



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



MARIA SALETE DIAS ANTÔNIO

**RADIOFACE E MULTILETRAMENTOS: FERRAMENTAS
PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO
TEXTUAL ORAL E ESCRITA**

Sinop
2015

MARIA SALETE DIAS ANTÔNIO

**RADIOFACE E MULTILETRAMENTOS: FERRAMENTAS
PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO
TEXTUAL ORAL E ESCRITA**

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. Sandra L. W. Straub

Sinop
2015

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

A635r Antônio, Maria Salete Dias.

Radioface e multiletramentos: ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento da produção textual oral e escrita / Maria Salete Dias Antônio. – Sinop, 2015.

111 p.

Orientadora: Dra. Sandra Luzia Wrobel Straub.

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. Escrita. 2. Leitura. 3. Oralidade. 4. Multiletramentos. 5. Mestrado Profissional em Letras. I. Straub, Sandra Luzia Wrobel, Dra. I. Título. III. Título: ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento da produção textual oral e escrita.

CDU 811:37

MARIA SALETE DIAS ANTÔNIO

**RADIOFACE E MULTILETRAMENTOS: FERRAMENTAS
PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO
TEXTUAL ORAL E ESCRITA**

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

Professora Dra. Sandra Luzia Wrobel Straub

Instituição: UNEMAT/Sinop

(presidente)

TITULARES

Professora Dra: Cristiane Pereira Dias

Instituição: Unicamp/ Campinas-SP

Professora Dra: Tânia Pitombo de Oliveira

Instituição: UNEMAT/Sinop

SUPLENTES

Suplente externo: Neide Araújo Castilho Teno - UEMS/Dourados

Suplente interno: Ana Maria Di Renzo

Instituição: UNEMAT/Cáceres

Aprovada em: 24 de agosto de 2015.

Local da defesa: Sala CEI– *Campus* Universitário de Sinop – Universidade do Estado de Mato Grosso

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia, à minha mãe, familiares e amigos que sempre acreditaram na minha persistência e força de vontade.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me fazer persistir e lutar por meus sonhos.

À minha mãe que mesmo na ausência sempre esteve perto me apoiando e acreditando que tudo daria certo, pelo amor incondicional, muito obrigada!

A toda minha família, em especial às minhas filhas Pâmela e Paola, meu esposo Ciro e meu genro Marcio Jofran Recuero pelo incentivo, compreensão e por fazerem parte de minha vida deixando-a mais feliz.

À minha orientadora Professora Dr^a Sandra L. W. Straub pelo apoio, incentivo, paciência, amizade e pelo carinho com que me recebeu e me orientou na realização desta pesquisa.

Às professoras Cristiane Pereira Dias e Tânia Pitombo de Oliveira pelas significativas contribuições feitas no meu texto para o Mestrado Profissional em Letras.

À professora Ana Di Renzo pela contribuição na qualificação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de mestrado.

A todos os professores do Profletras, eternamente grata!

A todas as pessoas que de uma forma ou outra contribuíram para que tudo isso fosse possível, em especial aos meus colegas Ademir Juvêncio da Silva, Edivaldo Mazolini e Elaine Babinski, pelos momentos de descontração e troca de ideias, muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho analisa, na perspectiva da Análise do Discurso materialista francesa, o processo de autoria nas produções textuais orais e escritas, de duas turmas de alunos de 3ª fase, do 3º ciclo, da escola de ensino público da rede Estadual 13 de Maio, na cidade de Sorriso-MT. A análise foi possível através de uma sequência didática previamente planejada, tendo como suporte o projeto de aprendizagem, alicerçada à dos multiletramentos, fundamentada a partir de leituras de livros de vários teóricos, dentre eles: Baltar, Bortoni-Ricardo, Rojo e Moura, Kleimam, Marcuschi, Orlandi e outros. A educação precisa acompanhar e se adequar às transformações tecnológicas que vem acontecendo. Partindo dessa afirmação, procurou-se analisar, a partir desse trabalho, os benefícios que essas tecnologias podem trazer para o processo de desenvolvimento das produções textuais dos alunos, mais especificamente, referindo-se ao uso da rádio escolar e *facebook* da rádio escolar, denominada pela professora pesquisadora como *Radioface*. O projeto da rádio escolar, juntamente com o *facebook*, têm como objetivo proporcionar, aos educadores e educandos, uma ferramenta tecnológica pedagógica que venha favorecer o incentivo à pesquisa, desenvolvimento de produções textuais orais e escritas, uma vez que possibilitam situações reais de comunicação, produzindo assim, aprendizagens socialmente significativas num processo educativo centrado no sujeito, promovendo a interação entre a escola e a comunidade. Sabendo dos objetivos da rádio escolar, esse trabalho de pesquisa-ação, procurou verificar de que forma essas tecnologias contribuem no processo de autoria dos alunos, envolvendo leitura, oralidade e escrita, bem como tentar perceber, através de entrevistas realizadas com professores de língua portuguesa e alunos, quais as maiores dificuldades relacionadas às produções textuais. Os professores apontaram dificuldades percebidas nas produções escritas dos alunos e estes, se autoavaliaram, apontando dificuldades em suas produções, bem como sugestões que o professor pode estar utilizando em sala de aula, que venham a amenizar tais dificuldades, momento em que se colocam no lugar de sujeito-professor. Vários dados coletados durante o trabalho de intervenção realizado com os alunos foram utilizados para análise do professor pesquisador, tanto do processo de autoria dos alunos, quanto à observação da capacidade de reestruturação textual, adequando a linguagem oral à escrita, a partir de transcrições e retextualizações de áudios de entrevistas desenvolvidas pelos alunos, abordando diversos temas.

Palavras-chave: Autoria. Escrita. Leitura. Oralidade. Multiletramentos.

ABSTRACT

This paper analyzes, from the perspective of analysis of the French materialist discourse, the process of authorship in oral and written text productions, two groups of 3rd phase students, the 3rd cycle, the public school in the State Network May 13, in the city of Sorriso-MT. The analysis was made possible through an educational sequence previously planned, supported by the pedagogy of learning, based on the multiliteracies, based from readings of several theoretical books, among them: Baltar, Bortoni-Ricardo Rojo, Kleimam, Marcuschi Orlandi and others. Education needs to monitor and adapt to the technological changes that is happening. From this statement, we tried to analyze, from this work, the benefits that these technologies can bring to the development process of the textual productions of the students, specifically referring to the use of the school radio station 13 and facebook school radio called by the teacher as researcher Radioface. The school radio project, together with facebook, aim to provide, educators and students, an educational technology tool that will favor the encouragement of research, development of oral and written text productions, since enable real communication situations, thus producing socially significant learning in an educational process centered on the subject, promoting interaction between the school and the community. Knowing the school radio objectives, this work of action research, sought to establish how these technologies help in the authoring students process involving reading, oral and written, as well as trying to understand, through interviews conducted by English-speaking teachers and students, including the major difficulties related to the textual productions. Teachers reported difficulties perceived in written productions of students and these are self-rated, pointing out difficulties in their productions as well as suggestions that the teacher can be using in the classroom, which will alleviate these difficulties, at which stand in place subject-teacher. Various data collected during the intervention work with students were used to analyze the research professor, both the authoring process of students, as observation of textual restructuring capacity, adapting the spoken language to writing, from transcripts and retextualizações of audios of interviews conducted by students, addressing various topics. **Keywords:** Authorship. Writing. Reading. Orality. Multiliteracies .

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 A ESCOLA E OS MULTILETRAMENTOS	12
1.2 RÁDIO ESCOLAR, A ORALIDADE E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM.....	18
1.3 A IMPORTÂNCIA DA ENTREVISTA RADIOFÔNICA NO PROCESSO DE AUTORIA	20
1.4 A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE E ESCRITA NO MUNDO ATUAL.....	24
2 METODOLOGIA	27
3 ANÁLISE DE DADOS	37
3.1 A LEITURA NA VISÃO DO ALUNO	37
3.2 A PRODUÇÃO ESCRITA NA VISÃO DOS ALUNOS.....	41
3.3 O ALUNO NA POSIÇÃO DE SUJEITO-PROFESSOR	46
3.4 O OLHAR DO PROFESSOR REFERENTE À LEITURA E À ESCRITA DESENVOLVIDA PELO ALUNO.....	52
3.5 PROCEDIMENTOS, ESTRATÉGIAS UTILIZADAS E PROCESSO DE AUTORIA NO DECORRER DAS PRODUÇÕES ESCRITAS E ORAIS DOS EDUCANDOS	58
3.5.1 <i>Avaliando o processo de escrita nas retextualizações dos alunos</i>	59
3.5.2 <i>Avaliando o processo de autoria dos educandos</i>	62
3.5.3 <i>Dúvidas temporárias, certezas provisórias e parecer dos alunos referente ao projeto desenvolvido</i>	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS: EFEITO DE FECHO	70
APÊNDICE A – Perguntas feitas aos alunos em entrevista.....	76
APÊNDICE B – Lista com os temas pré-selecionados pelos educandos.....	76
APÊNDICE C – Justificativa, fonte de pesquisa, dúvidas temporárias, certezas provisórias referentes ao tema escolhido.....	78
APÊNDICE D –Ofício enviado à Universidade Aberta do Brasil (UAB).....	79
APÊNDICE E – Questões orientadoras para se dar início às entrevistas feitas pelos educandos.....	80
APÊNDICE F – Caderno Pedagógico com Orientações para o Professor.....	81

INTRODUÇÃO

Nosso *corpus* de pesquisa e análise refere-se às produções textuais escritas e orais desenvolvidas com alunos da 3ª fase do 3º ciclo do ensino fundamental, circunscritas pela análise do discurso, alicerçadas à metodologia de projeto de aprendizagem e multiletramentos, com a proposta “Radioface e multiletramentos: ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da produção textual oral e escrita”.

