do princípio de que não basta a alfabetização para que os alunos se tornem leitores e deixem de ser meros “letores”, é necessário que haja, de fato, multiletramento, ou seja, o processo de ler deve fazer com que os alunos assimilem o conhecimento à sua volta, como seres sociais que são, fazendo inferências e levantando hipóteses, para serem leitores críticos e participativos, dissecando os textos em todas as suas possibilidades, levando inclusive à elaboração de novos textos, orais e escritos, coesos e coerentes para que, além de cumprirem com a interação com os interlocutores, cumpram também sua função social, a de formação e de transformação de sua identidade.

Fez-se necessário, neste estudo, lançar olhar sobre alguns pressupostos teóricos de leitura e escrita. Inicialmente verificamos as abordagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (2001), especialmente quando apontam que o principal objetivo na formação dos alunos deve ser o de transformá-los em coautores do conhecimento, e que não sejam apenas reprodutores das terminologias gramaticais, ou seja, deve-se levá-los a refletir sobre sua língua. Estes Parâmetros preconizam, ainda, que ensinar português nos níveis fundamental e médio só faz sentido com base nos textos orais e escritos, buscando uma interação entre leitura, produção textual e análise linguística. Esta prática somente será eficiente se relacionarmos uso-reflexão-uso, para que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para alguém que constrói seu próprio conhecimento, momento em que o professor é

somente um orientador que observará o funcionamento da estrutura da língua nos mais diversos gêneros textuais, lidos e produzidos pelo aluno.

Vale ressaltar, também, as reflexões tecidas por Isabel Solé (1998), em sua obra intitulada *Estratégias de Leitura*. Conforme esta autora, a postura do professor deve ser em função preponderante para o desenvolvimento dos multiletramentos, defendendo que este deve ir muito além das atividades de leitura e escrita, porém aponta que esta função vem sendo negligenciada na formação docente, levando, assim, professores a desenvolverem seu papel de forma extremamente precária.

A autora preconiza, ainda, sobre a importância da interação entre professor e aluno:

Ensinar e aprender a ler são tarefas complexas, mas gostaria de acrescentar um ponto essencial: também são enormemente gratificantes, tanto pela funcionalidade do conteúdo como pelo papel de protagonista e o envolvimento que exige dos responsáveis, professores e alunos para que ocorra a aquisição dessa aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 19).

Ler e escrever, portanto, mais do que ser um direito do ser humano, constitui uma necessidade imprescindível para sua interação na sociedade. A todo lugar, em todos os momentos, em todos os contextos, estamos sempre rodeados de palavras, frases e textos que precisam ser compreendidos, a mensagem precisa ser decodificada.

Atualmente, ler não significa apenas decodificar letras, palavras e frases de forma isolada. Ler é um processo amplo, que vai além da simples memorização do alfabeto e de sílabas para formação de palavras, mas da compreensão e possível prática da linguagem no texto lido.

Apesar das dificuldades encontradas, há que se considerar que, em situações em que professores desempenham satisfatoriamente seu papel, os alunos desenvolvem suas habilidades e competências e progridem consideravelmente no que tange ao multiletramento. Desta forma, é imprescindível que se ensine o multiletramento através das múltiplas realidades no universo escolar, há que se mobilizar, então, todo o universo do aluno para abranger todos os aspectos. Nesse sentido, Kleiman (2007), afirma:

O posicionamento autônomo e o rompimento da assimetria são produtos do bom letramento, aquele que, em vez de constituir-se em mais uma barreira para a inclusão social, fortalece os sujeitos que adotam as práticas da cultura escrita na sua vida social. Em outras palavras, a apreensão de práticas da cultura escrita pode contribuir para o fortalecimento (*empowering*) de professores e alunos quando possibilita que esses indivíduos se reposicionem em relação aos posicionamentos subalternos que freqüentemente lhes são impostos (KLEIMAN, 2007, p. 423).

A autora evidencia aqui as proposições em torno da importância da escrita para assimilação dos bens da cultura escrita, da importância de saber escrever e se comunicar,

assim como registrar as intenções comunicativas. Para isso, desde as séries iniciais é preciso adquirir e fortalecer os conhecimentos que se referem à estrutura da língua materna para se ampliar as competências linguísticas.

Com relação à análise textual, Leffa salienta que:

A interação com o mundo é feita através de uma representação internalizada que se tem desse mundo. Isso não só possibilita a compreensão, na medida em que os dados do exterior encaixam na estrutura acionada internamente, mas também facilita a lembrança, na medida em que detalhes podem ser apreendidos dessa mesma estrutura. (LEFFA, 1996, p.44).

Esta abordagem mais reflexiva veio ao encontro ao que pretendíamos nesta pesquisa de intervenção pedagógica, ou seja, levar o aluno à prática da reflexão, à metacognição, de modo que através da autoavaliação este possa compreender com mais proficiência seu papel na sociedade.

Leffa aponta uma vez mais para a importância de levará esta reflexão, incentivando o aluno/leitor a refletir sobre suas leituras e, posteriormente, sobre sua escrita:

A metacognição da leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo (LEFFA,1996, p.46).

Este autor chama a atenção, ainda, para a necessidade da relevância dos assuntos abordados, bem como de sua interação com a sociedade e desta com a escola, neste movimento o aprendiz se beneficia de uma pessoa que tenha mais competência sobre a atividade ou algo a ser aprendido, papel este que será desempenhado pelo professor.

A intervenção pedagógica que propusemos procurou encontrar um caminho para despertar o interesse, criar vínculos afetivos mais consistentes entre professora e alunos e destes com os colegas, para, num ambiente mais harmônico, utilizar-se do processo de andaimagem, que foi tão produtivo no decorrer das atividades.

Neste contexto, tanto os colegas quanto a professora desempenharam o papel de “andaime”, que, para Bortoni-Ricardo e Souza (2006) ,(*apud* SHIRAIISHI, CARREIRO, 2013, p. 127), significa “um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz.” Isso implica em trabalhar num ambiente de ajuda mútua, em que um aluno que tenha mais aptidões em determinado assunto, socialize e interaja com o colega com dificuldades de aprendizagem, sendo o professor aquele que orientará nas questões em que todos tenham dificuldades, ou seja, servirá como andaime para o acesso à cultura letrada, ao mundo da leitura escolarizada.

Deste modo, tornou-se possível trabalhar o suporte pedagógico utilizado nesse trabalho com mais facilidade, considerando que alguns alunos já tinham conhecimento prévio acerca do assunto. A criação do *BLOG* da turma despertou grande interesse nos alunos tendo em vista que grande parte destes jamais havia se utilizado desta ferramenta, ou sequer tinha conhecimento de seu funcionamento, sua utilidade e seu alcance como veículo de propagação de textos. O posicionamento autoral que os alunos apresentaram, mediante suas produções, a responsabilidade e a vontade de publicar o que haviam produzido, possibilitou a esses estudantes momentos prazerosos de identidade enquanto cidadãos, de seres pensantes e capazes de se expressar com autonomia.

Neste contexto, o professor deve atuar como “agente de multiletramento” socialmente engajado e profissionalmente apto a desempenhar a função de coautor dos aprendizes. Desenvolver as habilidades leitoras e escritoras transformou-se numa busca constante e num processo contínuo, habilitar-se no uso proficiente da oralidade e da escrita é pré-requisito numa sociedade que busca sujeitos cada vez mais letrados, que os levem a um avanço de fato.

Para tanto, valemo-nos, também, do referencial teórico de Cavalcante (2013), cuja abordagem está centrada na compreensão e na produção de texto:

Textos constituem uma unidade de linguagem dotada de sentido. Cumprem um propósito comunicativo direcionado a certo público, numa situação específica de uso, dentro de uma determinada época, em uma dada cultura em que se situam os participantes desta enunciação. (CAVALCANTE, 2013, p.17).

Para a autora, torna-se claro que o trabalho com textos deve levar em consideração todos os aspectos que envolvem o aluno/autor, bem como as práticas de multiletramento que objetivam desenvolver atividades com os mais variados gêneros.

Mediante essas proposições tomaremos como base teórica sobre gêneros os apontamentos de Bakhtin:

Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um de seus objetivos principais (contudo, no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade). (BAKHTIN, 2011, p.265).

Assim, podemos considerar que, por meio da linguagem, o ser humano manifesta muitos aspectos de seu cotidiano que podem caracterizar seu modo cultural. E que, ao optarmos por determinado gênero, este nos possibilitará realizar interpretações políticas, literárias e culturais através das quais nos apoderaremos do fazer social.

1.2 AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA

Para um desenvolvimento satisfatório da escrita, é imprescindível nos voltarmos às práticas de leitura e de produção textual na sala de aula, cujas discussões são cada vez mais frequentes e necessárias em nosso meio, a artificialidade que se instituiu no cotidiano escolar quanto ao uso da linguagem causa uma enorme insatisfação àqueles que se dedicam aos estudos desta área. Segundo Geraldi (2006):

Na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não é só locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula (GERALDI, 2006, p. 89).

Em grande parte das escolas de nosso país a situação é preocupante, como, por exemplo, constatamos durante o processo de estudo de intervenção, onde nos deparamos com alunos que não leem os textos, não lhes dão a devida atenção e não se concentram em seus conteúdos, simplesmente simulam a leitura, ficam na superficialidade do texto, conseguem responder a questões de forma automática, porém, quando o assunto é interpretação e análise com uma abordagem mais profunda, há um enorme abismo, que não conseguem transpor.

Outra questão a ser abordada são as sugestões de exercícios e propostas de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, visto que as práticas de redação, na escola, têm sido um martírio para os alunos. Os temas propostos têm pouca ou nenhuma relevância na vida dos estudantes, a exemplo do maçante e tão costumeiro tema “Minhas férias”, que é só um exemplo da falta de criatividade no que tange às propostas de produção escrita em sala de aula. Tais temas além de insípidos são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas “coisas” GERALDI (2006).

É necessário que o espaço escolar explore de forma mais efetiva e significativa os assuntos pertinentes ao cotidiano do aluno, que os temas trabalhados em sala de aula sejam relevantes também e principalmente fora dela.

Possibilitar ao aluno que os assuntos trabalhados na escola transformem sua vida em sociedade trarão um novo sentido para ele.

Quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia-a-dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com contribuições significativas para os problemas que são vividos “lá fora”, este espaço

se torna espaço de vida, a sala de aula assume um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência (MASETTO, 1997, p. 35).

A prática da leitura é uma habilidade fundamental para o indivíduo letrado, frequentemente uma atividade solitária, é feita pelo prazer ou para obter informações, mas esta ação é, dentre outros aspectos, praticada por razões próprias e pessoais. Falar e ouvir implica na interação com outra pessoa, o escrever necessita normalmente de um destinatário, escrevo para alguém, mas a leitura, quanto mais solitária mais proveitosa será. No entanto, uma das maiores dificuldades enfrentadas por nossos alunos, não obstante é justamente esta condição de concentração na atividade e abandono de tudo o que o cerca, exigidos para uma boa leitura.

Esta falta de conhecimentos causada pela ausência da leitura produtiva que os auxiliariam na compreensão das ideias contidas nos textos transforma-se na dificuldade para elaborar textos discursivos e coerentes.

Nessa perspectiva, o presente estudo objetivou abordar os problemas e as possibilidades dessas atividades na contemporaneidade, levantando a problemática da dificuldade na produção escrita com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEB Pastor José Genésio da Silva, do município de Brasnorte-MT.

Para tanto, com o propósito de que estes desenvolvessem suas habilidades de escrita, solicitamos que produzissem charges e, em seguida, as postassem no *BLOG* desenvolvido por eles para toda a comunidade escolar, promovendo, assim, a inclusão digital e a interação entre alunos e comunidade.

É pertinente lembrar que, para toda e qualquer produção textual, precisamos levar em consideração o conhecimento prévio do material a ser produzido. Todas as análises, sejam elas subjetivas ou objetivas, representam fatores fundamentais para desencadear e desenvolver o processo da leitura e da produção escrita.

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que nos apresentam aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa (MARTINS, 2003, p. 17).

No entanto, sabe-se que em algumas situações do cotidiano escolar as práticas de leitura e produção de texto fogem ao sentido de uso da língua.

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos.) A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será

lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para ele)? (GERALDI, 2006, p. 65).

Desse modo, a proposta aplicada em nosso projeto de intervenção consistiu em fazer uma abordagem sobre a influência das práticas de leitura na produção textual a partir da dualidade que estas práticas implicam. Intencionamos fazer da produção textual uma atividade rotineira e aprazível, utilizando-nos de práticas de multiletramentos, na qual o aluno se expressa de modo eficaz e com propriedade, de forma objetiva. Incentivar o aluno a melhorar sua produção textual foi, portanto, uma das dificuldades a serem superadas através desta proposta de pesquisa e intervenção.

É nesse contexto que desenvolvemos as atividades da Sequência Didática que fazem parte do projeto denominado: “O Desenvolvimento das Competências de Escrita e as Práticas de Multiletramentos”. Abordamos a questão do desenvolvimento da escrita, a leitura como prática individual e coletiva e a consequente produção textual, na turma matutina de 9º ano. Procuramos minimizar as dificuldades de aprendizagem, ou seja, as lacunas de letramento que estes alunos apresentavam no desenvolvimento destas atividades. Essas produções foram publicadas no *BLOG* da turma, criado pelos alunos para servir de veículo de divulgação dos trabalhos realizados durante o projeto, bem como no decorrer dos próximos meses e futuramente ser usado por alunos das turmas vindouras. A expectativa é de que esse espaço de divulgação das produções realizadas pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto continue servindo de estímulo até o final do ano para a turma participante, os pais, professores das demais turmas e disciplinas, bem como dos demais alunos também nos anos subsequentes.