Multiletramentos é uma metodologia que tende a valorizar e explorar a diversidade cultural de produção e circulação de textos, bem como a diversidade de linguagem que os constituem, favorecendo a interatividade e a transgressão das relações de poder estabelecidas, das ideias, dos textos tanto orais quanto escritos, verbais ou não.

Segundo Rojo (2012, p. 24), o lugar ideal para os textos interativos, frutos da metodologia do multiletramento é nas redes (hipertexto, hipermídia). Para a autora, hipertexto é “o diálogo entre os textos da rede; trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; as postagens de nossas ideias e textos, com ou sem comentário dos outros”, e hipermídia é “o conjunto de meios que permitem que os hipertextos existam. Esses meios seriam as novas tecnologias”.

Espera-se que, com essas práticas pedagógicas, o educando possa sentir-se sujeito no processo de aquisição de conhecimento, pois o projeto de aprendizagem favorece no sentido de oferecer condições para que o aluno construa conhecimentos que esclareçam as indagações dos mesmos sobre a sua realidade. A pedagogia dos multiletramentos promove oportunidade do indivíduo se sentir autor, uma vez que tende a valorizar a diversidade cultural, diversidade de linguagem, de produção e circulação dos textos de forma interativa, colaborativa, transgredindo as relações de poder estabelecidas.

No projeto de aprendizagem é o educando que escolhe o tema a ser explorado, pesquisado, analisado. É uma metodologia diferente das vistas até então, pois nas outras metodologias de projeto, em sua maioria, é o professor que seleciona, juntamente com os demais professores, geralmente na semana pedagógica que antecede às aulas, os temas a serem trabalhados durante o ano letivo, julgando ser o melhor para os educandos, mas sem se preocuparem se o tema vai ao encontro do interesse e necessidades, curiosidades dos educandos,

levando muitas vezes à frustração do educador ao perceber que alguns educandos não interagem nos trabalhos conforme o esperado.

Em encontros de formação continuada ou reuniões pedagógicas, por muitas vezes, ouvimos dizer por parte dos professores que os alunos não gostam de ler, ou que não leem. Mas será mesmo que não gostam de ler? Será que não leem? Respostas para essas questões serão apresentadas, decorrentes de respostas de alguns alunos e professores quando questionados sobre o assunto e a partir da observação das atividades realizadas em sala de aula.

Quando possibilitamos a construção de condições para que os alunos produzam comunicação na escola, estamos oferecendo oportunidade para que aprendam a expressar com maior desenvoltura o que pensam e sentem sobre temas de seu real interesse. Para conseguir dar conta desse tipo de tarefa, eles precisam aprender a dominar timidez, confiar em si mesmo, usar as palavras de forma compreensível, além de passar a escutar com mais atenção o que seus companheiros dizem.

Pensando nisso, optou-se pelo uso da rádio escolar como ferramenta pedagógica, uma alternativa a fim de que pudesse promover uma situação real de comunicação no ambiente escolar. Sendo assim, as produções textuais, tanto orais quanto escritas, foram desenvolvidas pelos educandos tendo como destino final a programação diária da rádio escolar Estação 13.

Este trabalho está dividido em três partes, sendo elas: Fundamentação teórica, Metodologia e Análise dos Dados. Ressaltamos, porém, que nos apêndices está o caderno pedagógico¹, com orientações para professores.

Na fundamentação teórica, discutiremos com base na análise de discurso francesa, a leitura, escrita, também com embasamento em afirmações de diversos linguistas que primam pela valorização da oralidade, leitura e escrita, as condições de uso bem como estratégias que favoreçam aos multiletramentos.

Na metodologia, apresentaremos a sequência didática, através de módulos, desenvolvida com alunos da 3ª fase do 3º ciclo do ensino fundamental da escola Estadual 13 de Maio, situada na cidade de Sorriso, MT, com o objetivo de envolver

¹ Caderno pedagógico, com sequência didática, tendo como objetivo, favorecer o desenvolvimento de produções textuais orais e escritas. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/promarsal/caderno-pedagogico-radioface-e-multiletramentos-ferramentas-pedaggicas-para-o-desenvolvimento-da-produo-textual-oral-e-escrita>

os alunos num processo de leitura, produção textual escrita e oral, tendo a rádio escolar, juntamente com o *facebook* da rádio como ferramentas pedagógicas instigadoras no processo de desenvolvimento e divulgação dos trabalhos.

Na análise dos dados, analisamos como ocorre o processo de autoria durante as produções textuais escritas e orais dos alunos, assim como o sujeito, no espaço da produção de linguagem, fazendo uso da escrita e oralidade, responsabilizou-se pelo dito.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A ESCOLA E OS MULTILETRAMENTOS

Vários autores do campo de estudos do letramento e multiletramentos no Brasil afirmam que a escola, assim como a família, exerce papel fundamental na vida das pessoas (KLEIMAN, 2005; ROJO, 2012; STREET, 2003; BORTONI-RICARDO, 2013). Sendo assim, a escola deve preocupar-se com a disponibilização de práticas cada vez mais diversificadas de letramento e também em explorar mais os recursos tecnológicos disponíveis na escola, favorecendo os multiletramentos.

Para Rojo (2009, p. 107), o trabalho com letramento significa “deixar ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e, colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”. Dessa forma, a variedade de práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade e exercidas por todos os agentes que compõe a sociedade e a escola, necessitam interligar-se, articular-se.

Partindo dessa afirmação, propomos desenvolver na escola um projeto que vai além, um projeto de multiletramentos, proporcionando aos estudantes condições para se desenvolverem enquanto sujeitos críticos, autônomos e protagonistas da sociedade em que vivem, pois entendemos que a escola não pode ser vista simplesmente como um lugar de ensinar conteúdos, mas um lugar onde se auxilia os educandos a mobilizarem um conjunto de recursos cognitivos e culturais e multiculturais para viverem em uma sociedade moderna.

Um projeto de letramento é um conjunto de atividades de linguagem organizado de tal forma que os sujeitos envolvidos possam participar conscientemente de práticas consagradas na sociedade letrada. E os multiletramentos nada mais é do que a junção de todo esse processo de letramento, em combinação com os recursos tecnológicos e a leitura, interpretação da realidade das diversas culturas e as diversidades linguísticas, enfim, as práticas sociais de linguagem. Essas práticas são situadas nos diversos ambientes discursivos e ocorrem dentro de um sistema de atividades coletivas e de ações individuais mediatizadas por gêneros de textos.

Sendo assim, o trabalho pautado nos estudos da linguística dos gêneros textuais/discursivos poderia ser uma resposta para se pensar a formação do sujeito

letrado, pois eles surgem das relações cotidianas da língua em uso e podem ser utilizados, segundo Baltar (2006, p. 19), para se trabalhar “os tipos de discurso, as sequências, além de suas relações contextuais, atividades de ação de linguagem e situação de enunciação”. O trabalho com diversos gêneros textuais facilita o uso das variedades linguísticas.

No entanto, ir além do letramento até chegarmos aos multiletramentos, parece-nos o caminho apontado para a educação, pois se faz necessário, entre outras questões, que a escola esteja preocupada em trabalhar as variedades linguísticas, como o multiculturalismo, evitando, assim, a existência do preconceito linguístico e evitando que a autoestima dos educandos seja ferida. Perceba a importância de preparar o cidadão, conhecedor de toda a riqueza linguística presente nas diversas variedades que compõem o português do Brasil, privilegiando não apenas uma modalidade linguística, mas procurando a valorização da linguagem como um todo. Afinal, parece-nos que o papel educacional está em acrescentar e não substituir a norma culta da língua, o processo de construção de conhecimento dos educandos. Mas, para isso, torna-se urgente que a escola perceba, apreenda que o educando ao chegar à escola, fala o português de sua comunidade, uma variante que muitas vezes não é a variante de prestígio.

Ressaltamos, porém, que esse “acrescentar” é de fundamental importância para que o educando possa saber utilizar a linguagem adequada ao contexto, ou seja, saber usar a variante de prestígio em situações em que precise atender tal norma social, evitando o uso inadequado, ou até mesmo ridículo, em seu comportamento linguístico.

São as situações de uso que nos fazem entender, conforme Marcuschi (2001, p. 71) que:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização. Som de um lado e grafia de outro...

Além de trabalhar em sala de aula a variedade linguística, o educador precisa sempre se atualizar, inovar sua prática metodológica de ensino, refletir sobre o quê e o porquê trabalhar determinado conteúdo. No entanto, infelizmente essa é uma

prática ainda desconhecida por muitos professores que trabalham de forma tradicional, muitas vezes como reflexo de sua formação. Segundo Bagno (2004, p. 19):

[...] os métodos tradicionais de ensino de língua no Brasil visam, por incrível que pareça, a formação de professores de português! O ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranoia classificatória, o apego à nomenclatura, nada disso é garantia de que o aluno se tornará um usuário competente da língua culta [...]

E o educando não se sentindo capaz de usar a “língua culta”, ou seja, a variedade de prestígio, poderá se sentir um fracassado, achando a língua portuguesa muito difícil, e, conseqüentemente, desistindo muitas vezes de ir à escola. Esse achar difícil é compreensível, (*ibid*, 2004, p. 35) pois:

Como o nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical de Portugal, as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil. Por isso achamos que “português é uma língua difícil”: porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós. No dia em que nosso ensino de português se concentrar no uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil é bem provável que ninguém mais continue a repetir essa bobagem.