O *BLOG* poderá servir de ferramenta para toda a comunidade escolar, ou seja, tornar-se uma janela para a livre expressão de opiniões, de informações, de espaço para tirar dúvidas, entre outras possibilidades que poderão surgir futuramente.

Vale ressaltar, também, que a LA atualmente tem dado grande importância aos avanços da tecnologia relacionados ao ensino. Nesse sentido, Maximina afirma:

Acredito que três fortes componentes nortearão o fazer do professor do novo milênio. Primeiro, a formação do cidadão, um dos pilares desse processo. Outro, as novas exigências decorrentes dos avanços tecnológicos e científicos que implicam, entre outros, capacitar o indivíduo a agir no mundo por meio da tecnologia, em especial, a digital. Logo, outro pilar orientador é a inclusão digital do indivíduo, que não deixa também de ser um aspecto do exercício da cidadania, uma vez que sem esse conhecimento o novo cidadão não estará preparado para exercer muitas das atividades sociais que hoje só podem ser feitas através da tecnologia. (MAXIMINA, 2005, p. 110).

Podemos, assim, afirmar que não será possível completarmos a formação de nosso aluno sem inseri-lo nas novas tecnologias, posto que estas possibilitarão o acesso à informação e o inserirão num ambiente repleto de novidades, sendo assim caberá à escola proporcionar esta inclusão.

1.3 O GÊNERO CHARGE SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA

Uma vez que o letramento pretende, através da práxis pedagógica, ensinar a escrita e as possibilidades de uso das novas tecnologias nas sociedades letradas como uma das maneiras de potencializar o cidadão para lidar com as estruturas de poder das sociedades, entendemos que atividades com charges na sala de aula cumprem essa missão de suscitar o debate que conduz à reflexão crítica de nossa condição de existência, enquanto cidadãos responsáveis pela nossa história.

À medida em que os alunos refletiram sobre as problemáticas que permeiam o universo brasileiro, foram também instigados entre si a analisar questões políticas, não como um fato isolado que ocorre alheio às existências de suas vidas, mas como um evento que está diretamente relacionado a questões práticas da vida cotidiana de qualquer cidadão brasileiro, inclusive a deles, jovens aprendizes.

Urge, portanto, a necessidade de se implementar nas salas de aulas uma práxis pedagógica que verdadeiramente trabalhe com leitura na sua acepção plena. Faz-se necessário uma visão de leitura como formulação de juízo sobre a escrita, um ato de questionar e explorar o texto na busca de respostas que geram uma ação crítica do sujeito no mundo. E agir no mundo é também assumir a condição de ser humano, ou seja, de ser agente no mundo.

Analisar o gênero charge sob a perspectiva da Linguística Aplicada visa fomentar o empoderamento do aprendiz, além de desnudar o caráter ideológico do discurso, possibilita a inserção da charge nas práticas de leitura, em sala de aula, com o propósito de formar cidadãos críticos. Portanto, neste estudo, buscamos perscrutar em que aspecto a inserção da charge em sala de aula corrobora para o refletir crítico acerca de fatos ocorridos no cotidiano, contribuindo, também, para o desnudamento da ideologia que permeia todo discurso midiático. Considerando que cada autor deixa marcas evidentes em suas charges, constata-se que esse gênero revela ideologias, crenças e valores. Sendo assim, pretendemos sob a luz dos estudos do letramento e norteados pela concepção de língua defendida por Bakhtin (2011)

refletir sobre a inserção do gênero charge na sala de aula e suas implicações na formação do aluno enquanto sujeito consciente e crítico.

A inserção genérica na sala de aula se constitui numa importante ferramenta para promoção de uma aula de leitura que promova a interação e discussão de temas relevantes na sociedade. Em particular, elegemos o gênero charge, por acreditar que suas características peculiares se apresentam como uma excelente ferramenta nas aulas de leitura e produção na perspectiva da formação crítica do aluno. Muito mais que ensinar a ler e a escrever, a escola tem por objetivo letrar criticamente o educando. É somente através de uma práxis pedagógica que leve em consideração os estudos da linguagem enquanto prática social indissociáveis das questões políticas e ideológicas que isso se torna possível.

Por meio do gênero charge, mediante temáticas que refletem características peculiares brasileiras, que se evidenciam no cotidiano, almejamos perscrutar:

a) como o interlocutor, considerando o caráter responsivo da linguagem, reage à leitura desse gênero, se posicionar-se-á a favor ou contra à crítica subjacente ao discurso chágico;

b) como esse gênero midiático pode ser explorado na sala de aula na perspectiva de suscitar o diálogo que conduz à reflexão crítica.

Por sua vez não há como negar a forte influência da imagem na vida moderna, são jogos eletrônicos, publicidade, entretenimento, dentre outras alternativas disponíveis. Não obstante essa avalanche de material pictórico, a utilização pedagógica da imagem ainda está aquém da utilização social, ou seja, a imagem faz parte da vida dos alunos, mas na sala de aula, muitas vezes, não se faz presente. A esse respeito Oliveira (2000) comenta que, sem dúvida, em termos curriculares, o conceito tradicional de texto linear ainda é o dominante, tanto nos conteúdos curriculares quanto entre o próprio alunado, em que o letramento ainda está predominantemente centrado na conceituação tradicional de texto. Por outro lado, a imagem, em sala de aula, costuma ser aceita como a representação simples e estática da realidade. Seu status é secundário, ou seja, o aluno ao ler o texto acadêmico encara o linear como texto e a imagem como apenas apêndice ilustrativo.

Rojó (2008) salienta, dessa forma, a importância dos letramentos multissemióticos na formação leitora do aluno, afirma que os textos contemporâneos ampliam a noção de letramento para o campo da imagem, música e outras variedades de signos que estão para além da escrita alfabética. A charge, enquanto um gênero multimodal, marcado, geralmente, pelas linguagens verbal e não-verbal, exige um conhecimento mais apurado do seu pretense leitor, ou seja, além do conhecimento de mundo necessário para interpretá-la, faz-se

necessário ainda o conhecimento de outros meios semióticos de uso da linguagem, que necessitam, portanto, de letramento visual. De acordo com Moita-Lopes e Rojo (2004, p.38), gêneros como a charge “tem transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta daqueles necessários para agir na vida contemporânea”.

Atrelado a esse letramento visual, há também a exigência do letramento crítico que contribui, sobremaneira, na formação ética, moral e, sobretudo, crítica do aluno. Os mais recentes estudos sobre o letramento estão ancorados na ideia da heterogeneidade das práticas sociais de leitura, fato esse que revela o caráter social e historicamente situado das práticas de letramento. A linguagem, portanto, não ocorre em um vácuo social, ela é contextualizada e vivenciada por indivíduos que possuem valores e constroem suas próprias histórias. Rojo (2004) salienta, nesse sentido, que os significados são contextualizados, uma vez que os sujeitos constroem tais significados para agir na vida social.

A autora afirma, ainda, que essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização. Torna-se possível, assim, situar e recuperar a intencionalidade dos discursos que nos são apresentados. Logo, uma vez recuperado esse contexto de produção, podemos investigar quem escreveu, quais suas reais intenções e quem eram seus pretendidos interlocutores. A teoria de Rojo e Moita-Lopes (2004) implica, dessa forma, numa prática que possibilita trabalhar em sala de aula a concepção de linguagem que fomenta estratégias aos alunos para fazer, dentre os discursos em circulação na prática escolar, escolhas éticas. “Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados anti-éticos que desrespeitem a diferença” (ROJO E MOITA-LOPES, 2004, p. 38).

Sendo assim, defende Rojo (2008) que essas novas exigências que o mundo moderno impõe multiplicam as práticas letradas e os textos de diversos gêneros que circulam na escola devem ser por ela abordados. Faz-se necessário, então, um outro letramento, que está para além de simples leitura e escrita de textos em gêneros escolares, como resenhas, relatos e tantos outros advindos de esferas como a literatura, o jornalismo e a publicidade. Na verdade, ressalta ainda esta autora, é necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento presentes no universo escolar, quanto o universo de textos e gêneros que nela circulam.

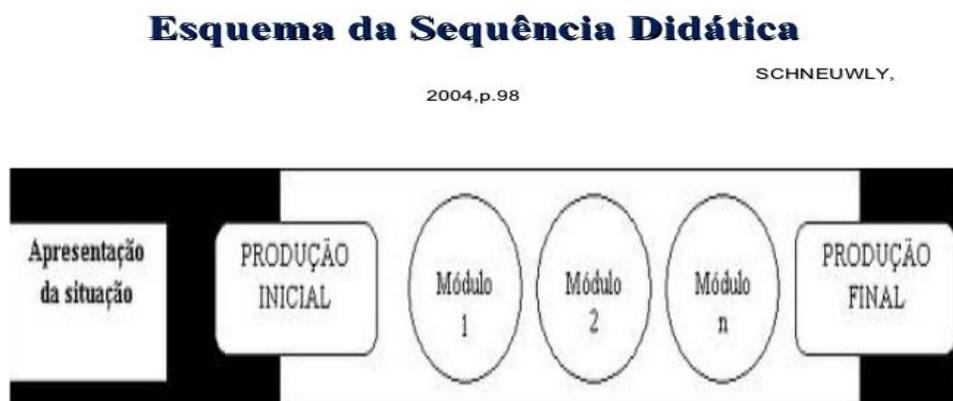
1.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NO GÊNERO CHARGE

Em termos metodológicos, primeiramente fizemos uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de construir a base teórica de sustentação da pesquisa, fundamentando-nos, principalmente, nos estudos de Kleiman (1995), Rojo (2008) e de outros autores que abordam pressupostos teóricos da Linguística Aplicada. Para o desenvolvimento do projeto de intervenção, nos utilizamos, também, dos conceitos sobre sequências didáticas propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), os quais afirmam que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Baseamo-nos, assim na estrutura sugerida pelos autores supracitados, que consideramos a mais adequada para desenvolver o projeto de intervenção a que nos propusemos, posto que seu esquema principia por uma apresentação da situação, seguida de produção inicial e, posteriormente, a divisão em módulos que visam sanar o maior número de dificuldades do aluno, para, somente depois de elucidadas, partir para a produção final, momento em que foi feita uma avaliação, tanto do processo, quanto do produto gerado.

Adotamos, portanto, o esquema de sequência didática abaixo em nosso projeto de intervenção:

Figura 1: Esquema de Sequência Didática



FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Tomando-se como base a sequência didática acima, o professor deve tomar o cuidado de adotar a pedagogia adequada, assegurando-se de que suas escolhas linguísticas e até mesmo psicológicas determinarão o sucesso do trabalho a ser desenvolvido.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly:

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (...). As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, 2004, p. 97).

Conforme os autores esclarecem, uma atividade escolar satisfatória será considerada aquela que se baseia nos estudos dos gêneros textuais, haja vista que são eles, tanto os primários quanto os secundários (BAKHTIN, 2002), que rodeiam o universo do ser humano.

Dominar gêneros, portanto e pelo menos, permitem aos alunos adquirirem novas práticas de utilização da linguagem, por outro lado os gêneros são variados e dominar todos será uma tarefa difícil de ser resolvida para apenas um indivíduo ou para um ano da educação básica, por exemplo.

É, então, um processo contínuo, daí a proposta da sequência didática ser pautada em momentos, os quais os autores chamam de módulos, importantes para serem trabalhadas as lacunas de letramento observadas na produção inicial do aluno – que é o primeiro momento – a fim de que faça uma produção final bastante proveitosa.

2 ENSINO COM GÊNEROS TEXTUAIS: A (R)EVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Neste capítulo, será destacada a importância do ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais, uma temática bastante recorrente nos estudos da Linguística Aplicada e que se tem apresentado como alternativa para as mudanças necessárias no processo ensino-aprendizagem.

Desde o lançamento das proposituras dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, em 1997, a proposta de ensino com base em gêneros textuais vem ganhando espaço em pesquisas linguísticas e gerando reflexões em grande parte dos docentes de Língua Portuguesa. O enfoque, que antes se firmava na utilização e exploração de conteúdos e regras de gramática, na assimilação da estrutura morfossintática da língua, com questões puramente gramaticais, vem cedendo espaço para novas práticas de linguagem e que tenham como base o estudo dos gêneros.

Segundo Bakhtin (2011), em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes aspectos de uma personalidade individual, contudo, o estilo individual sempre se apresenta em relações interativas, de diálogo com o outro, e são nessas relações que os sentidos são construídos.

É, portanto, a partir desta compreensão e necessidade dialógica, que elegemos o gênero charge porque inferimos que atenda aos propósitos desta pesquisa de intervenção, posto que esta pretende estimular a criticidade, a troca de experiências e o poder argumentativo dos estudantes. Essa escolha ainda se deu porque, de acordo com o mesmo autor, em cada época de evolução da linguagem, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, entendemos, assim, que o gênero charge poderá elucidar e fazer refletir sobre questões comuns à nossa época.

2.1 ASPECTOS FAVORÁVEIS DO ENSINO POR MEIO DE GÊNEROS: A CHARGE EM EVIDÊNCIA.

Com o intuito de situarmos o gênero escolhido, baseamo-nos em Marcuschi (2008), quando este afirma que os gêneros não são definitivos mas efêmeros, porque forças centrífugas os impelem para mudanças, dentre tais forças destacam-se os contextos de produção e as relações ideológicas, e, por esta razão, consideramos a classificação da charge,

como modalidade de uso da língua, enquanto escrita e imagem, no domínio efêmero do discurso jornalístico.

Dentro desta perspectiva, tomamos a seguinte definição de Marcuschi como a mais pertinente ao nosso projeto de intervenção:

O estudo da comunicação virtual na perspectiva dos gêneros é particularmente interessante porque “a interação on-line tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros”, tendo em vista a natureza do meio tecnológico e os modos como se desenvolve. Esse meio propicia, ao contrário do que se imaginava, uma “interação altamente participativa”, o que obrigará a rever algumas noções já consagradas. (MARCUSCHI, 2008, p.198, grifos do autor).

Vale ressaltar que a nossa proposta de intervenção está em consonância com as proposituras do Mestrado Profissional em Letras, que enfatizam a necessidade de abordagem dos multiletramentos, inclusive os digitais, principalmente por causa do grande interesse que a comunicação virtual desperta em nossos estudantes, assim, é totalmente pertinente utilizar a *INTERNET* e seus diversos recursos para promover a escrita e a leitura em sala de aula.

Procuramos abordar o gênero charge em razão deste possibilitar abordagens concernentes a temas heterogêneos, atuais e interessantes, ampliando, assim, o universo de informações dos estudantes, sendo que, após várias charges visualizadas, apresentadas pela professora/orientadora, os alunos puderam escolher as charges que analisaram na sequência, dando-lhes autonomia e liberdade nesta escolha. Após esta apresentação inicial foi solicitado a cada aluno que trouxesse a quantidade de charges que julgasse pertinente e na aula seguinte, com a turma dividida em grupos, cada qual deveria escolher uma para analisar e produzir seus textos, exercitando a liberdade de escolha e o respeito à escolha da maioria do grupo.

O gênero *charge* possibilitou uma interação de conhecimentos muito rica, além de promover uma aprendizagem mais significativa, dada a relevância dos temas apresentados, considerando que as charges trazidas estimulavam o interesse dos alunos, a interpretação de situações problemas instigantes e possibilitaram que os alunos tecessem comentários produtivos e ampliassem o seu universo de informações, posto que discutiram os assuntos em grupo e se apoderaram, também, dos conhecimentos dos colegas.

Convém salientar que a charge traz em seu bojo a marca da interdiscursividade, pois, transitando entre o discurso jornalístico e o discurso humorístico, ela assume características de ambos. E é, geralmente, o tom jocoso que a torna diferente e, portanto, sedutora e muitas vezes transgressora, transgressão usada como uma estratégia que proporciona uma subversão, entretanto, a charge é também um instrumento de reflexão, um produto cultural produzido de

modo que atenda, em diferentes épocas e espaços socialmente determinados, às necessidades de contraposição ao que está estabelecido.

A charge aborda assuntos diversos, dentre os quais questões de ordem política, por vezes usada como ferramenta de intervenção ambiental, social, cultural e outras que atendam discussões levantadas pela sociedade, entretanto, nem sempre de modo positivo, por vezes as charges abordam temas ressaltando o preconceito racial, o machismo, a ridicularização de credos religiosos, entre outros. Desta forma, podemos afirmar que se exige do educador uma atenção especial no direcionamento das escolhas de charges ou na forma como estas serão analisadas, evitando-se, deste modo, a perpetuação de conceitos e/ou preconceitos. Assim, transformar as charges em ferramenta pedagógica, para as aulas de leituras e de produção de textos, é viável e proveitoso, contribuindo para a formação de um cidadão consciente e crítico com relação às múltiplas mensagens que o rodeiam.

Cabe ressaltar que o suporte das versões eletrônicas torna a charge um gênero bastante acessível a todos os públicos, inclusive aos alunos participantes deste projeto de intervenção. Compreendemos, assim, que gêneros multimidiáticos podem cumprir um papel importante no processo de formação leitora e escritora do aluno, uma vez que a mídia, por meio da internet, está a cada dia mais presente na vida dos alunos, dado o atrativo e a facilidade de acesso, posto que grande parte dos alunos possui telefone celular com acesso à internet.

Analisando o gênero sob a perspectiva dos estudos da LA, além do refletir crítico, buscamos perscrutar como o interlocutor, considerando o caráter responsivo da linguagem, reagiu à leitura desse gênero, ou seja, se ele percebeu que a charge representa um meio de aquisição de ideologias e/ou crenças e qual foi o posicionamento desse leitor aluno em relação à crítica subjacente à charge lida. Vale lembrar que o caráter responsivo da linguagem está atrelado ao dialogismo bakhtiniano, que vem da premissa de que somos seres sociáveis.

O diálogo representa, para Bakhtin (1997), a forma mais simples e clássica da comunicação verbal. Independente da complexidade de construção verbal, as esferas do enunciado, marcadas pela alternância dos locutores, serão sempre as mesmas. O que implica dizer que mesmo as obras de construção complexa e as obras especializadas que pertencem aos vários gêneros das ciências e das artes são distinguidas entre si pelo diálogo e pela alternância dos sujeitos falantes. Para este autor, isso é possível porque o sujeito falante, que nesse caso é o autor da obra, manifesta sua individualidade em cada elemento estilístico que a compõe. É esse cunho de individualidade de aposto à obra que cria as fronteiras internas específicas. Serão elas que, no processo de comunicação verbal, farão distinguir cada obra das demais com as quais se relacionam dentro de uma esfera cultural. E, como réplica do diálogo,

ela também busca a resposta do seu interlocutor, para tanto, adota várias estratégias, tais como, “busca exercer influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreensão crítica, influir sobre êmulos e continuadores etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 298).

Sendo assim, como o índice substancial do enunciado é, ainda segundo o autor, o fato de dirigir-se ao interlocutor, quando o chargista cria o seu texto chárstico ele também busca a resposta do outro, a sua atenção e a sua cumplicidade. É interessante, assim, observarmos a relação da charge com o seu leitor, como uma relação de sedução, diferente de todas as demais; por exemplo, não se observa uma charge como se lê um jornal, se assiste a um filme ou se lê um romance. A charge tem o poder de mudar aquele que a observa, transformando o leitor em cúmplice, cujas significações terão sentido somente dentro dessa relação de mútuo consentimento e plena aceitação.

No processo de interpretação da charge, devem se considerar alguns pressupostos, dentre eles, o conhecimento do assunto apresentado na charge. Considerando, contudo, que o gênero charge traz pouca ou, às vezes, nenhuma informação linguística, podemos presumir que esta não será decifrada se o leitor não possuir informações necessárias para interpretá-la. Destacamos, deste modo, alguns tópicos que foram abordados com os alunos no sentido de auxiliá-los na apreensão dos significados: geração de sentido na leitura das charges; do posicionamento ao questionamento e os passos necessários à ação crítica.

Neste sentido, para a geração de sentidos na leitura das charges é necessário que o aluno seja um leitor real, o qual deve ter seu contexto sócio-histórico e ideológico preservados e, portanto, no processo de construção de sentido do texto seus conhecimentos prévios não devem ser desconsiderados, ao contrário, seus conhecimentos de mundo, suas visões e impressões sobre os acontecimentos devem ser ampliados e servir de ponto de partida para sua compreensão do texto, quer seja ele escrito ou icônico, como é o caso das charges. Seguindo esta mesma linha, Bazerman (2009) afirma que os gêneros discursivos se constituem também em ação social, pois, de acordo com o autor, os gêneros estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em situações afins. “Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros, os quais fazem parte dos sistemas de atividades humanas” (BAZERMAN, 2009, p. 22).

Dessa maneira, o autor, seguindo preceitos bakhtiniano, respeita o caráter social dos gêneros refletido nas inter-relações humanas, afirmando que eles são constituídos levando-se em consideração fatos sociais, os quais, a partir da premissa da linguagem, realizam atos de fala, que, por sua vez, se materializam através de formas textuais padronizadas, e, portanto, dotadas de particularidades específicas e moldadas de acordo com as necessidades sociais.

Dentre os objetivos a serem alcançados pela aplicação do projeto de intervenção, destacamos a questão do posicionamento e do questionamento, pois levam à reflexão crítica. Se a palavra de ordem nos novos estudos do letramento, como já ressaltada anteriormente, é a transformação da ordem social pelo letramento, essa transformação passa inevitavelmente pelo ato de o aluno, enquanto aprendiz e cidadão, questionar-se em relação a sua atuação no mundo. Exatamente essa é a concepção de letramento defendida por Kleiman (1995, p.11): “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”.

Nessa concepção, a leitura está para além da decifração, está para além também de uma simples descrição de imagens, no caso da charge. Ela envolve valores, crenças, ideologias. Nesse “A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor” (BAKHTIN, 1997, p.112).

Na realidade, toda palavra comporta várias faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Portanto, nossa visão de leitura crítica, fruto desse empoderamento promovido pelo letramento crítico, pode ser compreendida como um evento discursivo que tem a sua gênese nas inter-relações.

Sendo assim, compreendemos que, para fomentar o letramento crítico, o gênero charge constitui-se em importante escolha metodológica. A caracterização desse gênero pode ser definida como uma ilustração, apenas imagética ou hibridizada com a escrita, cuja finalidade é satirizar personagens ou eventos públicos, geralmente através de uma caricatura, mas, mais do que um simples desenho com partes escritas, a charge é uma crítica político-social em que se satiriza determinado acontecimento contemporâneo, situação ou pessoa, com mais frequência os que envolvem casos de caráter político. As charges são elaboradas com o uso de variadas estratégias discursivas para produzir os efeitos cômicos e reflexivos a que se propõe.

Dentre as técnicas que são empregadas em sua criação, destacamos a linguagem visual, que é utilizada em praticamente todas as produções, podendo esta se aliar à linguagem verbal, para melhor compreensão da intencionalidade de cada texto. Outro elemento é o exagero, que consiste na ênfase através da qual o chargista evidencia aspectos importantes do que se propõe retratar, é o que torna a charge risível aos leitores, neste mesmo contexto temos o elemento ridículo, que é a fuga da normalidade de formas não convencionais de expor figuras públicas, a ruptura discursiva, ou seja, a quebra da lógica do texto, através da qual se apresenta o fator surpresa e a polifonia, que ocorre quando há enunciadores diferentes, que dialogam, coexistem para contextualizar a situação retratada na charge.

Baseados nestas informações, podemos observar que a charge não é autoexplicativa. Seu discurso está associado a outros discursos, uma rede de acontecimentos que o contextualizam com determinada situação da sociedade. Não obstante, geralmente as charges dialogam com notícias do próprio veículo midiático em que foram publicadas. O chargista se utiliza dessa interdiscursividade de modo implícito, por esta razão é necessário que o leitor tenha um conhecimento prévio dos discursos correntes para entender a charge.

Podemos citar os chargistas Ziraldo, Glauco, Laerte, Angeli e Chico Caruso como exemplos de importantes chargistas brasileiros das últimas décadas.

Após todas essas observações, constatamos que a charge é um gênero textual interessante para se trabalhar em sala de aula, principalmente porque associa a linguagem verbal e não verbal, indicando opiniões e juízos de valores, razões pelas quais são normalmente publicadas em meio a artigos de opinião.

Ao analisarmos uma charge, percebemos que há diversas informações construídas através de um processo intertextual que obriga o interlocutor a fazer inferências e a construir analogias, elementos sem os quais a compreensão textual ficaria comprometida.

Para muitos, a charge pode se resumir a um texto engraçado e inocente, mas, em uma leitura mais criteriosa, é perceptível que se trata de um gênero textual riquíssimo, cujo principal objetivo é desenvolver a criticidade, utilizando-se de elementos diversos para criar um texto cuja análise pode influenciar na ideologia de quem o interpreta. Deste modo, o gênero charge atendeu ossos objetivos de pesquisa, em razão de sua multissignificação.

Para desenvolvimento do projeto de intervenção, em que elegemos a charge como gênero prioritário, baseamo-nos, como já dissemos, nos estudos de Rojo e Moura e Eduardo Moura (2012), utilizando-nos das experiências relatadas pelos autores acerca de trabalhos desenvolvidos em sala de aula e que despertaram grande motivação no que tange à leitura e escrita. Nesse sentido, compreendemos que produzir textos argumentativos, após a análise das charges, publicá-los e torná-los passíveis de interação com a comunidade, em que a opinião dos alunos-autores está sendo visualizada e, conseqüentemente, valorizada, lhes proporcionou a oportunidade de exercitar seu senso crítico e de ampliar sua competência comunicativa.

Ao nos referimos à autoria, utilizamo-nos dos conceitos de Cavalcanti (2010, p.55), quando esta afirma que “textos com autoria são aqueles em que é possível apreender a presença de um autor que realiza um trabalho investindo no como dizer, na construção do texto”, e é esta concepção que adotamos em nosso projeto de intervenção, ou seja, do aluno que construiu seu próprio texto, definindo sua posição enquanto argumentador, enquanto detentor de suas ideias postas em palavras. Levar os alunos a desenvolverem o papel de

autores foi e é um dos objetivos que buscamos constantemente, considerando-se que a valorização da autoria os levou a fomentar a autoestima, a expressar ideias, a argumentar e defender pontos de vista. Buscamos, assim, incentivar os alunos a produzirem textos que os tornassem protagonistas da sua escrita, desenvolvendo seu senso crítico.

Considerando que o conceito de autoria é preponderante à identidade sociocultural do aluno, procuramos conduzi-lo ao desenvolvimento e aprimoramento de suas argumentações, ao seja, fazer-se sujeito através dos textos produzidos.

Nos estudos de Xavier (2010), o autor cita o *sujeito-escriptor*, fala da competência autoral e a define da seguinte maneira:

Quanto mais um indivíduo se apropria da competência autoral, mais ele deixa entrever em seus textos as marcas de si, da sua subjetividade, traços indicadores de suas escolhas e preferências linguístico-discursivas. Assim, o estilo individual de dizer o que deve ser dito torna-se facilmente reconhecível por seus interlocutores, posto que, no fluir da escrita autoral, a elaboração caracterizadora do estilo do *sujeito-escriptor*, o autor de veras, ganha visibilidade pela reiteração de traços atribuídos a ele. (XAVIER, 2010, p.225).