Por isso a necessidade de refletirmos sobre o principal objetivo de trabalharmos a língua portuguesa com nossos educandos. A partir dessa reflexão, sustentada por teorias de linguistas é que podemos dizer que “A persistência nessa prática pedagógica se distancia da finalidade maior do uso da linguagem, que é a interação social entre as pessoas, e reduz as metodologias de ensino a um estudo descontextualizado da realidade”. (ARAÚJO e DIEB, 2007, p. 213).

Várias sugestões de trabalhos com metodologias inovadoras são socializadas em seminários educacionais, encontros informais entre professores nas reuniões pedagógicas nas escolas públicas e outros, ficando a critério do educador decidir se quer aderir às inovações ou ficar arraigado aos métodos tradicionais de ensino. Uma das inovações apresentadas ao público educacional é a utilização do uso de textos da mídia. Sabermos se é viável utilizá-lo não é o suficiente. Temos também que saber “como” usá-lo.

Segundo afirma Baltar (2012), no Brasil já há algum tempo que se tem notícia

do trabalho com textos do ambiente discursivo midiático na escola. Na década de 1990, textos da mídia jornalística começam a aparecer nos livros didáticos, exemplos que continuam frequentes até nos dias atuais, principalmente os indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além disso, textos extraídos de revistas e da internet, têm sido frequentemente utilizados por professores de língua portuguesa, como fonte de diversas atividades didático-pedagógicas em sala de aula.

Porém, é lamentável que as propostas de utilização de jornal, revista e internet na escola sejam comumente organizadas mais sobre a atividade de leitura que sobre a atividade de produção de textos; e os textos da esfera midiática escolhidos são tratados mais como objetos de ensino que como ferramenta de interação sociodiscursiva, ocorrendo o fenômeno denominado por Rojo (2001), de “escolarização dos gêneros de textos”. É preciso, porém, utilizarmos desses recursos para levar o aluno às diferentes e possíveis produções textuais, tanto escritas quanto orais.

Multiletramentos é uma pedagogia que prima pela abordagem da diversidade cultural e a diversidade de linguagem na escola, levando em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e áudio). Quando a escola abre espaço para os multiletramentos, entendemos que possibilita ao educando ter uma formação crítica, ter domínio de suas próprias aprendizagens, tendo autonomia, sabendo buscar como e o que aprender. Assim, o sujeito, nessa perspectiva, pode ser criador de sentido, capaz de transformar discursos tanto orais quanto escritos, dentro de um contexto de multiletramentos.

Consideramos a proposta dos multiletramentos importante pelo fato de aproximarem os gêneros textuais da esfera da mídia, do ambiente discursivo escolar, e ampliarem a visão de mundo dos estudantes, acostumados, na escola, a associar o ato de ler apenas à leitura de textos do ambiente discursivo literário.

Destacamos que, em nosso entendimento, o papel principal do educador deva ser o de criar condições para o desenvolvimento da competência discursiva na escola. Essa competência vai muito além de um conjunto de capacidades técnicas para ação em trabalho. É uma possibilidade concreta de agir em sociedade por intermédio da compreensão e da expressão de textos de diversos gêneros; que organizam as diferentes práticas de multiletramentos em uma sociedade grafocêntrica como a nossa. Toda ação humana é mediada pela linguagem e é por

esse motivo que insistimos que os educadores devem organizar atividades de linguagem (didático-pedagógicas) significativas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus estudantes, possibilitando a recepção e a produção de textos que circulam em sociedade. Mas, sobretudo, é imprescindível que possibilitem a compreensão dos discursos materializados nesses textos.

Entendemos que o professor com os multiletramentos possa promover situações em que o aluno consiga participar e agir nas atividades e ações de linguagem, como produções de programas de rádio, explorando e produzindo vários gêneros textuais, favorecendo o desenvolvimento de múltiplos letramentos nos sujeitos, principalmente a sua competência discursiva, quer seja através de entrevistas, piadas, curiosidades, textos informativos, paródias musicais, etc. Baltar (2006, p. 48) assevera que a competência discursiva é:

Um amálgama de capacidades que o usuário de uma língua natural atualiza e concomitantemente desenvolve, quando participa das atividades situadas de linguagem que ocorrem nos diversos ambientes discursivos da sociedade. Além de capacidades linguísticas, textuais e comunicativas, para viver de forma autônoma, esse usuário necessita compreender as diferentes formações discursivas e os respectivos discursos que compõem os ambientes discursivos dessa sociedade. Dominar a maior gama possível de gêneros textuais, orais e escritos, disponíveis no inventário construído sócio-historicamente denominado arquiteito corrobora para o usuário desenvolver sua competência discursiva, já que é por intermédio dos gêneros textuais que se dá toda a interação sociodiscursiva. A competência discursiva do usuário de uma língua abarca todas essas capacidades, é dinâmica e está em constante desenvolvimento, pois é atualizada a cada momento em que ele participa de uma atividade situada de linguagem, de forma ativa e responsiva.

Baseando-se na afirmação anterior do autor, ressaltamos a importância do contexto de produção de atividades significativas de linguagem como a produção de textos radiofônicos para o surgimento de diversos gêneros textuais.

Nesse sentido, entendemos essas atividades como possibilidades de diferentes situações de interlocuções no ambiente escolar, com auxílio de recursos tecnológicos como a rádio escolar (projeto incentivado pela Educomunicação), entre outras tecnologias, tais como: internet, hipertextos, propiciando diversas produções textuais adequadas ao contexto de produção e ao público alvo.

Quando possibilitamos a construção de comunicação na escola, estamos oferecendo oportunidade ao aluno de se expressar com maior desenvoltura o que

pensam e sentem sobre temas de seu real interesse. Para conseguir dar conta dessa tarefa, eles terão que aprender a dominar timidez, confiar em si mesmos, usar as palavras de forma clara, além de passar a escutar com mais atenção o que seus companheiros dizem. Além disso, para se comunicar com o público, não basta falar bem. É preciso que os educandos saibam usar adequadamente mesa de som, microfones, gravadores, computadores, entre outros equipamentos. E a Educomunicação propõe a junção de educação com comunicação. Isso possibilita que os educandos usem a comunicação como uma ferramenta poderosa para transformar sonhos em realidade, contribuindo para que cresçam ativos, autônomos e com capacidade de transformação, intervindo diretamente na realidade em que vivem. Segundo Volpi e Palazzo (2010, p. 8):

A origem do termo 'Educomunicação' é recente e está ligada a pesquisadores latino-americanos, que designam práticas pedagógicas ligadas à formação dos indivíduos frente à manipulação da mídia de massa. No final dos anos 90, uma pesquisa com especialistas de 12 países da América Latina identificou a educomunicação como um "conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos" [...]

Sendo assim, o objetivo principal da Educomunicação se coloca como sendo meios de comunicação à disposição dos interesses e necessidades dos educandos, dando a eles o direito de liberdade de expressão e acesso às tecnologias da informação e de comunicação. Com isso, a Educomunicação incentiva a valorização das multiculturas, multilinguagens, oportunidade ao aluno de se firmar enquanto sujeito-autor, social, de suas ações em seu processo de aprendizagem.

Segundo Araújo e Dieb (2007, p. 34), "a necessidade de inserir o uso das tecnologias no cotidiano escolar das atividades escolares é uma questão indiscutível, pois elas se encontram em quase todas as atividades do ser humano". O uso da informática e de outras tecnologias na escola poderá ser um grande aliado para a melhoria no processo da escrita. Sendo assim, o uso da tecnologia poderá estimular o processo pedagógico, uma vez que proporciona certo fascínio, principalmente aos jovens.

Uma pedagogia voltada para os multiletramentos deve envolver, além das tecnologias já disponibilizadas para uso como a televisão, o rádio, o jornal, entre outros, o uso das novas tecnologias, como as redes sociais, o virtual,

proporcionando interatividade entre textos virtuais, chamados hipertextos e o leitor, culminado num processo de aprendizagem sem ponto de chegada específico. Um caminhar por uma estrada sem fim, onde o caminhar se distancia cada vez mais da chegada e o trajeto, mais atraente, prazeroso e que a cada passo dado torna-se mais consistente, diferente, carregado de novos conhecimentos que farão a diferença na vida social de cada um. Assim, poderíamos associar o caminhar educacional sustentado por uma pedagogia de multiletramentos. O educando quando inserido no processo de aprendizagem ancorado pelos multiletramentos perceberá a importância do que está aprendendo, compreenderá o processo de autoria, se reconhecendo autor de suas produções, como sujeito que ocupa diferentes posições-sujeito no decorrer de suas atuações. O conhecimento construído passará a ter significado em sua vida social e profissional. Acreditamos que, com isso, poderá possibilitar ao educando a busca incansável na construção de novos conhecimentos.

1.2 RÁDIO ESCOLAR, A ORALIDADE E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) sugerem que nas escolas haja apropriação de novas linguagens e tecnologias de comunicação. No caso da rádio, desde o início da implantação da Rádio Nacional do Rio de Janeiro, primeira Emissora brasileira, foi reconhecido seu papel educativo, tanto que seus fundadores, Edgar Roquette Pinto e Henry Morize, pensaram nesse veículo como um meio capaz de formar e informar a população.