Colaborar para a promoção da autoria, para a transformação do sujeito aluno em *sujeito-escriptor*, foram questões perseguidas e alcançadas neste projeto de intervenção, pois o aluno passou a reconhecer-se e a valorizar-se enquanto membro atuante e participativo da comunidade em que está inserido, consideramos, assim, que houve um enorme avanço para a escola enquanto agência de multiletramento.

2.2 TECNOLOGIA E ENSINO: O USO DO *BLOG* PARA SOCIALIZAÇÃO DE PRODUÇÕES ESCRITAS NA ESCOLA

O produto gerado no presente projeto de intervenção foram textos, frutos de análise de charges, cujos temas foram escolhidos, inicialmente, pela professora/orientadora e, posteriormente, pelos próprios alunos. Por tratar-se de um projeto que envolve multiletramento, foi respeitada a escolha da turma acerca do tema, de modo que houve participação dos estudantes desde o princípio do projeto. Após o término dos módulos de atividades, os textos produzidos foram publicados no *BLOG* da turma.

Para nos utilizarmos do suporte *BLOG*, tomamos como norteador o entendimento acerca deste, formulado por Primo (2008, *apud* BUNZEN e MENDONÇA, 2013, p.207), que assevera que “blogs são um meio de comunicação que não se vinculam necessariamente a um gênero discursivo”, podendo ser entendidos apenas como um suporte, assim, em nosso projeto

de intervenção, este foi o suporte escolhido para publicarmos os diversos textos gerados pelos alunos acerca de múltiplos exemplos de charges.

Ainda neste contexto utilizamo-nos das considerações de Pinto, sobre *BLOG*:

Inicialmente os *BLOGS* não passavam de diários on-line publicados na Web, os *Web logs* (daí o nome-**Web logs**), em geral feitos por adolescentes. Aos poucos foram sendo transformados em verdadeiras revistas on-line, portais de ideias, poemas, desabafos, informações técnicas e assim por diante.

São páginas da *Web*, criadas automaticamente por um sistema pré-definido em algum servidor. O editor de um *BLOG* cria inicialmente sua conta no sistema e, a partir da montagem, passa a enviar seus textos e imagens de maneira rápida e fácil. Cada mensagem enviada é apresentada na página como uma entrada no diário, com a data e a hora em que foi postada. Cada uma dessas entradas chama-se post. Em geral, os posts são apresentados na ordem inversa à que foram enviados, ou seja, o primeiro post da página é geralmente o mais recente (isto pode ser mudado pelo dono do *BLOG*). (PINTO, 2002, p.23).

Dito isto, passamos a nos referir ao *BLOG* somente como suporte, posto que seja este o entendimento que temos a respeito, embora alguns teóricos o percebam como gênero. Desta forma, podemos dizer que o suporte *BLOG* atendeu ao nosso objetivo de divulgação dos textos produzidos pelos alunos, visto que proporcionamos a estes alunos publicarem suas produções, para que todos tivessem e continuassem tendo acesso às produções dos outros. Para criarmos o *BLOG* da turma, seguimos as orientações de Pinto (2002), pois este autor publicou um passo a passo extremamente fácil de seguir, que serviu de norte para a criação do *BLOG* em sala de aula. Em seu livro, *Blogs! Seja um editor na era digital*, o autor organizou todas as etapas de como criar um *BLOG*, com notas explicativas e figuras, transformando a ação de criação numa questão prática e de fácil execução.

3 PERCURSO PERCORRIDO

No desenvolvimento deste projeto de intervenção, utilizamo-nos dos conceitos sobre sequências didáticas propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), os quais afirmam que “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.”

Dessa forma, pautamo-nos no esquema de sequência didática sugerido por estes autores, que consideramos o mais adequado para desenvolver a intervenção que propomos, posto que principia por uma apresentação da situação, seguida de produção inicial e, posteriormente, a divisão em módulos que visem sanar as dificuldades do aluno, para, somente após sanadas as lacunas, partir para a produção final, momento em que deve ser feita, também, uma avaliação, tanto do processo, quanto do produto gerado.

Tomando-se, assim, como base a sequência didática, procuramos tomar o cuidado de adotar a metodologia adequada, conscientes de que as escolhas linguísticas e até mesmo psicológicas dos alunos determinariam o sucesso do trabalho desenvolvido.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (...). As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1998), o principal objetivo na formação dos alunos deve ser o de transformá-los em coautores do conhecimento, para que não sejam apenas reprodutores das terminologias gramaticais, e, assim, levá-los a refletir sobre sua língua. Estes preconizam, ainda, que ensinar português nos níveis fundamental e médio só faz sentido com base nos textos orais e escritos, buscando-se uma interação entre leitura, produção textual e análise linguística. Esta prática somente será eficiente se relacionarmos ação-reflexão-ação, para que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para alguém que constrói seu próprio conhecimento, e o professor, nesse contexto, é somente um orientador que observará o funcionamento da estrutura da língua nos mais diversos gêneros textuais, lidos e produzidos pelo aluno.

Seguindo esses preceitos, procuramos enfatizar a produção de textos, analisando-os quanto à coesão e coerência. Compreendemos, por sua vez, que nem sempre há a necessidade

de coesão para que um texto faça sentido, porém a coerência é imprescindível, posto que, sem coerência não há a possibilidade da compreensão, entretanto, esta só se torna possível perante a capacidade textual do leitor. Cabe ressaltar que texto é tudo aquilo que leva à comunicação, dessa forma, pode ser verbal, oral, pictográfico, entre outros.

Para que haja um eficaz estudo do texto, seja ele no formato que for, precisamos considerá-lo como um todo significativo, identificando a que gênero pertence e, também, que tipologia textual predomina em sua construção. No estudo dos gêneros, cabe frisar a definição de Bakhtin (1992) de que: os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, situados sócio-historicamente, com intencionalidade bem definida e relevante para um determinado grupo social, quanto aos aspectos composicionais estes se caracterizam pelo estilo, conteúdo temático e estrutura, sendo importante observarmos o tema/intencionalidade, a circulação, os interlocutores, as estratégias linguísticas e a tipologia predominante, para um efetivo estudo em sala de aula.

3.1 HISTÓRICO DA TURMA

Considerando a importância do gênero charge para esta pesquisa, optamos por desenvolver a presente intervenção pedagógica com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Básica Pastor José Genésio da Silva, composta por 23 alunos, inicialmente por esta ser a escola na qual leciono e também em razão desta apresentar diversas lacunas de letramentos, tanto na leitura, quanto na escrita e na compreensão. Esta escola está situada à Rua Castanheira, nº325, no Bairro Nosso Lar, no município de Brasnorte-MT. Localizado na região noroeste do Estado de Mato Grosso, o município possui uma área de 15.959,33 km².

A maior parte da população é composta por agricultores, formada por sulistas provenientes do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que chegaram ao município de Brasnorte-MT atraídos pela fama de solo fértil, madeira de lei, preço acessível das terras, clima acolhedor e boas ofertas de emprego.

A Escola Municipal de Educação Básica Pastor José Genésio da Silva foi criada pelo decreto 046/91 do Governo Municipal de Brasnorte em parceria com a Igreja Evangélica Assembleia de Deus. Iniciou suas atividades no mesmo ano em um prédio cedido pela Igreja na Rua Vila Velha, atendendo alunos dos anos iniciais da Educação Básica.

Com o aumento da clientela, houve a necessidade de um espaço físico maior. Continuando a parceria, foi construído um prédio de madeira com cinco salas de aula e dois banheiros, na Rua Castanheira, nº 325, no Bairro Nosso Lar, atendendo alunos de Educação Infantil a 4ª série da Educação Básica.

Em 1º de Junho de 1992, foi inaugurado um pavilhão de alvenaria com oito salas, banheiros masculino e feminino, uma cozinha e um refeitório, construído pela Prefeitura Municipal. Em 2007, a escola foi ampliada com a construção de mais um pavilhão de alvenaria com cinco salas e banheiros masculinos e femininos para melhor atender o aumento significativo dos educandos no município de Brasnorte. Atualmente, o prédio é composto por quatorze salas de aulas, secretaria, direção, coordenação, sala de professores, brinquedoteca, sala de recursos, biblioteca e multimeios. A Escola Pastor, hoje, atende a Educação Básica: da pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A escola tem como missão prestar serviços educacionais de qualidade, valorizando seus membros e desenvolvendo atitudes de respeito, igualdade, ética, responsabilidade, com vistas a propiciar acesso e permanência dos alunos na escola. Todas essas informações foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da EMEB Pastor José Genésio da Silva (2014).

Dentre as duas turmas de 9º anos, escolhemos a turma matutina, em razão da maior disponibilidade da orientadora/professora, posto que houve necessidade de encontros em turno inverso, para que todas as atividades pudessem ser desenvolvidas de forma satisfatória, considerando que foi dada ênfase no atendimento e orientação individual. Deste modo a turma foi dividida em 3 grupos que desenvolveram as atividades do projeto de modo alternado, para que pudessem produzir seus textos com a devida orientação. Não seria correto afirmar que esta turma foi escolhida por ter mais ou menos lacunas em seu letramento, pois as demais turmas se encontram num grau de desenvolvimento semelhante.

As dificuldades em Língua Portuguesa se apresentam, dadas as devidas diferenças entre as matérias trabalhadas nessa escola, de modo análogas às demais matérias, ou seja, os alunos apresentam baixos níveis de compreensão e interpretação, têm dificuldades em se concentrar nas atividades e nas explanações dos professores. A indisciplina é outro fator que gera conflitos e grande preocupação em toda a comunidade escolar, sendo necessária a convocação de pais e não obstante a presença do Conselho Tutelar com grande frequência, para sanar questões de ordem disciplinar.

Figura 01-Foto da turma do 9º ano A



Figura 01: Turma do 9º ano A/2016, da EMEB Pastor José Genésio da Silva.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

3.2 O DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS

Na presente intervenção pedagógica, desenvolvemos atividades que buscaram sanar o maior número de lacunas de letramento, principalmente nas voltadas para a leitura, compreensão e interpretação, bem como nas voltadas para a escrita. Procuramos mesclar os grupos de modo que ficassem heterogêneos, com o intuito de que uns pudessem auxiliar os outros em suas diversas dificuldades. Para tanto, seguimos uma ordem que facilitou o trabalho desenvolvido, sendo este o roteiro seguido:

1º Discussão acerca do tema abordado, posto que se trata de um projeto de multiletramento;

2º Apresentação do gênero - CHARGE- com seu conceito, histórico e possibilidades de interpretação;

3º Escolha do público ao qual, posteriormente, foi direcionado o conteúdo do *BLOG*, bem como as possibilidades de interação, o que implicou na forma da escrita e na escolha das charges que foram analisadas, posto que o destinatário teve uma importância fundamental na elaboração da produção textual ;

4º Sugestões da forma como o trabalho foi apresentado;

5º Escolha das charges que foram analisadas;

6º Discussão acerca da forma de avaliação de todo o processo de intervenção.

Após estas discussões, pusemos em prática a Sequência Didática- SD, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly, como citam os autores:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão *oral* ou escrita que os alunos deverão realizar estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos, na seqüência, as possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, *ela* define o significado de uma seqüência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os *problemas colocados pelo gênero* são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento *da produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a seqüência. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98 e 99, grifos do autor).

Deste modo, empregar as SDs na elaboração e desenvolvimentos das atividades com gêneros textuais atende a todos os quesitos das práticas de multiletramentos. Sendo assim, vale ressaltar que se deve partir da produção inicial, para que sejam planejadas as posteriores ações interventivas, considerando-se as práticas de multiletramentos num contexto que deve levar em conta a realidade do aluno e aos objetivos propostos.

Principiamos a nossa intervenção, conforme as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) pela **apresentação da situação**, que, além de introduzir o gênero textual, objetivou despertar nos alunos a concepção de sujeitos com identidade cultural.

No início desta pesquisa procuramos demonstrar que um dos fatores mais importantes para a construção do texto é sua coerência global, ou seja, é a adequada organização tópica, ou temática, e que não está necessariamente explícita no texto, entendendo-se por tópico aquilo sobre o que se fala, segundo Koch (1992). Deste modo, um texto confuso, mal construído, que não possibilita ao leitor estabelecer o quadro tópico, compromete sua compreensão. A centração - unidades de texto que convergem para um único sentido e a organicidade - que são os subtópicos dentro de um mesmo tópico, são os dois traços básicos para a construção de um texto compreensível.

Amparados nessa concepção, fizemos, inicialmente, uma explanação sobre gêneros textuais, utilizando-nos de mapas conceituais em apostilas pré-elaboradas sobre diferentes gêneros com o objetivo de promover a metacognição, relacionando-se os gêneros com situações reais para que a aprendizagem fosse significativa e para proporcionar aos alunos a

motivação necessária para desenvolverem as atividades propostas. Nesta apresentação foi dada oportunidade aos alunos de citarem e conceituarem seus conhecimentos acerca do assunto.

Na sequência, foi apresentado o gênero charge em diferentes suportes, a exemplo dos jornais, revistas, dentre outros, e, por fim, os alunos foram levados ao laboratório de informática, onde realizaram pesquisas acerca do assunto, acessaram diversos *sites* e tiraram dúvidas com a professora/orientadora. Destacamos que nesta aula alguns alunos tiveram certo grau de dificuldade, posto que tinham pouco conhecimento de informática e as únicas ocasiões em que tinham acesso eram nos momentos em que frequentavam a sala de informática da escola, ainda assim de modo limitado, considerando que de 21 computadores, somente 8 funcionavam, forçando-os a dividir o espaço e a ocupação da máquina com os colegas.