Algumas experiências foram realizadas ao longo da história do rádio visando o complemento educacional, seja por meio de programas veiculados por emissoras ou pela implantação de rádios nas escolas, opção que recentemente tem sido muito ampliada. Essas práticas reforçam a ideia de que esse meio de comunicação possui características que podem ser de grande valia à área educacional. Sobre esse fator, Reyzábal (1999 *apud* BAQUERO, 1991, p. 38) expõe que:

Quando se trabalha e se pesquisa em educação a fim de que cada aluno perceba amplamente, escute sensível e divergentemente, descubra as possibilidades de manipulação dos meios audiovisuais, reflita sobre si mesmo e seu meio, é preciso buscar meio de

canalizar todos os objetivos. Um dos meios mais acessíveis e completos e que mais utilizamos é o rádio.

O rádio possui algumas características que o diferenciam de outros meios. Entre essas peculiaridades está o poder de despertar a imaginação. Sobre esse aspecto, Reyzábal (1999, p. 217) afirma que “qualquer uma das mensagens sonoras pode ser transformada nas mentes dos múltiplos ouvintes em imagens elaboradas pelos próprios sujeitos que lhe colocarão cores, cheiros e perfis desejados”.

A mobilidade é outro diferencial desse veículo de comunicação, tendo em vista que as pessoas podem desenvolver outras atividades enquanto ouvem rádio. A rádio também pode contribuir para maior desenvolvimento da língua oral. Sobre esse aspecto, Reyzábal (*ibid*, p. 223) diz que:

No rádio, a linguagem oral é a protagonista essencial, graças ao que as práticas radiofônicas servem para desenvolver, assegurar e ampliar habilidades orais não esquecendo que uma linguagem mais rica implica um pensamento mais amplo. Através da linguagem, o ser humano propõe-se metas, elabora projetos, autocorrigue condutas e questiona erros, busca opções criativas.

Dando ênfase às questões interativas, sociológicas e discursivas, olhamos para a rádio escolar como ferramenta de “ensinagem” de gêneros de textos orais e escritos, e como potencializadora de multiletramentos e de desenvolvimento de discursividade oral e escrita. As palavras de Freire (1996, p. 25) ajudam a compreender a importância dos educadores nesse processo educativo:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever e propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

O educador enquanto orientador, auxiliador do educando a construir conhecimento no processo de aprendizagem, deve, acima de tudo, ter respeito à autonomia e à dignidade de cada educando, as suas questões culturais e sociais.

Isso é uma questão de ética. O professor nunca deveria se considerar superior, melhor ou mais inteligente que o aluno por dominar determinado conhecimento que o educando ainda não domina, pois o educador é um participante no processo de construção do conhecimento, da aprendizagem. Deve sim, ajudar, orientar de forma a contribuir para que ele aprenda, construa seu próprio conhecimento e além de se sentir gratificado pelo trabalho ético bem feito, perceberá que “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2006, p. 25).

1.3 A IMPORTÂNCIA DA ENTREVISTA RADIOFÔNICA NO PROCESSO DE AUTORIA

Uma das atividades que os educandos desenvolveram durante o projeto de aprendizagem foi a entrevista radiofônica. Consideramos ser relevante esse trabalho com a entrevista por ser uma atividade significativa de linguagem inserida no ambiente discursivo escolar, em decorrência do projeto da rádio escolar já estar em funcionamento na escola, foco de nosso processo investigativo.

Acreditamos que o trabalho com a entrevista na escola, em que a autoria se apresenta nesse processo, contribui para a aprendizagem dos educandos, desenvolvendo habilidades no entrevistador de planejar e redimensionar perguntas já feitas em seu roteiro prévio, permitindo, assim, o desenvolvimento da velocidade de raciocínio, aprimorando a capacidade de pensamento e a pontualidade nas intervenções (BALTAR, 2012).

Os autores Schneuwly e Dolz (2004) também veem a entrevista como um meio para desenvolver o comportamento interativo verbal dos estudantes, o que para Baltar (2012, p. 106), corresponde a afirmação que:

Aprender a viver o papel do entrevistador pressupõe a interiorização do papel dos outros atuantes que participam dessa atividade de linguagem. Essa compreensão da lógica interativo-discursiva do tipo de ação que se faz por meio do gênero entrevista produz instâncias internas de regulação que permitem aos estudantes conduzir com discernimento, a tarefa de entrevistar.

Sendo assim, quanto mais familiaridade o educando tiver com as características do gênero entrevista, maior será seu raciocínio lógico resultando numa melhor interação linguística. É envolvendo os educandos em práticas como a

de entrevistar que estaremos promovendo situações para que ele possa usar o domínio linguístico de forma reflexiva e concreta, reconhecendo a autoria presente em seus discursos. Lembrando que, conforme observa Di Renzo (2011, p. 25), “a linguagem se faz presente no cotidiano de qualquer povo, em qualquer época e sob várias modalidades de uso, e é através dela que os sujeitos constroem suas práticas discursivas”.

Ao produzirmos um enunciado discursivo, passamos a utilizar a linguagem de forma complexa, passando a explorar processos parafrásticos e processos polissêmicos da linguagem que, segundo Orlandi (2000, p. 36):

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim, o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura do processo de significação. Ela joga com o equívoco.

Ao buscarmos as condições de produção que compõe os discursos dos educandos, é importante compreender que os sentidos estão sempre em movimento. E é por isso que afirma Orlandi (2000, p. 44):

[...] sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metaphora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido [...].

Sendo assim, podemos afirmar que todo discurso é construído entre o mesmo e o diferente, ou seja, falamos palavras já ditas, mas ao dizê-las, podemos usá-las com outro sentido. E, como afirma Orlandi (*ibid, ibid*), “é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”.

Diante desse contexto, trazemos Pitombo-Oliveira (2007, p. 32), pautada na análise do discurso, afirma que:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito-afetado pela língua – com a história. A interpretação é a marca da subjetivação que se realiza na relação do sujeito coma língua, com a história e com os sentidos remetendo à exterioridade porque não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O sentido sempre pode

ser/tornar-se outro. Este outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos.

Portanto, a linguagem, o sujeito e o discurso não devem ser vistos como algo pronto, acabado. Orlandi (2000, p. 37) afirma que:

[...] dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. É condição de existência dos sujeitos e dos sentidos: constituírem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia. Daí dizemos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros. Todavia nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história. Depende de como trabalham e são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia.

Nesse sentido de que tanto o sujeito quanto o sentido podem mudar, ser outro, e que isso dependerá da forma como se veem como integrante na história, como trabalham ou são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia, podemos dizer que os educadores desempenham papel importantíssimo no processo de autoria do aluno enquanto sujeito histórico. Sendo assim, tanto o sentido quanto o sujeito podem não ser sempre os mesmos.

De acordo com Orlandi (2000, p. 38), “todo dizer é ideologicamente marcado”, ou seja, quando ouvimos determinada palavra, elementos internos são acionados em nossa mente, fazendo-nos lembrar do que já ouvimos dizer sobre aquilo. De acordo com a autora (*ibid, ibid*), “isso seria a memória, o interdiscurso”. Podemos, a partir de então, verificar os sentidos da expressão, da palavra ouvida, e aí se dá continuidade ao processo de transformação do discurso, marcada pela ideologia, de acordo com o sujeito que está sendo agente de transformação, de produção.

São as formações discursivas inter-relacionadas que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de determinado lugar, pelo funcionamento de pré- construídos (Pêcheux, 1988). O pré-construído constitui, segundo Pêcheux, um elo entre a teoria dos discursos e a linguística. Este termo, introduzido por Henry, designa aquilo que remete a uma construção anterior e exterior, portanto, independente do que é

“construído” pelo enunciado. É o elemento que irrompe no discurso como subentendido a priori (Brandão, 1986, p.39). Segundo Silva (2005, p. 27)

O pré-construído remete, portanto, a interpelação ideológica, visto que garante o que cada um conhece, pode ver ou compreender e que determina também o que pode ser dito. Assim, o pré-construído é assimilado pelo enunciador no processo de seu assujeitamento ideológico, no momento em que se realiza a sua identificação, enquanto sujeito enunciador, com o sujeito universal da formação discursiva. Ou seja, quando se tem a ilusão de que se é a fonte de seu discurso. É a formação discursiva que regula o fato de que sujeitos falantes, situados numa mesma conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a ser atribuído às palavras, o que permite a diversidade de sentidos numa mesma língua.

O educando, por exemplo, ao adaptar a entrevista para fazer parte da programação da rádio escolar, terá que se colocar no lugar do ouvinte, do interlocutor, para que sua produção seja adequada ao seu público alvo. Nesse caso, o aluno ora passa a assumir o papel de sujeito ouvinte, ora de sujeito locutor. Essas situações revelam os mecanismos de funcionamento do discurso e é nesse momento que se faz uso das formações imaginárias. Nesse sentido, Orlandi (2000 p. 40) mostra a distinção entre lugar e posição:

Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso.

É esse jogo imaginário o responsável pela troca de palavras, de sentidos. É nesse jogo que o sujeito incorpora, assume diferentes papéis sociais. E será então através das formações imaginárias que os educandos (sujeito) se posicionarão discursivamente. E essa formação discursiva estará revestida de toda uma ideologia, própria de cada sujeito. Podemos afirmar então que serão as condições de produção e as formações imaginárias que proporcionarão todo o jogo imaginário, onde presidirá a troca de palavras, o que fará com que o sujeito se sinta em uma determinada posição. Será o aluno colocando-se no lugar de entrevistador, de locutor, de mediador, comentarista, etc.

Na perspectiva discursiva, devemos considerar a língua como materialidade do linguístico, do social, histórico e ideológico. Porém, não devemos considerar o

verbal como única possibilidade de linguagem, mas também o som, a imagem estética e a imagem em movimento como formas materiais que se relacionam com o verbal, produzindo sentidos. Inclusive as mídias, do ponto de vista discursivo, não são vistas apenas como suporte de linguagem, mas também como elementos constitutivos do sentido.

Todo o trabalho desenvolvido com os alunos foi na perspectiva da autoria no espaço escolar, dando ênfase ao discurso da oralidade e da escrita, em práticas de textualização, pois conforme aborda Orlandi (1999, p. 72) “o texto é o lugar de jogo de sentidos de trabalho com a linguagem, de funcionamento da discursividade”, uma vez que o texto pode ser constituído de diversos sentidos, e segundo a autora (1996, p. 56), “atravessado por várias formações discursivas”. A função do autor é a dimensão de todo sujeito, que trabalha permanentemente na contenção desses diferentes sentidos. Por outro lado, a textualização é a prática que pode levar ao EFEITO-AUTOR, que, segundo Gallo (2001, p. 2), seria quando:

O sujeito (re)vela sentidos (pré-construídos) heterogêneos com os quais ele não se identifica exatamente, fundando, por esse motivo, uma nova formação ideológica (discursiva) que integra de maneira inédita esses elementos do pré-construído.

Sendo assim, quando o aluno enquanto sujeito, mobiliza os sentidos do discurso, passa a desenvolver uma nova formação ideológica e assim, envolvendo-se no processo de autoria.

1.4 A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE E ESCRITA NO MUNDO ATUAL

A oralidade e a escrita são utilizadas por todos os povos, porém a primeira é utilizada com maior frequência. Isso não quer dizer que a oralidade seja mais importante ou prestigiosa que a escrita, pois a escrita, quando se torna uma prática enraizada numa dada sociedade, adquire um valor social significativo em relação ao uso da oralidade. Isso acontece porque a fala é adquirida naturalmente em contextos informais no dia a dia e nas relações sociais, enquanto a escrita é adquirida em contextos formais como a escola, passando então a ser um bem desejável (MARCUSCHI, 2003). Para o autor (*ibid*, p. 17),

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características

próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais.

Hoje, a escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Nos diferentes contextos como, por exemplo, escola, família e trabalho, os objetivos do uso da escrita são diversos. Segundo o autor (*ibid, ibid*),

A escrita não pode ser vista como uma representação da fala, pois ela não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como movimento do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímicas e prosódia graficamente representados.

Assim, destacamos a importância do indivíduo não ser apenas alfabetizado e sim multiletrado, ou seja, não basta saber ler e escrever, é preciso que saiba usar a escrita de forma competente no meio social. Isso também vale para a oralidade. Não basta apenas que o indivíduo saiba falar; é preciso que saiba se comunicar, expressar-se oralmente de forma condizente com o contexto no qual está inserido, ou seja, saber adequar seu vocabulário às diferentes situações sociais. Marcuschi (2003, p. 46), em seu livro *Da fala para a escrita*, afirma que nem a escrita, nem a fala é superior ou inferior à outra e sim diferentes. “[...] São alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas diárias”.

Na perspectiva discursiva, segundo Orlandi (2001, p. 204), “a escrita é uma forma de relação social”, onde a letra, o traço, marca o aluno enquanto sujeito responsável pela sua autoria. De acordo com a autora, a escrita subjetiva a individualização do sujeito. O discurso determinará a produção dos sentidos e a posição e individualização dos sujeitos, uma vez que através da escrita o sujeito buscará construir sua identidade.

Retomando a reflexão de Orlandi (2002, p. 235) sobre a escrita em que destaca que:

[...] é preciso pensar a escrita em relação ao real da história e à historicidade do sujeito (e do sentido). Se, no primeiro caso, consideramos a relação da escrita com a Instituição no confronto do

simbólico com o político, no segundo, é a relação do homem com o simbólico que se apresenta, pondo em jogo a constituição do sujeito em sua relação com a ideologia.

Percebe-se, com isso, que a escrita não pode ser separada da história, nem do sujeito, uma vez que é a história, materializada na escrita, que se determina a subjetivação (individualização) do sujeito, pois, segundo a autora (*ibid*), o sujeito se singulariza no gesto da escrita, sendo que essas individualizações ocorrem de diferentes formas nas diversas conjunturas históricas. Por exemplo, hoje, as novas tecnologias, incluindo a internet, é uma das formas do sujeito se relacionar com a escrita, diferentemente de antigamente.

Gligoletto (2006, p. 207) afirma que “a escrita articula-se entre o linguístico, o histórico, o social e o ideológico, constituindo-se num espaço simbólico, lugar de interpretação, num trabalho de memória e de construção de identidades”. Podemos dizer, dessa forma, que nos discursos onde se faz o uso da escrita há possibilidades de produção de vários sentidos, porque a escrita demanda leitura e a leitura implica sempre interpretação, movimento de dedução de um efeito-sujeito.

Segundo Rickes (2002, p. 66), o exercício da escrita:

põe em marcha operações que sustentam e desdobram a própria constituição do sujeito. A noção de autoria, enquanto um processo sempre renovado de inscrição, interroga afirmações que queiram situar um indivíduo como autor de seu texto, em contraposição a outro que não seria passível dessa adjetivação. Cada um pode ser visto como estando em um momento singular desta construção, que se caracteriza pela ausência de cristalização de categorias inconscientes que ela põe em jogo.

Analisando a afirmação acima, percebemos outro elemento importante envolvido na escrita: o inconsciente. Ou seja, as marcas do sujeito. E é na singularidade e alteridade que o sujeito se inscreve na prática da escrita e se constitui autor, já que “o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele” (CORACINI, 2007, p. 17). Dessa forma, a escrita tanto pressupõe a singularidade do sujeito quanto à determinação do outro.

2 METODOLOGIA

O projeto de pesquisa foi desenvolvido com duas turmas da 3ª fase do 3º ciclo (uma do período matutino e outra do período vespertino), da escola Estadual 13 De Maio, situada na Rua Alta Floresta, 189, na cidade de Sorriso – MT. A escola atende alunos da 1ª à 3ª fase do 3º ciclo do ensino fundamental e ensino médio no período diurno, e ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. No ano de 2014, a escola atendeu um total de mil alunos.

Esse projeto de pesquisa, com base teórica em análise de discurso materialista francesa, segue a linha de pesquisa-ação, ou seja, um projeto oriundo das ciências sociais, de intervenção, que envolve o pesquisador a fazer o levantamento dos motivos que levam ao fato (o problema) relacionados ao ensino-aprendizagem, bem como propor ações que possam sanar ou pelo menos amenizar o(s) problema(s) em questão. Thiollent (1992, p. 7) afirma que a pesquisa-ação é “uma linha de investigação associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”.

Para envolver os educandos nas atividades de produções textuais escritas e orais, optou-se nessa proposta investigativa pelo projeto de aprendizagem e multiletramentos. A metodologia de Projetos de Aprendizagem, proposta desenvolvida inicialmente pelo Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir de uma experiência piloto realizada pelo Projeto Amora (CAp/UFRGS), em 1995-96, está sendo adotada em escolas públicas do país desde 1997.

Assim, durante todo o trabalho de pesquisa-ação, foi utilizado para desenvolvimento das atividades de multiletramentos, junto aos alunos, o projeto de aprendizagem. Nessa proposta, o professor passa a ser um orientador de projetos de um tema, ou vários temas, escolhidos pelos educandos. Sendo assim, os discentes passam a fazer pesquisas a partir do tema de seu interesse e o educador passa a ser orientador desse trabalho. Por isso, buscou-se desenvolver a proposta na perspectiva dos multiletramentos.

Optando por essa metodologia, são observados resultados significativos em relação à aprendizagem dos educandos e, mais especificamente, em relação às produções textuais, talvez pelo fato de terem liberdade para questionar, decidir e

escolher algo que realmente tivessem interesse em pesquisar e se envolver nas atividades de produção. Isso também porque os multiletramentos é uma metodologia que tende a valorizar e explorar a diversidade cultural de produção e circulação de textos, bem como a diversidade de linguagem que os constituem, favorecendo a interatividade e a transgressão das relações de poder ali estabelecidas, das ideias, dos textos tanto orais quanto escritos, verbais ou não.

Dessa forma, através do desenvolvimento dos módulos da sequência didática, nomeados como etapas, alicerçadas no projeto de aprendizagem, foi possível não só observar o processo de produção textual dos educandos como também adotar medidas interventivas que pudessem ajudá-los a superar algumas dificuldades encontradas, tanto na produção de texto oral quanto escrita, incluindo o uso dos programas de edição e postagem de voz, apresentados a eles.

1ª etapa

Para dar início ao desenvolvimento da proposta de intervenção, primeiramente, a professora pesquisadora fez uma abordagem diagnóstica para levantamento de dados por meio de entrevistas orais, com professores de diferentes escolas fazendo os seguintes questionamentos:

- Qual a maior dificuldade percebida por você em sala de aula em relação à leitura e à produção textual?
- Por que você acha que isso acontece?
- Qual poderia ser a(s) sugestão(ões) para que essa dificuldade seja amenizada?
- Na sua opinião, a quantidade de alunos que não gostam de ler e produzir textos fazem parte da maioria ou minoria?
- Você já pensou em estratégias diferentes para que eles se interessassem? Poderia relatar algumas?
- E você sentiu alguma diferença em relação à melhora nas produções, adotando essas estratégias?

As entrevistas foram gravadas, salvas em MP3 e arquivadas com auxílio do programa Audacity².