Figura02-9º ano Alunos do A



Figura 03-9º ano Alunos do A



Figura 04-9º ano Alunos do A



Figuras 02, 03 e 04: 9º ano Alunos do A na sala de informática; aula sobre a apresentação da situação.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Partindo do princípio de que a produção de texto demanda a ativação de conhecimentos adquiridos por meio de outros textos e que a prática de leitura e compreensão, por sua vez, também requer a consideração de uma gama de conhecimentos advindos da leitura de outros textos, podemos afirmar seguramente que não existe texto que não se utilize de intertextualidade, tanto em sua produção, quanto em sua interpretação, pois esta também

exige o conhecimento de diversos textos para que ocorra de fato o conceito de intertextualidade, como qualquer enunciado, é resposta a enunciados anteriores e potencializa o surgimento de outros enunciados quer imediatos, quer distantes. Em outras palavras, diremos que as relações intertextuais resultam das relações de copresença e de derivação de textos anteriores, assim, todo gênero textual, mesmo aquele em processo de afirmação, se utiliza da intertextualidade para ser criado.

Nessa pesquisa, portanto, procuramos analisar a capacidade de associação de ideias, de informações pré-adquiridas das quais os alunos lançaram mão para produzir sua escrita. A pesquisa tornou-se um meio de despertar a curiosidade acerca das diferentes possibilidades que lhes foram apresentadas, e, a partir de seus conhecimentos, baseados nos comentários que faziam ao analisarem as diferentes charges, optaram por charges cuja temática julgavam conhecer.

Após acessarem vários *sites* de charges, os alunos, previamente divididos em 3 grupos, que doravante passarão a ser denominados grupos A, B e C, escolheram uma charge, embora as figuras: charge do grupo A e do grupo C, sejam classificadas como campanhas publicitárias institucionais, procuramos respeitar a escolha dos alunos, após explicar-lhes esta classificação para as figuras ora escolhidas, para realizarem sua produção inicial, ficando desta forma constituída a escolha:

Figura 05: Charge do Grupo A.



Figura 05: Charge escolhida pelo grupo A, para desenvolver a SD.

Fonte: retirada do *site* sobreodesmatamento.blogspot.com.br/2011/10/charge.html, consultado em 03/08/2016

Figura 06: Charge do grupo B.



Figura 06: Charge escolhida pelo grupo B, para desenvolver a SD.

Fonte: <https://vasosdopurus.wordpress.com/2012/08/20/charge-da-semana-em-tempo-de-eleicoes-eles-ficam-bonzinhos/>, consultado em 03/08/2016.

Figura 07: Charge do grupo C:



Figura 07: Charge escolhida pelo grupo C, para desenvolver a SD.

Fonte: <http://www.crimespelainternet.com.br/o-que-sao-crimes-virtuais/>, consultado em 03/08/2016.

As charges analisadas remetem a assuntos diversos, dentre os quais podemos citar desmatamento, pedofilia virtual e campanha eleitoral. É interessante como cada aluno percebeu cada charge, pudemos observar que as análises estão intrinsecamente ligadas ao

conhecimento prévio, demonstrado através das observações dos alunos, sendo que estas foram mais ou menos específicas conforme o grau de informação relativo ao assunto.

Dando sequência às orientações dos autores já citados, passamos à **produção inicial**, nesta os alunos, cada um fazendo sua produção, ou seja individualmente, após a escolha da charge, iniciaram a atividade referentes à primeira produção, para a qual tiveram a liberdade de escolher o número de linhas, considerando que uma das preocupações da turma foi acerca do tamanho do texto, a professora/orientadora procurou intervir o mínimo possível nesta produção inicial, para que de fato esta produção fosse o retrato fiel do conhecimento que estes alunos já possuíam.

A proposta da atividade foi fazer uma análise dos elementos explícitos e implícitos das charges que cada grupo escolheu. Após isso, elaboraram um texto em que abordaram seus pontos de vista usando argumentos a partir de seus conhecimentos, sob a forma de um texto dissertativo, inserindo neste a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Neste momento, os componentes de cada grupo discutiram e trocaram ideias sobre a charge escolhida, por vezes questionando a professora/orientadora acerca do assunto, tirando dúvidas sobre questões discutidas. O grupo B divergiu sobre o tema, razão pela qual foi dada liberdade para que cada integrante escrevesse acerca de sua análise, posto que optaram por esse formato de trabalho, como já dito, a professora/orientadora procurou intervir o mínimo possível nesta primeira produção, para que esta de fato refletisse o conhecimento de cada aluno.

Durante esta primeira produção, que foi realizada em sala de aula, não obstante os alunos consultavam o dicionário- prática já comum nos momentos de produção textual- além de questionarem sobre a grafia de algumas palavras. Este momento de produção foi de grande concentração, pois os alunos estavam, de certa forma, preocupados com sua escrita, já que tinham consciência de que esta seria avaliada detalhadamente, embora tivesse sido explicado na apresentação da situação que os textos seriam avaliados para que eventuais dificuldades fossem trabalhadas futuramente.

No dia em que foi realizada a primeira produção, faltaram 5 alunos, problema recorrente, tanto naquela turma quanto nas demais turmas da escola. Constatamos que raramente todos os alunos estavam presentes em sala de aula, houve uma grande rotatividade nessas ausências, ou seja, ora faltavam determinados alunos, ora outros, o que comprometeu, de certa forma, a realização da presente pesquisa, considerando que ocorreu uma quebra dos trabalhos, em razão dessas ausências, que foram detectadas durante toda a realização da pesquisa.

Essas constantes ausências geraram a necessidade de retomada dos conteúdos constantemente, assim, pôde-se observar que a repetição dos conteúdos desagradava aos que se faziam presentes às aulas, de modo que se optou por convidar os alunos faltosos para virem à escola nos horários inversos, proposta que, contudo, não se obteve êxito total, considerando que a maioria desses alunos não comparecia à escola nos horários marcados e demonstrava uma total falta de interesse.

Para amenizar essa falta de interesse, procuramos despertar nesses alunos a curiosidade acerca do gênero charge, levando-os a analisar diversos exemplos, em diferentes suportes, para tanto, foram oferecidas revistas, jornais e a possibilidade de consultarem diversos *sites* sobre charges e, para estimulá-los ainda mais, foram feitas análises orais, para que estes percebessem que podiam opinar, que seus argumentos podem ser interessantes.

Acreditamos que tanto na escola, quanto fora desta é importante a leitura de gêneros textuais variados, para que os alunos tenham acesso a informações distintas e assim tornem-se cidadãos críticos e atuantes. Em sala de aula, trabalhar com textos orais ainda tem sido uma exceção, portanto, procuramos fazer um resgate dessa oralidade e, aos poucos, os alunos passaram da análise oral para a escrita, dada a importância e a pluralidade dos textos que podem ser produzidos a partir dessa oralidade, para que melhorando a oralidade, a escrita será desenvolvida de forma mais eficaz.

Para dar objetividade à análise, foi escolhido um texto de cada grupo, com o objetivo de apresentar parte das lacunas detectadas em cada grupo, deixando evidente, contudo, que outros textos apresentaram diferentes lacunas, que foram citadas na sequência do desenvolvimento dos módulos. Seguem, abaixo, os textos selecionados:

Figura 08: Texto da Aluna "Z", grupo A.

O autor que fez esta charge
 tinha alguma intenção, algo que ele
 tinha em mente como um pulmão
 com problema de cigarro ou algo assim
 algo feito para um alerta
 como algo que você não vê mas
 você percebe, sente.
 Isso está relacionado em nossas
 vidas pode ser que não em nos
 mas em algum parente amigos

Isso é algo que mais prejudica
 tanto por dentro de mais quanto por
 fora.
 O desmatamento não é uma coisa
 boa porque quanto mais você des-
 mata mais oxigênio falta para o ser
 humano é com o cigarro você fu-
 ma um bom tempo e consegue
 parar mas fica uma mancha em
 seu pulmão que leva quase a vi-
 da inteira para sair.
 Você saiu do tema,
 vamos refazer o texto.

Figura 08: Produção inicial, para diagnosticar as lacunas de letramento.

Produção: Aluno "Z".

Fonte: Dados da autora.

Figura 9: Texto da Aluna "Y", grupo B:

Os cidadãos estão sendo enganados com
 falsas promessas e muitas traições, os políticos
 estão tentando falzar os peçoas acredita sueles
 e em boas parte de suas mentiras, mas nem
 tudo que os políticos promete é mentiras as
 vezes eles compree com que prometeu por
 causa dos pretos que eles compraram com o
 dinheiro sujo.
 Só que nos mesmo devemos negar esse
 dinheiro nao fazas o seu voto suada maio que
mais um otario que precisa de dinheiro issoa
 valer opere esse voto que voce acredita que os
 candidatos podem sober o que prometeram de
 verdade.
 Não vamos deixar o dinheiro da
 politica nos mudar devemos obrar melhorra
 em todos os setores mais sem
robadeira
 Vamos rever algumas
questões do seu texto, ok!

Figura 09: Produção inicial, para diagnosticar as lacunas de letramento.

Produção: Aluna "Y".

Fonte: Dados da autora.

Figura 10: Texto da Aluna "M", grupo C:

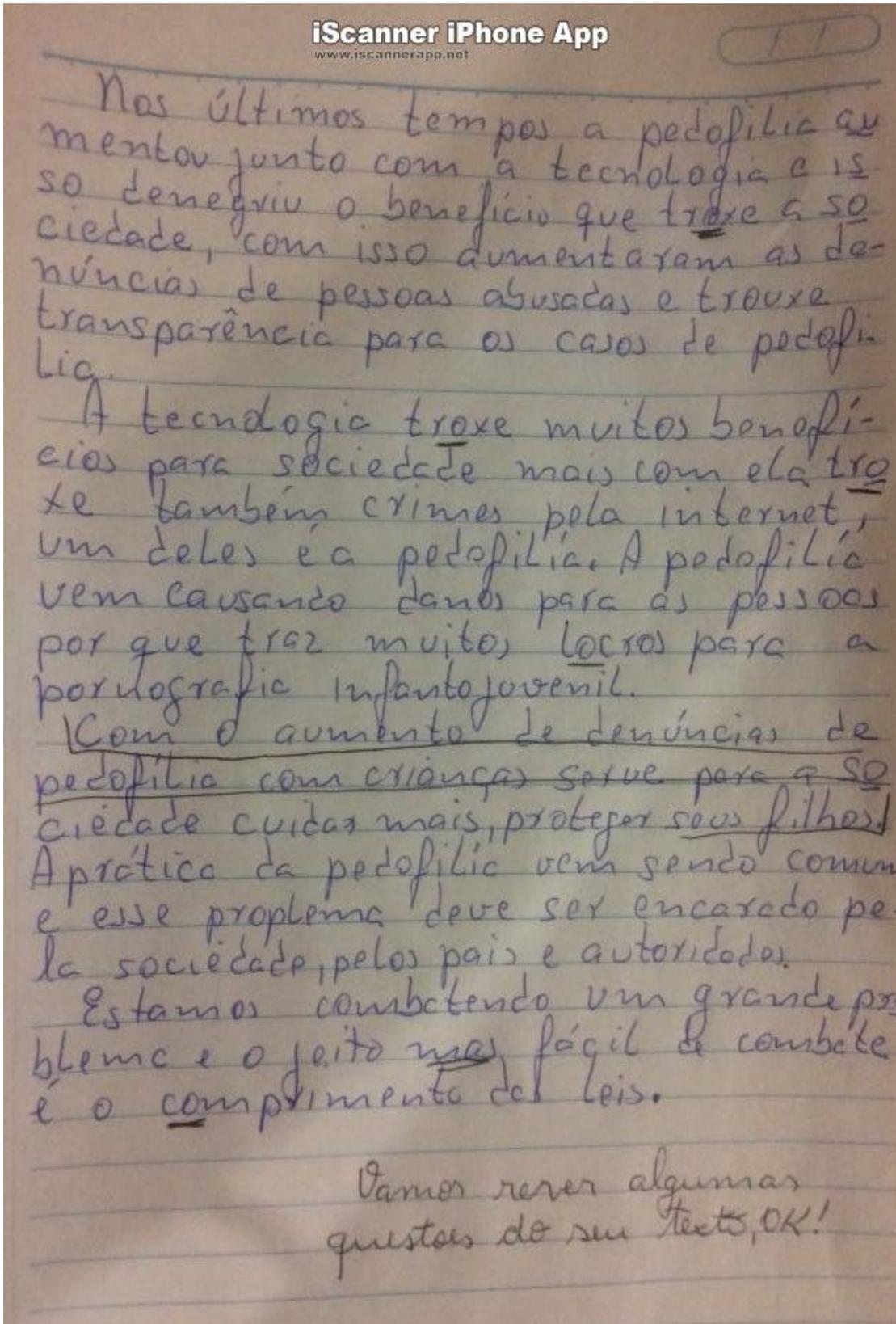


Figura 10: Produção inicial, para diagnosticar as lacunas de letramento.

Produção: Aluna "M".

Fonte: Dados da autora.

Após a entrega destas produções iniciais, foi realizada uma análise minuciosa, observando-se, com detalhes, as lacunas que cada aluno apresentou, para indicar exatamente em que momentos seria necessário fazer as intervenções, para auxiliá-lo no caminho que precisava percorrer. Depois desta análise foi determinado o número de módulos necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

Sendo assim, mapeamos as mais relevantes lacunas de letramento, algumas comuns a boa parte dos alunos, outras individualizadas, principalmente no que tange à compreensão, à análise semântica e ao conhecimento de mundo, por vezes os textos revelaram certa ingenuidade ou despreocupação para com os assuntos atuais, que deveriam ser relevantes a alunos de 9º ano.

Os módulos foram desenvolvidos com o objetivo de possibilitar tanto o atendimento individual quanto o coletivo, dessa forma, primamos pela elaboração de estratégias por intermédio de diversas práticas de multiletramentos. Assim, os **módulos** foram planejados de modo que os alunos fizessem suas pesquisas, e se apossassem de novos argumentos, para que pudessem adequá-los à fala e à escrita, ampliando então seu vocabulário e, conseqüentemente suas reflexões.