² Audacity é um software livre e gratuito de gravação, edição e reprodução de áudio. Ele pode ser utilizado para fins comerciais ou pessoais. O código-fonte está disponível publicamente na internet e

Os alunos das turmas envolvidas na pesquisa também foram entrevistados. Foram questões referentes ao gostar ou não de ler e produzir textos e, em caso de não gostar, os motivos bem como sugestões que possam contribuir para o melhor desenvolvimento das produções (APÊNDICE A).

Esse foi o primeiro momento de autoria do educando, tendo como objetivo deixar que apresentasse o seu ponto de vista como aluno (primeira posição de sujeito) e se colocasse em outra posição, como um segundo sujeito, o de professor, dando sugestões de como poderia ser encaminhado o trabalho com produções textuais para que o mesmo fosse mais significativo para os alunos.

2ª etapa

Na mesma semana, durante a Sala do Educador, foi apresentada pela professora pesquisadora a proposta de trabalho à equipe diretiva e aos professores da escola para que tivessem conhecimento do projeto de aprendizagem e da proposta dos multiletramentos, podendo assim auxiliar os educandos, caso fosse necessário, durante o desenvolvimento dos trabalhos.

3ª etapa

Em seguida, a proposta foi apresentada aos alunos, esclarecendo que suas produções textuais e atividades desenvolvidas durante o processo, seriam registradas através de foto, filmagens e por meio de cópias para serem analisadas a fim de que se pudesse compreender os efeitos de sentidos produzidos, nas produções orais e escritas, tanto as apresentadas em sala de aula, no *Facebook*, quanto as das programações da rádio escolar Estação 13.

Para tanto, foi entregue o Termo de Consentimento, para que levassem aos pais, a fim de que assinassem o mesmo, autorizando a exposição do nome, imagem, e voz de seu (sua) filho (a), assim como trabalhos fotografados, gravados em vídeos ou de forma radiofônica e expostos ao público, seja pelas redes sociais

pode ser modificado à vontade, ficando as alterações disponíveis sob as mesmas condições da GPL. Ele está disponível para Mac, *Microsoft Windows*, GNL/Linux e outros sistemas operacionais. O *download* do programa pode ser feito pelo site oficial do *Audacity*: <http://audacity.sourceforge.net/>. É recomendável fazer o *download* lame que também pode ser encontrado nesse mesmo site. O lame é necessário para poder exportar seus arquivos para o formato mp3 (Baltar, 2012, p. 76).

da internet, jornal ou murais da escola.

4ª etapa

Na sequência, os alunos deram início às tomadas de decisões, escolhendo o tema a ser trabalhado durante o decorrer de uma semana. Após o prazo estipulado, foi entregue uma folha com o nome dos alunos para que escrevessem ao lado de seu nome, a escolha feita (APÊNDICE B). Alguns questionaram se podiam escolher tema já escolhido por algum colega. A resposta foi afirmativa e tiveram a liberdade de optar por se juntar a outros colegas por afinidade de tema, podendo o mesmo fazer individualmente mesmo o tema sendo recorrente. Depois desse momento, mesmo tendo optado por trabalhar em grupo, cada um fez registro individual em outra folha, sobre os conhecimentos prévios sobre o tema escolhido. As duas folhas foram recolhidas e arquivadas, não apenas para análise posterior pelo professor pesquisador, mas para que os alunos pudessem fazer uma autoavaliação do seu processo de aprendizagem, ao término de todo trabalho de pesquisa.

5ª etapa

Em seguida, foi entregue uma folha com questões (APÊNDICE C) para fazerem os devidos registros referentes ao trabalho de produção textual que seriam desenvolvidos como: justificativa, dúvidas temporárias, certezas provisórias referentes ao tema escolhido, fonte de pesquisa, material utilizado para a produção textual e apresentação das informações resultantes das pesquisas. Deram início com a questão norteadora: “por que escolhi esse tema”? pois só buscamos respostas quando temos uma pergunta, isto é, só procuramos alguma coisa quando sentimos necessidade e temos uma ideia acerca do que queremos encontrar. É a natureza da questão que levantamos o que determina o que precisamos buscar, o que investigar (MAGDALENA e COSTA, 2003).

Para o desenvolvimento das atividades com os alunos, fazia-se necessário a utilização do laboratório de informática, no entanto, devido ao fato da escola estar em processo de reforma, foi interditado para uso. Para que os alunos pudessem ter acesso aos computadores para busca de informações na internet, foi feito agendamento prévio do laboratório da Universidade Aberta do Brasil (UAB), situado a 400m de distância não havendo necessidade de transporte escolar. Os alunos

foram orientados a levar material para registro: caderno e *pen drive*.

6ª etapa

Muitos finalizaram a busca em casa e na aula seguinte, já de posse das informações conseguidas na internet sobre o tema escolhido, planejaram estratégias para apresentarem à turma. A maioria dos educandos optaram pelo *software* do *PowerPoint*, acrescentando efeitos e sons no texto escrito, filmes retirados do *YouTube* e imagens do *Google*. Dos grupos formados, dois convidaram pessoas da comunidade para apresentar palestras, complementando os temas “A importância do inglês” e “Drogas”.

No decorrer da palestra sobre o último tema citado, a turma da 3ª fase “A”, do 3º ciclo, período matutino, aprovou a ideia de trazerem na semana posterior, produtos alimentícios e de higiene pessoal para serem doados à entidade “Casa de Sara”, responsável por desenvolver trabalhos/atividades com jovens usuárias de drogas. Com ajuda da coordenadora da entidade que se encontrava presente, foram registrados na lousa os produtos que poderiam trazer, bem como os proibidos, sendo os motivos justificados por ela. Houve participação significativa dos educandos na doação de diversos produtos, que foram embalados em caixas de papelão e, em data pré-agendada, levadas à entidade.

7ª etapa

Todas as etapas do trabalho foram registradas através de fotos e após o término da apresentação dos trabalhos, deram início a um novo processo de produção textual, explorando o gênero entrevista. Primeiramente, foi feito levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos sobre o gênero, fazendo questionamentos como: você já ouviu, leu ou assistiu alguma entrevista? Quem produz? Para quê? Em quais ambientes, lugares se pode ter acesso à entrevista? Quais os suportes possíveis (rádio, jornal, TV, revista, internet etc.)? Quem são os grandes entrevistadores brasileiros?

Após conversação, foi solicitado aos alunos que simulassem, em dupla, uma entrevista, abordando o assunto de seu interesse, sendo eles mesmos ou podendo representar a personalidade que quisessem. Nesse momento, cada aluno assumiu uma posição: de entrevistador e de entrevistado. Tiveram tempo de mais ou menos

trinta minutos para planejarem a entrevista: formularem as questões e criarem estratégias para apresentá-la. O momento da socialização foi registrado através de foto.

8ª etapa

Após apresentação, foi solicitado aos educandos que fizessem registro sobre a experiência de “ser o outro”; como se sentiram; as dificuldades; os motivos; etc. Segundo Orlandi (2001, p. 204), “a escrita é uma forma de relação social”, onde a letra, o traço, marca o aluno enquanto sujeito responsável pela sua autoria. Segundo a autora, a escrita subjetiva a individualização do sujeito. O discurso determinará a produção dos sentidos e a posição e individualização dos sujeitos, uma vez que através da escrita o sujeito buscará construir sua identidade.

Sendo assim, esse foi um momento oportuno para entenderem o que é ser autor, as responsabilidades, a influência da questão da diversidade cultural que atravessam as características físicas e psicológicas, no jeito de falar, no comportamento social, individual, próprio de cada indivíduo, ou seja, a influência de toda questão histórica do sujeito.

9ª etapa

Na sequência, assistiram a exemplares de entrevistas publicadas na internet na modalidade de vídeo das seguintes pessoas:

Jô Soares entrevista Ariano Suassuna

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=HVI-9JJ9KjQ>

Danilo Gentili entrevista MV Bill

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=gdlGtVkcEao&feature=related>

Marcelo Tas entrevista crianças de 04 a 10 anos

Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=4_USWFvrnHc

Após assistirem aos vídeos, houve momento de conversação sobre os procedimentos utilizados nas entrevistas, para que percebessem as semelhanças e diferenças em relação às entrevistas realizadas pelos apresentadores de televisão e as desenvolvidas por eles em sala de aula.

10ª etapa

Na sequência das atividades foi apresentada para a turma uma entrevista radiofônica³ e, posteriormente, o programa *Audacity*, para que pudessem fazer as edições das entrevistas que fariam para as programações da rádio escolar. O programa *Audacity* foi apresentado através do projetor multimídia. Foram orientados que trouxessem *pen drive* para que o programa copiado pudesse ser instalado em seus computadores em casa, uma vez que não há necessidade de internet para baixar.

Em seguida, houve a explicação das diferenças do discurso direto (entrevista direta ao vivo ou editada) em que é possível ouvir a voz do entrevistador e do entrevistado. Na entrevista ao vivo não há cortes, ela é transmitida exatamente como acontece. Na entrevista editada, ela é gravada, mas antes da transmissão é feita edição, ou seja, recortes de alguns trechos. No discurso indireto, a entrevista é realizada, dispensando-se a gravação e, posteriormente, um locutor relata sobre o que foi dito na entrevista. Normalmente, é utilizada como recurso para outros gêneros textuais, como debates, reportagens, etc.

Após esclarecimento das diferenças entre as entrevistas ao vivo e gravadas, foi ressaltado que a entrevista ao vivo apresenta mais autenticidade dos depoimentos, uma vez que na editada poder haver recortes alterando o sentido dos depoimentos do entrevistado.

Depois disso, os educandos foram instruídos a ouvirem durante a semana, várias entrevistas, de diferentes emissoras de rádio e a fazer anotações sobre sua estrutura (fase de abertura, perguntas e encerramento) assimilando melhor a estrutura do gênero.