Na elaboração dos módulos procuramos dar ênfase ao desenvolvimento de distintos conteúdos, posto que detectamos na primeira produção uma grande dificuldade na argumentação.

Dentre os principais problemas identificados nas análises das charges e nas produções iniciais, destacam-se:

- a) Há uma lacuna no que tange a conhecimentos acerca dos temas expostos nas charges;
- b) Os alunos não têm tido muito contato com textos informativos.

Levantamos aqui uma interrogação- Se os alunos se utilizam da *Internet* e não se interessam por textos informativos, quais são os conteúdos que eles acessam?

Em uma discussão com a turma, estes responderam que acessam: jogos, *sites* de carros, moda, maquiagem, namoros, acidentes macabros, zumbis, famosos.

3.2.1 A Elucidação das lacunas de letramento-desenvolvimento dos módulos

A necessidade de integrar a leitura, a produção textual e a análise linguística, em que se façam presentes a reflexão e a conseqüente percepção acerca do funcionamento dos elementos linguísticos, mostrando ao aluno que não basta identificar os elementos e sim as

intencionalidades por detrás de seu uso, e de que forma cooperam para promover o encadeamento ou a progressão textual, passaram a ser os principais objetivos perseguidos na elaboração desses módulos.

Ressaltamos que, ao analisarmos as distintas produções iniciais nas quais os alunos demonstraram diferentes dificuldades, compreendemos a heterogeneidade de nossas turmas, e, por consequência, o enorme desafio que seria amenizar ao máximo essas lacunas.

A busca por metodologias, conteúdos, formas de realizar as tarefas e despertar o interesse dos alunos, representou, assim, um desafio imenso. Assim sendo, sabemos que não possível sanar os problemas em sua totalidade, mas, certamente, conseguimos vencer diversos obstáculos e transformar a vida escolar dos alunos dessa turma, com o desenvolvimento dessa pesquisa. Quiçá possamos em anos vindouros continuar nessa jornada e avançar cada vez mais, para que num futuro muito próximo nossos alunos consigam se expressar de modo eficiente em suas produções orais e escritas.

Os módulos aqui apresentados resultam de muito estudo, de uma busca constante pela melhor forma de levar os alunos a superarem suas dificuldades, conforme seguem abaixo:

3.2.1.1 Módulo 01

Este módulo foi trabalhado em oito aulas, considerando-se as dificuldades dos alunos relativas ao tema.

*Conteúdo:

Concordância Verbal: neste módulo apresentamos os conceitos e as regras que regem tanto a concordância verbal, quanto a nominal. Para tanto os alunos fizeram pesquisa na biblioteca, utilizando-se de livros sobre gramática, do acervo da escola.

Na sequência, foram realizadas atividades escritas e orais, para que os alunos aplicassem as regras estudadas, a partir do conceito de que a concordância deve ser utilizada à circunstância de um adjetivo conforme este varia em gênero e número de acordo com o substantivo a que se refere-concordância nominal, e à de um verbo variar em número e pessoa de acordo com o seu sujeito-concordância verbal. Observando, não obstante, casos especiais nos quais a concordância é feita de modo específico.

Os alunos tiveram grande dificuldade em identificar os sujeitos de modo que houve necessidade de dedicar uma aula específica a essa identificação e a transformá-los em pronomes.

Figura 11: Aula expositiva, referente ao módulo 01:



Figura 11: Sala de aula, aula expositiva sobre concordância verbal.
Fonte: Dados da autora.

3.2.1.2 Módulo 02

Este módulo foi trabalhado em quatro aulas, inclusas nestas a realização das atividades e a correção das mesmas.

*Conteúdo:

Emprego do “mas” e “mais”: conforme detectamos na primeira produção, houve grande dificuldade por boa parte dos alunos no emprego adequado do “mas” e “mais”, portanto, trabalhamos um módulo conceituando e exemplificando os empregos dos mesmos, e fechamos o módulo com atividades que foram corrigidas em sala de aula.

Figura 12



Figura 13



Figura 14



Figura 15



Figuras 12, 13, 14 e 15: Sala de aula, discussões em grupo para realizarem as atividades.
 Fonte: Dados da autora

3.2.1.3 Módulo 03

Este módulo foi trabalhado em quatro aulas, inclusas nestas a realização das atividades e a correção das mesmas.

*Conteúdo

Emprego do “mal” e “mau”: houve necessidade de conceitua-los e exemplificá-los, para dirimir todas as dúvidas foram realizadas atividades escritas.

Figura 16



Figura 17



Figuras 16 e 17: Sala de aula, discussões em grupo para realizarem as atividades propostas.
Fonte: Dados da autora.

3.2.1.4 Módulo 04

Este módulo foi trabalhado em oito aulas, dada a dificuldade demonstrada nas produções iniciais pelos alunos, sendo assim, os alunos fizeram pesquisa em diferentes *sites*. Em princípio a aula seria na sala de informática, porém houve uma pane no sistema elétrico daquela sala e os computadores não puderam ser utilizados, a solução encontrada foi utilizar os *notebooks* disponíveis na escola, emprestados de colegas e de duas alunas que moram próximas à escola buscaram seus computadores em casa, mesmo assim conseguimos juntar somente oito máquinas, em razão disso os alunos se revezaram para fazer suas pesquisas.

Considerando a limitação de tempo, foi solicitado aos alunos que continuassem sua pesquisa em casa, para aqueles que dispunham de computador, e nove alunos, que não os possuíam, foram convidados para virem à escola no período vespertino, para concluírem suas pesquisas. Desse modo, todos tiveram acesso e puderam analisar diversos textos para que visualizassem e percebessem a importância dos conectores para a compreensão do sentido do texto.

* Conteúdo:

Conectores/organizadores do discurso: designação para as palavras ou expressões que servem para conectar (ligar, unir) vários segmentos linguísticos: as frases no período, os períodos no parágrafo e os parágrafos no texto. Incluem-se neste grupo várias subclasses gramaticais de palavras:

- conjunções (e; pois...)
- locuções conjuncionais (além disso; no entanto...)

- advérbios (depois; finalmente...)
- locuções adverbiais (em seguida; por último...)
- algumas orações reduzidas
- orações sem conjunção e com o verbo numa forma nominal
- gerúndio, infinitivo ou particípio – (concluindo; para terminar; feito isto).

Função/conectores:

Adicionar / Enumerar: e; além disso; não só...mas também; depois; finalmente; seguidamente; em primeiro lugar; em seguida; por um lado...por outro; adicionalmente; ainda; do mesmo modo; pela mesma razão; igualmente; também; de novo;...

Sintetizar / Concluir: logo; pois; assim; por isso; por conseguinte; portanto; enfim; em conclusão; concluindo; em suma;...

Particularizar: especificamente; nomeadamente; por exemplo; em particular;...

Explicar/Exemplificar: pois; porque; porquanto; por causa de; uma vez que; especificamente; nomeadamente; isto é; ou seja; quer dizer; por exemplo; em particular; como se pode ver; é o caso de; é o que se passa com;...

Inferir: assim; conseqüentemente; daí; então; logo; pois; deste modo; portanto; em consequência; por conseguinte; por esta razão; por isso;...

Substituir / Reformular: mais corretamente; mais precisamente; ou melhor; quer dizer; dito de outro modo; por outras palavras;...

Contrariar / Opor / Restringir: porém; contrariamente; em vez de; pelo contrário; por oposição; ainda assim; mesmo assim; apesar de; contudo; no entanto; por outro lado;...

Fim: para; para que; com o intuito de; a fim de; com o objetivo de;...

Dúvida: talvez; é provável; é possível; provavelmente; porventura;...

Certeza: é evidente que; certamente; decerto; com toda a certeza; naturalmente; evidentemente;...

Hipótese / Condição: se; a menos que; supondo que; admitindo que; salvo se; exceto;...

Chamar a atenção: note-se que; atente-se em; repare-se; veja-se; constate-se;...

Enfatizar: efetivamente; com efeito; na verdade; como vimos;...

Opinar: a meu ver; estou em crer que; em nosso entender; parece-me que;...

Reafirmar / Resumir: por outras palavras; ou melhor; ou seja; em resumo; em suma;...

Semelhança: do mesmo modo; tal como; assim como; pela mesma razão;...

Figura 18-Alunos do 9ºA



Figura 19-Alunos do 9ºA



Figuras 18 e 19: Sala de aula, consulta em *notebooks* emprestados, para realização da pesquisa referente às atividades propostas.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 20-Alouns do 9ºA



Figura 21-Alunos do 9ºA



Figuras 20 e 21: Sala de informática- (após solucionar a questão da pane elétrica), em horário inverso, para realização da pesquisa referente às atividades propostas.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

3.2.1.5 Módulo 05

Este módulo foi trabalhado em quatro aulas, para que os alunos percebessem a importância dos elementos discursivos.

*Conteúdo:

Organizadores do discurso: são assim designadas algumas expressões que, mais do que conectar ideias, concorrem para a organização dos planos textuais.

Organizar no espaço: à direita; atrás; sobre; sob; de um lado; no meio; naquele lugar;...

Organizar no tempo: depois; então; após; de seguida; seguidamente; dias mais tarde; agora; já; antes; até que; quando;...

Organizar o plano textual: - Abrir uma série: por um lado; de um lado; primeiramente; em primeiro lugar; para começar; começando;...

- Acentuar a continuidade: por outro lado; de outro lado; seguidamente; em segundo lugar;...

- Encerrar: por último; concluindo; para terminar; em conclusão; em último lugar; em síntese; finalizando;...

Figura 22-Alunos do 9ºA



Figura 23-Alunos do 9º A



Figura 24- Alunos do 9º A



Figura 25- Alunos do 9º A



Figuras 22, 23, 24 e 25: Biblioteca, em horário inverso, para realização da pesquisa referente às atividades propostas.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

3.2.1.6 Módulo 06

Este módulo foi trabalhado em cinco aulas, considerando que a estrutura textual do texto dissertativo já havia sido trabalhada no 8º ano, mas, houve necessidade de uma revisão quanto aos elementos e à função de cada etapa.

*Conteúdo

Elementos do texto dissertativo:

-Introdução: na introdução é que se define o que será dito, e é nessa parte que o escritor mostra para o leitor o assunto que será tratado no texto de forma bem sucinta, com o intuito de despertar a atenção do leitor. Nesta poderá inserir definições, citações, perguntas, exposição de pontos de vista, comparações, descrições etc.

2-Desenvolvimento: na dissertação a persuasão aparece de forma explícita, essa se faz presente no desenvolvimento do texto. É nesse momento que o escritor desenvolve o tema, seja através de argumentação por citação, comprovação ou raciocínio lógico, tomando posição a respeito do que está sendo discutido.

O conteúdo do desenvolvimento pode ser organizado de diversas maneiras, dependerá das propostas do texto e das informações disponíveis.

3-Conclusão: A conclusão é a parte final do texto, um resumo forte e breve de tudo o que já foi dito, cabe também a essa parte responder ao proposto inicialmente, expondo uma avaliação final do assunto.

Neste módulo os alunos pesquisaram vários exemplos de dissertação, analisando a forma que cada autor utilizou para desenvolver seu texto, vendo diferentes possibilidades de produção.

3.2.1.7 Módulo 07

Acesso a diversos *sites* para pesquisar sobre o tema da charge, atividade realizada em 3 aulas. Nesta aula os alunos que não estavam acostumados com pesquisas na *inetrnet*, tiveram certa dificuldade para fazer suas buscas, de modo que os próprios alunos ajudavam uns aos outros.

Figura 26-Alunos do 9º A



Figura 27-Alunos do 9º A



Figura 28 Alunos do 9º A

Figura 29 Alunos do 9º A



Figuras 26, 27, 28 e 29: Sala de informática, em horário inverso, para realização da pesquisa referente às atividades propostas.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

3.3 PRODUÇÃO FINAL

A SD foi encerrada com uma produção final, que deu ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Consideramos ser de fundamental importância que os alunos, e mais ainda a professora/orientadora, encontrassem nos elementos trabalhados as respostas para suas anteriores dificuldades em produzir seus textos, e que esta produção fosse mais uma oportunidade de aprendizagem, para que pudessem avaliar seus progressos e detectar as lacunas de letramento que ainda existiam em suas práticas. Essa **produção final** permitiu ao aluno colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos, controlando, deste modo, seu próprio processo de escrever, ou seja, avaliando e revisando seu próprio texto, definindo acerca da necessidade ou não de reescrita. Esta produção final serviu à professora/orientadora para fazer, também, sua avaliação somativa, considerando todo o processo de forma responsável, humana e profissional.

Os textos que resultaram dessa produção final, certamente, ainda possuem algumas lacunas de letramento, razão pela qual serão desenvolvidas outras SDs com essa turma, para que haja uma evolução constante, considerando que esses alunos estão em período de construção do conhecimento e, aos poucos, vão adquirindo maturidade e aprendizagem. É esta a busca pertinente à escola, a responsabilidade de construir com o aluno seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, para torná-lo um cidadão capaz de exercer plenamente sua cidadania.

Figura 30



Figura 31



Figuras 30 e 31: sala de aula, turma do 9º ano A, após a entrega dos textos da produção final.
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Seguem, abaixo, as produções finais de três alunos, referentes aos textos da produção inicial, para que haja a possibilidade de comparação entre eles.

Figura 32: Produção final da aluna "Y" do Grupo A

O ser humano está causando sua própria destruição com o desmatamento, pois cada árvore a menos é um prejuízo a mais, com poucas arvores há mais dificuldade na respiração, e ar se torna mais pesado causando vários problemas de saúde, o ser humano não está se preocupando em produzir com sustentabilidade.

Com desmatamento também ocorrem erosões, isso é causado pela falta de árvores pois a terra está desprotegida e assim que chover abrija uma cratera, mas também ocorrem queimadas, astoreamentos e desertificação por conta do desmatamento.