11ª etapa

Na sequência das atividades, foram socializadas pelos alunos as observações realizadas durante a semana. Em seguida, em grupo ou de forma individual, os educandos deram novamente início a mais um processo de autoria: planejamento de uma entrevista temática, ou seja, voltada ao tema já escolhido anteriormente pelo

³ A entrevista radiofônica para ser apresentada aos alunos foi copiada do link abaixo e transformada em MP3 com auxílio do programa *aTube Catcher*. Entrevista com Mário Sérgio Cortella - Programa EPC da Rádio Catve 91,7 FM (Cascavel). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Csd9cKUm6s>.

grupo. Nesse momento, o educando se colocando novamente na posição de sujeito-entrevistador, escolheu a pessoa a ser entrevistada, formulando as perguntas, baseando-se em suas curiosidades sobre o tema. Antes, porém, uma folha com questões norteadoras para o desenvolvimento da atividade foi entregue aos alunos para iniciarem o trabalho de produção (APÊNDICE E).

12ª etapa

Na semana seguinte, os educandos trouxeram as entrevistas gravadas. Socializaram e editaram as entrevistas durante a aula, sob o auxílio da professora. Essas produções foram, posteriormente, inclusas nas programações da rádio escolar.

13ª etapa

Após arquivo salvo em MP3, foi apresentado aos educandos, com auxílio do projetor multimídia, o programa *Voki*,⁴ ferramenta utilizada para postagem de parte de suas produções no *Facebook* da rádio escolar (Radioface).

Depois da explicação, os alunos deram início à caracterização do seu *avatar*⁵. Para poder ter acesso ao programa *Voki* é necessário ter e-mail e, devido ao fato de alguns alunos não terem e a escola não poder disponibilizar senha do *WI-FI*, esse trabalho foi realizado durante as horas atividades da professora pesquisadora, em período oposto ao período das aulas das turmas dos alunos, sendo os mesmos atendidos de forma individual mediante pré-agendamento de horário. Conforme os avatares iam ficando prontos, eram salvos em arquivos próprios do programa *Voki* e, após todos terem escolhidos, foram postados no *Facebook* da rádio escolar, sendo que os áudios completos das entrevistas tiveram que ser postados com auxílio do programa *Movie Maker*⁶, em forma de vídeo, uma vez que o arquivo de áudio

⁴ “O *Voki* é uma ferramenta que permite criar seu avatar e disponibilizá-lo na web usando sua própria voz. Você pode customizar seu *Voki* com características pessoais (cabelo, roupa, etc.) ou utilizar outros caracteres como animais por exemplo. Sua voz pode ser adicionada através do microfone, de um arquivo pessoal por meio de *upload*, do telefone, ou mensagem digitada (nesse caso você escolhe uma voz aleatória). Seu *Voki* pode ser adicionado ao seu *blog*, perfil social, ou em outras plataformas que você escolher [...]. Site oficial: www.voki.com”. Disponível em: <http://www.sitedaescola.com/downloads/VOKI1.pdf>. Data de acesso: 09/04/2015.

⁵ Representação pictórica de si mesmo ou de outro que o internauta usa em ambientes virtuais.

suportado pelo programa *Voki* não pode ultrapassar 60 segundos. Sendo assim, o enunciado foi postado com auxílio do *Voki* e a entrevista completa pelo programa *Movie Maker*. Após postagem, os alunos puderam curtir e fazer comentários.

Como alguns alunos não possuem *Facebook*, foi levado computador para a sala de aula e, com auxílio do projetor multimídia, todos puderam ver as postagens feitas no *Facebook* da rádio escolar.

14ª etapa

Após socialização das produções, os educandos iniciaram o processo de retextualização das entrevistas gravadas para serem postadas em outro veículo de circulação: o jornal escolar impresso.

Primeiramente, foi apresentado modelo de retextualização para que pudessem, de forma mais segura, transcrever e, na sequência, fazer as retextualizações das entrevistas radiofônicas para serem editadas no jornal escolar. Com isso, os educandos compreenderam que a escrita possui características próprias, que as características fundamentais da fala como hesitações, truncamentos, autocorreções e repetições devem ser eliminadas no texto escrito.

Ressaltou-se que tanto a oralidade quanto a escrita têm suas características próprias, não sendo uma mais importante que a outra, mas precisam ser adequadas ao contexto de uso.

Para isso, foram entregues aos alunos exemplares das revistas *Veja* e jornais locais, para que pudessem manuseá-los e explorar a estrutura das entrevistas presentes nesses suportes de veiculação observando a estrutura e linguagem utilizadas.

Pelo fato do laboratório de informática estar desativado, foi solicitado aos alunos que trouxessem *laptop*, na aula posterior, para darem início ao processo de retextualização. Primeiramente ouviram os áudios das entrevistas e iniciaram o processo de transcrição, para posteriormente fazerem as retextualizações. Os

⁶ O *Windows Movie Maker* é um software de edição de vídeos da *Microsoft*. Atualmente faz parte do conjunto de aplicativos *Windows Live*, chamado de *Windows Live Movie Maker* (apenas disponível para *Windows Vista* e *7*). É um programa simples e de fácil utilização, o que permite que pessoas sem muita experiência em informática possam adicionar efeitos de transição, textos personalizados e áudio nos seus filmes. Sua tradução literal para o português fica: Criador de filmes do *Windows*. É suportado pelos sistemas operativos: *Windows ME*, *Windows XP*, *Windows Vista* e *Windows 7*. Após salvo, pode ser visto pelo *Windows Media Player* – extensões *.avi* e *.wmv* –, ou pode ser copiado diretamente para um CD/DVD. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Videos.

alunos que não tinham computador fizeram as transcrições e retextualizações em folha de caderno, para que posteriormente fossem digitadas e publicadas pela equipe do jornal escolar.

15ª etapa

Na última semana de aula, os educandos produziram um texto, sem auxílio do material de pesquisa, e de forma individual, registrando os conhecimentos adquiridos sobre o tema escolhido e pesquisado. Após esse trabalho, puderam fazer uma autoavaliação sobre a temática estudada, bem como a produção oral e escrita desenvolvida durante todo o semestre letivo.

3 ANÁLISE DE DADOS

“Ler não é caminhar e nem voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo, é perceber a conexão entre o texto e o contexto e como vincula com o meu contexto”.

Paulo Freire

A análise dos dados é a fase em que todos os dados levantados durante o trabalho são organizados, observados e interpretados, para que sejam feitas considerações sobre a pesquisa desenvolvida. Devido à grande quantidade de dados normalmente coletados na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem o desafio de estruturar a análise e trazer certa ordem às múltiplas fontes de dados coletadas e observadas (DÖRNYEI, 2007).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, tendo sido este método o mais adequado para obter os resultados sobre os questionamentos que se fazem necessários para a realização deste trabalho.

Esta maneira de questionamento permite que o entrevistado exponha suas ideias e experiências no que tange os temas apresentados, proporcionando ainda espontaneidade e liberdade para expressar suas opiniões.

Iniciamos as discussões com a análise dos dados resultantes de respostas dadas pelos alunos, em que mostram as percepções em relação à leitura e escrita, orientando a elaboração e a possível necessidade de alteração de atividades propostas no decorrer do desenvolvimento do processo investigativo.

3.1 A LEITURA NA VISÃO DO ALUNO

A leitura é uma ferramenta fundamental para a formação do indivíduo, pois é por meio desse instrumento que se obtêm os conhecimentos necessários à convivência humana e aumenta a capacidade de raciocínio. Sendo assim, a leitura é considerada uma prática social e se desenvolve de acordo com a realidade em que cada indivíduo vive. Isto é enfatizado por Boff (1997, p. 9) quando diz:

Cada um lê com os olhos que têm. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender

como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual sua visão do mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha.

Não podemos esquecer que ler e escrever permite ao ser humano compreender a sociedade de forma dinâmica e suas relações humanas históricas.

A leitura, segundo Solé (1998, p. 22), “é um processo de interação entre o leitor e o texto”; e nesse processo o leitor satisfaz a sua necessidade de informação. Dessa forma, propomo-nos a analisar os discursos dos alunos da 3ª fase do 3º ciclo da Escola Estadual 13 de Maio, da cidade de Sorriso, apresentados a seguir, no que se refere à leitura:

Aluno⁷ A: Quando é pra ler livros da biblioteca, gibi, eu gosto, mas quando é pedido pra ler os textos do livro de atividades eu não gosto não [...] no momento eu não tô sendo muito paciente em leitura... não tô sentindo muito aquele gosto em ler [...] geralmente leio revista, ... agora vou começar a ler a bíblia, romance que eu achei muito interessante que uma amiga minha indicou [...] eu prefiro ler no meu quarto porque é um lugar silencioso então eu posso sair e entrar na hora que eu quiser e isso é bom porque eu não gosto de ler em lugares onde é muito barulho eu não consigo me concentrar direito... então tem que ser o mais silencioso possível.

Aluno B: Gosto de ler livros de ficção científica e de terror...leio muito mensagens no WhatsApp, Facebook e em outros sites da internet.

Aluno C: Leio geralmente romance, poesia, amizade na internet e livros da escola, mas o que mais eu gosto de ler são os livros da escola... leio também mensagens no celular, no Facebook e no Google.

Aluno D: Livros de terror... ficção... uns são emprestados da escola e outros são de amigos...

Aluno E: Eu amo ler... leio romance, revistas... mas o que gosto de ler é livros de romance [...] em casa...