Isso também é muito perigoso porque além de desmatamento deixa o ar pesado ele também polui, e pode não se prejudicar pesoas que safrem de doenças respiratorias como também pode causa-las. Sendo elas: asma, bronquite e renite entre outras que podem inclusive levar a morte das pessoas.

A sustentabilidade, possibilita a terra continuar sustentando a vida humana. É preciso respeitar o ser humano, para que este possa respeitar a natureza. Sustentabilidade também é produzir ali

mentos utilizando poucas agrotóxicos.
 Isso só vai mudar quando as pes-
 soas começarem a fazer o reflexão
mento, se conscientizar e evitar qui-
madas também há outros meios ca-
 mo por exemplo não desperdiçar e combu-
 nir na medida certa entre outras...

Melhoraste bastante!

Figura 32: Texto produzido pela aluna "Z".
 Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 33: Produção final Grupo B

Adriana Cândida Américo

Troca de Favores

Desde a antiguidade na política existe em toda parte do mundo a chamada troca de favores. E as consequências desta "troca" afetam a muito a sociedade.

A compra de voto na política é muito comum, geralmente se comprado votos com gasolina, compras em super mercados, construção de casas, consultas médicas nas quais a população vão ter um acesso gratuito, por emprego, enfim uma infinidade de coisas.

A população vendendo o seu voto por dinheiro ou outros "favores" sabe que esse dinheiro vai ter que ser reposto, então vão tirar dos cofres públicos e irá faltar para questos como educação, saúde, infraestrutura da cidade, entre diversas coisas e mais.

Precisamos ficar ciente de que se vendermos votos não irá só prejudicar a cidade mas a todos o redor e que se um político compra voto ele vão serve para ocupar um cargo na cidade.

Melhorar muito, você pode fazer um bom texto!

Figura 33: Texto produzido pela aluna "Y".
 Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 34: Produção final Grupo C

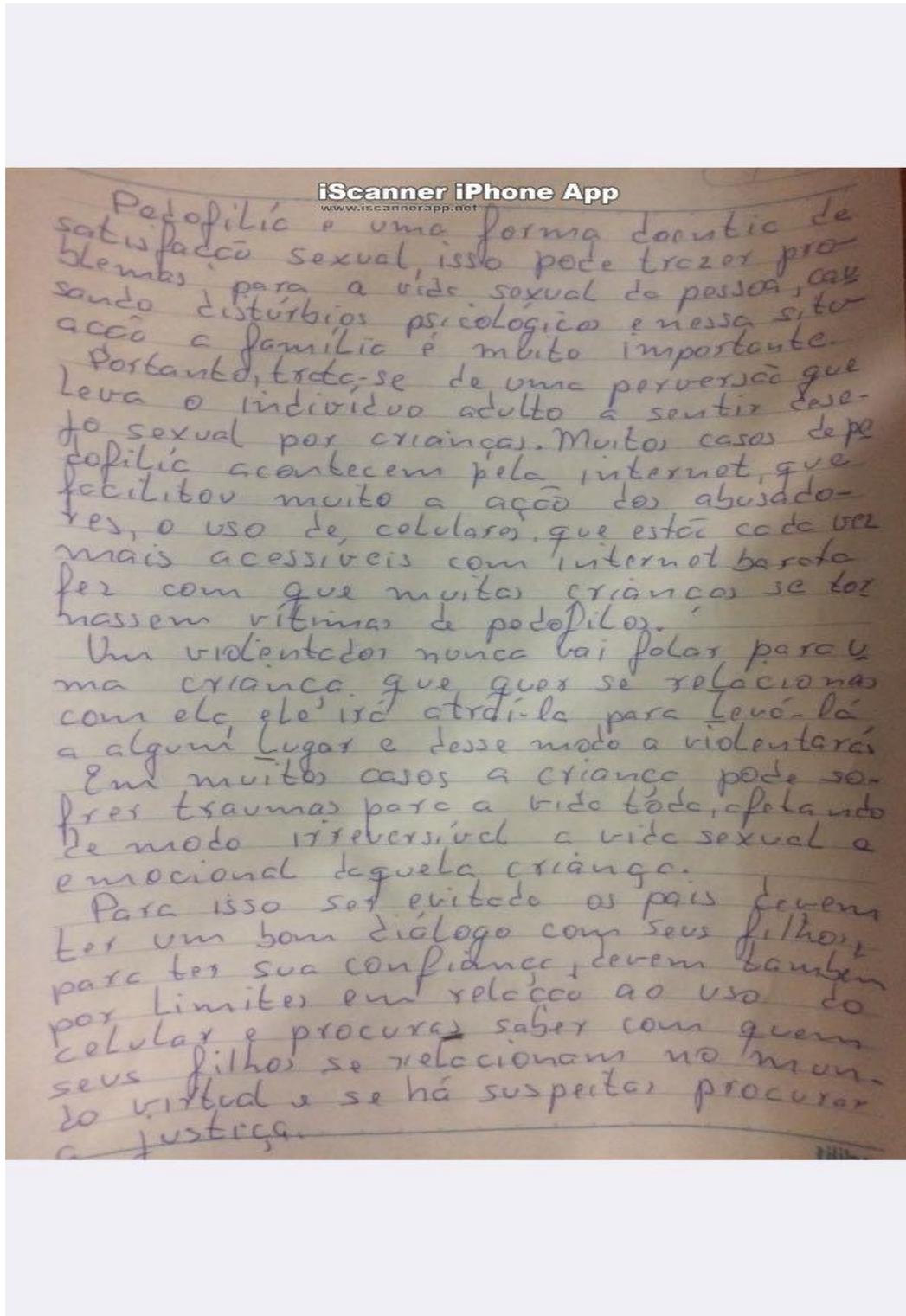


Figura 35: Texto produzido pela aluna "M".
Fonte: Acervo pessoal da autora.

4 A CONSTRUÇÃO DO *BLOG*, CONTRIBUIÇÕES NAS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS

O *BLOG* criado pela turma mostrou-se uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento das práticas de escrita, considerando que deu significado às produções escritas por esses alunos, pois estas deixaram de ser textos cujo único objetivo era o de avaliação do professor, para se transformarem em produções autorais, de expressão dos pensamentos, e passaram a ser compartilhadas com os colegas, pais e demais alunos da escola.

Segundo Koch (2013), trata-se de um sujeito visto como um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. A visibilidade dada aos textos dos alunos ressignificou esta produção, pois, escrever para que o professor leia e avalie têm um determinado sentido, mas escrever para transformar a produção textual desse aluno em algo público, visível a toda comunidade escolar dá uma nova perspectiva a essa escrita. É nesse momento que o aluno se torna um ser ativo intelectualmente, pois sua produção será avaliada por seus pares, admirada por seus genitores e discutida por todos.

Procuramos transformar essa vontade de se tornar visível e admirado, em estímulo para a leitura, considerando que uma das grandes aprendizagens que esses alunos tiveram com essa pesquisa é a de que só é possível escrever bem, com propriedade, quando o tema a ser abordado é de seu conhecimento, conhecimento este que só é possível adquirir com uma vasta e ampla leitura. Citamos, a seguir, uma frase recorrente dos alunos da turma- “Professora, não vai dar para produzir um texto sem antes nos informarmos, precisamos ler primeiro.” Considero este o maior avanço para a turma que participou dessa pesquisa, a consciência de que é necessário conhecer para escrever.

Baseados nestes conhecimentos adquiridos e nas produções feitas, passamos, então à construção do *BLOG*, para a qual houve a colaboração do colega, professor Alexandre Luís Woell, que se prontificou a dirigir a criação desse *BLOG*. Inicialmente, fez-se uma explanação acerca da importância e da responsabilidade em se criar um *BLOG*, na sequência foi apresentado um passo a passo, com o uso do *data show*, para que os alunos acompanhassem as orientações e eventualmente tirassem dúvidas.

A escolha do nome para o *BLOG* foi um momento de grande interação, posto que foram feitas diversas sugestões, entretanto foi exposta a necessidade desse nome ser curto, objetivo e interessante, para que pudesse ser facilmente memorizado e fosse atraente, no

sentido de estimular as pessoas a visitá-lo. Decidiu-se então por *charges do 9º ano*, porém este nome já não estava disponível, assim, ficou *chargespastor* e o endereço do *BLOG* é: *chargespastor.blogspot.com*

Figura 36-Página inicial do blog

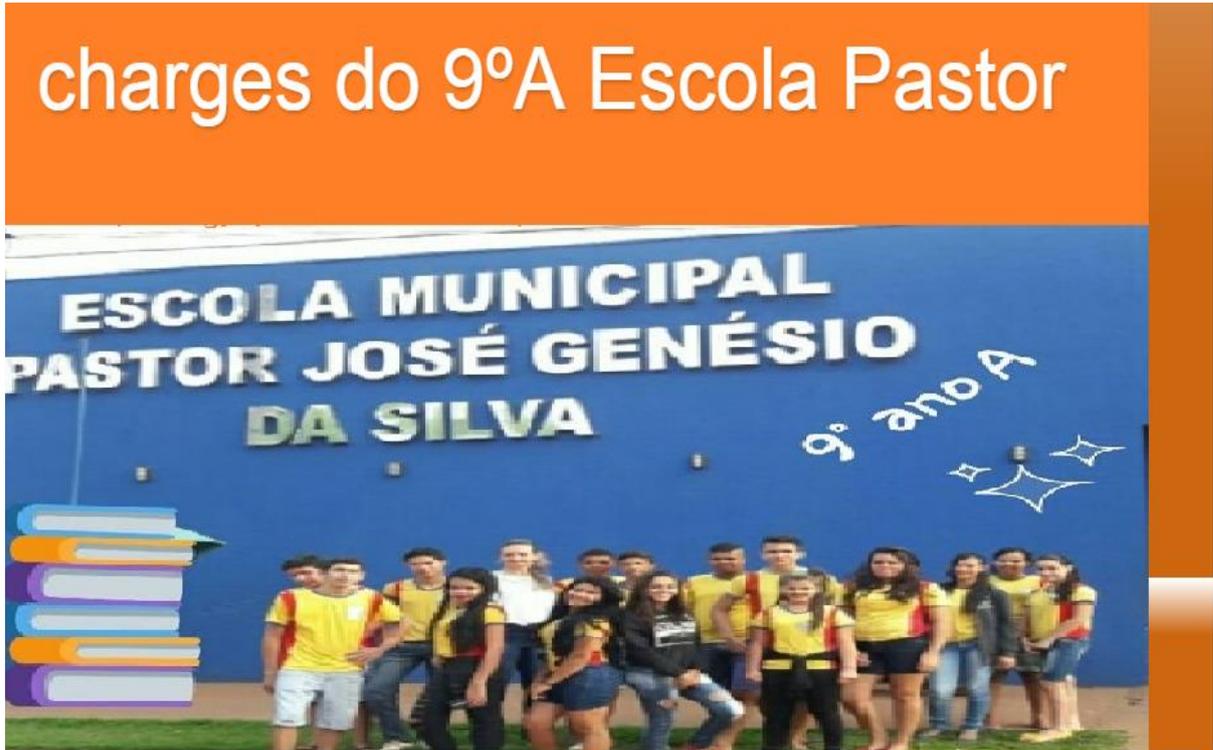


Figura 36: página inicial do *BLOG* da turma do 9º ano A.
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 37



Figura 38



Figuras 37 e 38: sala de informática, turma do 9º ano A, momento de criação do *BLOG* da turma.
Fonte: Acervo pessoal da autora

5 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS SOBRE OS RESULTADOS

Ao esquematizarmos uma SD com o gênero charge, procuramos apresentar uma proposta de trabalho pedagógico com um gênero de esfera ampla, com atividades significativas, que, além de levar os alunos à maestria de uma importante prática, também proporcionassem aos aprendizes o desenvolvimento de capacidades de linguagem que pudessem ser transferidas para o ensino de outros gêneros textuais.

Como já afirmado anteriormente, o gênero discursivo/textual trabalhado na sequência didática, a charge, foi escolhido por fazer parte da grade curricular do 9º ano do Ensino Fundamental. Ressaltamos que foi estabelecido o número de (36 aulas) para o desenvolvimento de conteúdos baseados no levantamento feito através da análise da produção inicial dos alunos e que foram desenvolvidos em formato de módulos, sem, contudo, descuidar dos demais componentes curriculares que foram trabalhados satisfatoriamente durante o ano letivo, visando primordialmente à aprendizagem.

A relevância do produto gerado, o *BLOG* da turma do 9º ano A, se dá a partir da possibilidade de interação das produções escritas entre colegas, professores, pais e demais membros da comunidade escolar, colocando-se inclusive como um instrumento de prática de cidadania. Dessa forma, praticar os multiletramentos, inclusive e principalmente o letramento digital, envolvendo toda a comunidade, é, na atualidade, um importante exercício de cidadania.

No *BLOG* foram publicadas as charges e os respectivos textos por etapa. Os alunos, após terem definido o tema, escolheram a charge, a visualizaram e a partir da análise fizeram a produção inicial, após este momento foram analisadas e detectadas as lacunas de letramento, que resultaram nos módulos, nos quais foram trabalhados inclusive os aspectos sintáticos e ortográficos, além dos semânticos, entretanto o objeto de estudo deste projeto de intervenção foi o conteúdo, ou seja os argumentos usados, as ideias desenvolvidas, e não a forma, ou seja, as questões gramaticais, portanto não foi feita nenhuma abordagem estrutural mais ampla além das questões citadas no presente trabalho, posto que o foco foi a capacidade de argumentação, o desenvolvimento do senso crítico e a desenvoltura em relação ao tema apresentado.

O conteúdo inserido no *BLOG* teve por finalidade motivar os alunos a participarem das práticas de multiletramentos, pois visou à interação entre os membros da turma e a comunidade escolar, utilizando-se deste suporte para divulgar os textos argumentativos, além

de instigar os alunos a socializarem suas ideias num ambiente de responsabilidade com o que foi publicado, bem como com o respeito às publicações alheias.

Optamos pelo suporte *BLOG* por ser de fácil acesso a todos os alunos, posto que a escola disponibilizou a sala de informática para atividades extraescolares, sendo aberta inclusive à comunidade escolar, após a execução desse projeto, deste modo, estimulamos a comunidade ao uso das tecnologias de comunicação e informação, possibilitando a inclusão digital.

As atividades referentes às práticas de multiletramentos realizadas nesta pesquisa foram planejadas, executadas, relatadas, analisadas e avaliadas com o objetivo de que, ao final da intervenção, a professora-pesquisadora pudesse produzir, com bases científicas, relatórios, artigos ou outros trabalhos que evidenciem a totalidade do processo ora realizado.

As finalidades gerais da sequência didática foram: preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhe instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação; construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. Procuramos seguir as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para apresentarmos, em nossa intervenção uma grande variedade de atividades, que foram selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto da sequência didática.

Ao final deste trabalho, façamos algumas reflexões: é arriscado rotularmos nossos alunos, quando a escola tem sido tão omissa e/ou despreparada para estimulá-los. De qualquer forma, é necessário revermos nossa conduta em sala de aula e assumirmos nossas responsabilidades, enquanto professores de língua portuguesa e literatura, além disso, precisamos desenvolver nos nossos educandos as competências da boa leitura, preparar aulas que de fato sanem as dificuldades na compreensão do texto escrito e ampliem o universo de conhecimento destes, não há mais espaço para o despreparo, para o improviso.

Com frequênci ouvi na sala de professores da escola em que leciono, que nossos alunos não gostam de ler, que ficam grande parte do tempo usando o computador e o celular. Na contramão dessas afirmações, observamos que os alunos, ao fazer uso das novas tecnologias, leem e leem muito. Precisamos, assim, nos adaptar a elas também e usar o

interesse que nossos alunos têm para levá-los a utilizarem-nas para atividades de aprendizado, de crescimento intelectual.

Sendo assim, os avanços tecnológicos que invadem a vida dos alunos, absorvendo-os quase que completamente, devem ser transformados em aliados. Apesar das afirmações contrárias, há bastante interesse dos alunos pela leitura, a exemplo de alunos que não foram convidados para participar deste trabalho, manifestaram o desejo de ler e produzir textos. Consideramos isso bastante positivo, já que é lugar comum afirmarmos que os alunos não gostam de ler. Acreditamos, desse modo, que saudáveis hábitos de leitura podem ser desenvolvidos pelos estudantes a partir do momento em que estes forem estimulados, motivados para emprestarem as obras na biblioteca, mesmo quando estas leituras não fizerem parte de uma proposta exigida pelo professor.

5.1 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Para a avaliação das aprendizagens, consideramos o progresso individual do aluno, a avaliação longitudinal, em que comparamos a primeira produção com a produção final, sem desconsiderarmos que se trata de uma turma heterogênea, no sentido de que os alunos possuem diferentes níveis de aprendizagem e diferentes graus de desenvolvimento intelectual, causados por diversos fatores, entre os quais podemos apontar os sociais, culturais, familiares e econômicos como os mais relevantes. Portanto, a avaliação foi o somatório entre as produções textuais, as dificuldades apresentadas na primeira produção e a evolução do aluno, no sentido de ter conseguido sanar um número considerável de colunas de letramento. A produção final foi, assim, uma avaliação diagnóstica para verificação dos avanços obtidos e dos problemas que ainda se apresentam.

5.2 AS QUESTÕES DE GRAMÁTICA, SINTAXE E ORTOGRAFIA

O objetivo primeiro de uma sequência didática deve ser o de aperfeiçoar as práticas de leitura, oralidade e a escrita, todas centradas em questões específicas, e apenas secundariamente articular-se entre a proposta da SD e outros domínios do ensino da língua.

Para que obtenhamos sucesso neste objetivo, são necessários diversos conhecimentos linguísticos e gramaticais, que nesta pesquisa desempenharam uma função secundária,

construídos em outros momentos. Como oportunamente no gênero trabalhado nesta pesquisa há recorrências de formas verbais, este permite a abordagem da morfologia verbal paralelamente ao trabalho desenvolvido na sequência didática.

Já com relação à sintaxe, cujas dificuldades são bem mais frequentes, resultaram das interferências entre a sintaxe oral e a escrita. Como o domínio da sintaxe não se atém a um único gênero, procurou-se desenvolver as competências dos alunos de modo que ampliassem seus conhecimentos dentro de suas limitações. Considerando-se que o estudo da gramática necessita de um tempo específico e extenso, e principalmente contínuo, deu-se, no desenvolvimento dos módulos, as oportunidades de ensino conforme estas surgiam, cientes de que os alunos desta turma, como todos os demais, devem estudar gramática ao longo de sua vida escolar.

Destacamos, ainda, que os problemas ortográficos não se restringem a um único gênero, portanto, praticar a escrita constantemente, ainda é o método mais eficaz de desenvolver melhor suas capacidades ortográficas.

Nas produções finais, como se pôde ver, ocorreram ainda uma série de inadequações, que continuarão sendo, para a professora/orientadora, fonte de informação para o desenvolvimento das capacidades de escrita desses alunos e servirão de base para futuras atividades com os mesmos. Nesta pesquisa procuramos atribuir um valor menor à correção ortográfica, visto que, não raramente, essa questão recebe um foco tão grande que os professores se esquecem das demais dimensões mais relevantes no que tange à produção textual. Acreditamos, contudo, que a correção ortográfica deve ser realizada, porém na etapa final do texto, após o aperfeiçoamento dos outros níveis textuais.

Produzir textos, dessa forma, é um processo complexo, envolvendo métodos de aprendizagem que serão adquiridos de forma lenta e gradual. Para assegurar que todas as competências sejam adquiridas por cada aluno é imprescindível que este tenha o tempo suficiente para absorver cada ensinamento, cada conteúdo. Assim, os níveis de complexidade devem ser abordados gradualmente, respeitando-se cada unidade linguística e cada etapa de construção do texto, independente do gênero que será desenvolvido. A retomada constante dos objetivos já trabalhados, após certo espaço de tempo e sob uma diferente perspectiva, é indispensável para garantir o aprendizado.

CONCLUSÃO

A disposição desta pesquisa em traçar um panorama da escrita de modo a vincular o processo de leitura, compreensão e interpretação às produções textuais e ao final relacionar o sucesso dessas produções ao ensino e aprendizagem objetivou contribuir para o pleno desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos.

A pretensão deste trabalho foi, portanto, aprofundar as discussões que visem ampliar o universo de leituras, depositando nestas a esperança de transformar o aprendizado em algo prazeroso e, conseqüentemente, mais produtivo, assim como, trazer para as salas de aula reflexões com o objetivo de encontrar novos caminhos, inclusive para a formação de um professor mais engajado com sua formação docente, em que a teoria e a prática não tenham mais um abismo entre si, assim, segundo Bortoni-Ricardo (2008), o professor “não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”.

Certamente o *PROFLETRAS*, Mestrado Profissional em Letras, abriu espaço para essa formação, vale ressaltar que essas oportunidades precisam ser buscadas, aproveitadas e assimiladas. Desenvolver uma pesquisa com as orientações de professores de fato engajados em uma proposta que visa o aprendizado do aluno, utilizando-se das novas tecnologias, lançando mão dos multiletramentos, é, sem dúvida, um diferencial na atuação de todo professor que busca por melhor desempenho.

Nesta pesquisa buscou-se esse aprimoramento, este novo olhar para o fazer em sala de aula. Em épocas de grande desmotivação, em que alunos faltam às aulas, não fazem tarefas, deixam de estudar para provas, escrevem textos preocupados com o número de linhas que deverão preencher, é grande o desafio. Estimular adolescentes a ler, escrever, se entusiasmar com suas produções e encontrar motivação num universo em que há tantos apelos mais interessantes do que aquilo que é apresentado em sala de aula, de fato, não é missão das mais fáceis.

É utópico esperar que todos os alunos se transformem em exímios produtores de texto ou leitores em tão pouco tempo, assim como, nesta pesquisa, constatei que dificilmente se consegue fazê-lo através do desenvolvimento de uma única sequência didática, assim, o trabalho é árduo e contínuo, porém possível, para que, cada vez mais, os estudantes percebam a importância da leitura e por meio dela, melhorem sua produção textual.

Ser professor e desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma engajada é uma batalha necessária em tempos de imediatismo de consumismo, em que as relações inter e intrapessoais são tão pouco valorizadas e raramente cultivadas. O resgate do interesse desses alunos pelo que é ensinado na sala de aula passa, sem dúvida, pela utilização das novas mídias. Nesta nova concepção inserimos os conhecimentos trazidos por autores como Rojo, Bortoni-Ricardo, Solé, Fiorin, entre outros.

Explorar as possibilidades que a *internet* nos propicia torna nossas aulas mais atraentes e, conseqüentemente, resgata o interesse de nossos alunos, neste sentido cabe a nós, educadores, termos a maestria em fazê-lo com competência e desenvoltura. Mudaram as ferramentas, mudou a forma como os adolescentes enxergam a escola, mudou a forma como os pais participam da vida escolar de seus filhos, quando participam, assim, faz-se necessário que mude a forma como as aulas são dadas, para que haja esperança de aprendizado. Usar as novas tecnologias a nosso favor é o grande desafio, a mídia está em toda parte com seu material apelativo e isso é irreversível, portanto, há que se fazer o melhor uso possível desse material, dessa forma, trazer o mundo externo para a sala de aula torna-se imprescindível na atualidade.

A charge foi um meio encontrado para tornar interessantes os temas a serem trabalhados nesta pesquisa, assim como proporcionar ao aluno momentos de autoria a partir de proposições que lhes são comuns no cotidiano, trouxe novas possibilidades ao desenvolvimento das atividades propostas. Produzir textos baseados em temas atuais e escolhidos pelos próprios alunos foi, sem dúvida, muito estimulante no momento da produção escrita. Poder pesquisar sobre algo que despertou o seu interesse fez com que o aluno assumisse a construção de seu conhecimento.

Finalizando, espera-se, por meio dessa pesquisa de intervenção ter contribuído para o crescimento e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como ter colaborado para ampliar a gama de estudos da Linguística Aplicada, especialmente no que tange aos multiletramentos e ao gênero charge. Compreendemos, por sua vez, que construir conhecimentos é um grande desafio, que precisa ser constantemente avaliado e desenvolvido de acordo com o que nos cerca, por isso precisamos, incansavelmente, levar os alunos a se desenvolverem sócio e culturalmente e, principalmente, a se reconhecerem como cidadãos capazes de aprender e reproduzir novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, Jean- Michel: *A linguística textual: iniciação a análise textual dos discursos*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e escrita*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella M.; MACHADO, Veruska R. (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: **Língua portuguesa**/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3.Ed., Brasília: A Secretaria, 2001.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, 2013.
- CAVALCANTE, Mônica M.: *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- COSSON, Rildo. *O texto literário: teoria e prática*. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 11ª Ed., 2006.
- KOCH, Ingedore V. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2014.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra D C Luzzatto, 1996.

MAGALHÃES, Izabel (Org.). *Discursos e Práticas de Letramentos: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAXIMINA, M Freire. *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes editores, 2005.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Introdução: **Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo do lingüista aplicado**. In: _____. (Org.). *Por uma lingüística indisciplinar*. São Paulo: Ed. Parábola, 2006.

_____. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. *Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura*. In: BORTONI-RICARDO, Stella M.; MACHADO, Veruska R. (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

AJAGOPALAN, K. (2006). **Repensar o papel da linguística aplicada**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

ROJO, Rojane. MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Editora Parábola, 2012.

SOLÉ, Izabel. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Editora Artmed, 1998.

STREET, Brian. **Eventos de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento**. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). *Discursos e práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2012

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino (Co-Autoras). *Aprendizes do futuro: as inovações começaram!*, 1999. Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br>> Acesso em: 20 jul. 2002.

GOULART, Cecília. *Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo*. Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/inicial/articulos/letramento_infantil.pdf> acesso em 10 mai. 2014.

KLEIMAN, Angela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 52, dez, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>> acesso em: 25 out. 2013.

_____. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. Projeto Temático Letramento do Professor (UNICAMP), publicado em fev. 2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_Angela_Kleiman.pdf> acesso em 02 fev. 2014.

_____. *Letrando: Atividades para a formação do professor alfabetizador. Linguagem e letramento em foco* (UNICAMP/MEC), publicada em 2008. Disponível em: <<file:///E:/Arqs%20Desktop%2003%2006%2014/Mestrado/Orienta%C3%A7%C3%A3o/A%20Kleiman%20Letrando%20Atividades%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20prof%20alfabetizador.pdf>> acesso em 10 mar. 2014.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/IEL/UNICAMP/MEC. Impresso em jul. 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf> acesso em 22 ago. 2013.

_____. *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. Revista: Filologia 7.pdm 2007, p. 409 a 424. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872>> acesso 11 set. 2013.

PAIVA, Francieli Cavalcanti de, OLIVEIRA Maria do Socorro. *Projeto de letramento e agência social: reconhecendo a Importância das práticas de leitura e escrita por meio do Gênero textual/discursivo depoimento*. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/897Comunicacao_individual_Francieli.pdf> acesso em 05 mar. 2014.

STREET, Brian. *Perspectivas interculturais sobre letramento*. Revista Filologia 7.pdm, publicada em 23 jul. 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/59767-77204-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/59767-77204-1-PB%20(1).pdf)> acesso em 03 jun. 2014.