Aluno F: Leio só quando me obrigam a ler... em casa leio livros, coisas de receita da minha mãe, mensagens de Facebook... essas coisas assim...

⁷ A fala de alunos e professores serão feitas, no decorrer do texto, em destaque e com tamanho de letra 11.

Aluno G: Romance, ficção e terror

Aluno H: Gosto de ler praticamente todo tipo de livro, leio revistas, jornais, mas prefiro romance

Aluno I: Gosto de ler e de escrever também... leio quase todo dia revistas, jornais impressos e às vezes pela internet... gosto sempre de estar informada.

Como se observa quanto ao hábito da leitura, a maioria dos alunos gosta de ler. Alguns leem livros de terror, ficção, comédia, romance, receitas, bíblia, revistas, gibis e outros, no entanto todos gostam de ler notícias da internet, mensagens em sites de redes sociais, *whatsapp* dentre outras formas de leitura de multimídia, mostrando a necessidade de aprimoramento e direcionamento do educando quanto aos títulos dos livros a serem sugeridos, além do uso e aplicação da linguagem multimídia utilizada no cotidiano.

Vemos o lúdico na leitura de gibis e, além da leitura literária percebemos também a leitura multimídia, que estabelece uma relação de multiletramentos, quando diz ter acesso à internet, ou seja, o *Facebook*, e as mensagens no celular.

Quando o aluno diz “*em casa leio livros, coisas de receita...*” mostra que a leitura não acontece apenas no ambiente escolar. Pelo contrário, os alunos indicam a prática de leituras fora da escola quando afirmam que leem “*mensagens de Facebook*”, “*...no Google...*”, “*...WhatsApp...*”, “*...jornais impressos e às vezes pela internet...*”, “*...outros sites da internet...*”. Mostram, assim, que o acesso à leitura pode acontecer através do uso de celulares e computadores. Essa prática nos alunos nos remete para a reflexão da proibição do uso dos celulares no ambiente escolar onde, por exemplo, para fazer a entrevista, sugerida no desenvolvimento da sequência didática da presente proposta de investigação, os alunos, em sua maioria, utilizaram-se do celular para a gravação e posteriormente os computadores foram usados para a transcrição das referidas entrevistas.

Além das leituras não acontecerem apenas no ambiente escolar, a expressão “*eu prefiro ler no meu quarto porque é um lugar silencioso [...] não gosto de ler em lugares onde é muito barulho eu não consigo me concentrar direito*” revela que o meio, o lugar onde se escolhe para fazer leitura deve ter as condições necessárias para que seja possível a concentração e compreensão das informações, pois

algumas pessoas precisam de silêncio para conseguirem atingir tais objetivos, como podemos observar na fala do aluno citada anteriormente.

Em relação à importância do silêncio na hora do estudo, Vergine⁸ afirma que “muitos estímulos durante o momento de estudo pode comprometer a sua concentração e, conseqüentemente, o resultado final de uma sessão de estudo não será tão proveitoso”. Sendo assim, a indicação que se apresenta é de que o ambiente disponibilizado para leitura precisa estar adequado no sentido de favorecer um estudo proveitoso e estimulador ao aluno.

Segundo Delmanto (2009), a escola deve ter a preocupação cada vez maior com a formação de leitores, ou seja, a escola deve direcionar seu trabalho para práticas cujo projeto não seja apenas o ensino da leitura em si, mas desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uso da leitura, como também da escrita para enfrentar as dificuldades da vida em sociedade e, a partir do conhecimento adquirido com essa prática e com suas experiências, continuar o processo de aprendizado e ter um bom desempenho na sociedade ao longo da vida.

Entretanto, a escola precisa reavaliar sua postura quanto às propostas metodológicas utilizadas no processo da leitura, adotando práticas que contribuam de forma efetiva para o multiletramento do educando, contribuindo de forma real para a formação do leitor, promovendo o acesso à literatura variada, bem como trabalhando o sentido real da leitura que consiste na preparação do indivíduo para formar opinião e tecer críticas aos assuntos abordados.

No que se refere ao desenvolvimento do gosto pela leitura, entendemos que o relacionamento do educador com a leitura influencia sobremaneira o leitor. A leitura traz benefícios indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade na forma de prazer na construção do conhecimento cultural, melhorando as condições do convívio em sociedade. Segundo Orlandi *et al* (2005, p. 19),

[...] deve-se estimular o aluno a uma leitura prazerosa, sendo que, através da leitura o indivíduo estará obtendo informações e ao mesmo tempo estar se interagindo com a sociedade em que vive e também com o mundo.

⁸ Conferir em VERGINE, Martha. A Tribuna. Revista on line, ano 2015, disponível em <http://atdigital.com.br/euestudocerto/2015/02/a-importancia-do-silencio-na-hora-do-estudo/>. Acesso em 25/04/2015.

Nesse sentido, percebemos que a leitura através da imposição, não seria o caminho, mas sim o estímulo a uma leitura prazerosa seria a opção mais interessante. Quando o aluno diz “*em casa leio livros, coisas de receita da minha mãe, mensagens de Facebook*”, entendemos que esse aluno indica que tem autonomia de escolher as mensagens, as receitas e os livros que vai ler. E esse grande diferencial pode ser observado pela justificativa feita pelo aluno “*leio só quando me obrigam a ler*”, ou seja, o aluno vê a leitura ofertada na escola como uma cobrança, uma imposição, algo que distancia a leitura do prazer.

Outro ponto que podemos discutir é o fato dos alunos reconhecerem a leitura como fonte de informação quando a aluna I diz: “*leio quase todo dia revistas, jornais impressos e às vezes pela internet... gosto sempre de estar informada*”. Nesse sentido, nos reportamos a Dias (2004, p. 69) que aponta que “a circulação do discurso científico adquire um estatuto muito mais fluido na Internet. Os grupos de discussão, como, por exemplo, os *yahoo groups*, assumem um lugar importante na produção e circulação do conhecimento”.

Sendo assim, estimular o aluno a uma leitura prazerosa, que seja do seu interesse, que o indivíduo consiga obter informações e ao mesmo tempo interagir com a sociedade em que vive e também com o mundo, parece ser uma alternativa bem interessante para estimular o gosto pela leitura.

Uma educação de qualidade só terá êxito com uma leitura de qualidade que atenda às necessidades de cada indivíduo e somente desta forma conseguiremos romper os grilhões da ignorância preparando o indivíduo para o exercício pleno da cidadania com dignidade.

3.2 A PRODUÇÃO ESCRITA NA VISÃO DOS ALUNOS

Em relação à escrita, ressalte-se que as condições em que a produção acontece determinam o texto. Antunes (2003, p. 47) salienta a importância do professor desenvolver uma prática de escrita escolar que considere o leitor, uma escrita que tenha um destinatário e finalidades, para então se decidir sobre o que será escrito, tendo visto que “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes”. Com o objetivo de compreender a visão dos alunos em relação à escrita, analisaremos os discursos dos alunos a seguir, resultantes de entrevista oral onde puderam falar sobre as

possíveis dificuldades encontradas em relação à produção textual.

Aluno A: agora eu acho que tô fazendo isso bem porque é uma das matérias... em todas as matérias eu tenho muita dificuldade... só que nessa eu vi que sou uma pessoa que consigo, entendeu? pegar tudo ali no meio e fazer uma coisa legal... fazer um texto legal... pelos menos eu acho... e eu assim... eu consegui pegar isso pra ver se me ajuda nas outras matérias.

Aluno B: Eu tinha bastante dificuldade em produzir textos... não tinha ideias... não tinha imaginação... hoje o que eu tenho mais dificuldade é que às vezes não vem ideia e eu não consigo terminar... acho que o que me ajudou a melhorar foi eu ler mais interagindo com as leituras.

Aluno C: Eu não consigo fazer... desde a primeira série eu sou assim... tenho muita dificuldade de usar a pontuação no texto... não sei nem como começar.

Aluno D: Minha maior dificuldade é em começar... depois que começo daí vai embora... acho que isso acontece porque falta criatividade.

Aluno E: Eu acho que não tenho dificuldade pra produzir textos... alguns colegas da sala tem... e acho que isso acontece porque... eu acho que assim... depende do que a pessoa vai falar... do que a pessoa pede... daí quando é uma coisa que os alunos gostam, coisas que é do dia-a-dia daí talvez eles sabem.

Aluno F: minha maior dificuldade acho que é abordar o assunto

Aluno G: Criar o título

Aluno H: Eu graças a Deus não tenho dificuldade em produzir textos, mas tem alguns colegas que sim [...] Eles não têm ideias, falta criatividade, sei lá... Sempre quando é pra ir na biblioteca vão lá ficam brincando... pega qualquer livro... não lê... fica só brincando...

Aluno I: Depende... quando é um tema muito confuso daí é difícil de fazer porque daí tem que criar muita coisa pra sair uma produção.

Ao buscar nas respostas dos educandos os significados de suas experiências vividas para compreender o desenvolvimento do processo dos multiletramentos em relação à produção escrita, entendemos como uma proposta interessante para reflexão sobre a proposta pedagógica do professor na atuação com o aluno.

Podemos observar nos dizeres dos alunos, no que se refere à escrita, relato de algumas dificuldades quando afirmam: “às vezes não vem ideia e eu não consigo terminar”, “tenho muita dificuldade de usar a pontuação no texto”, “abordar o assunto”, “criar o título”, “não sei nem como começar”. Os alunos ao dizerem que não gostam de produzir textos porque têm dificuldade para usar pontuação, ou por falta de ideia, ou ainda pela dificuldade em abordar o assunto ou criar títulos, estão mostrando, de certa forma, como ocorre o processo de trabalho na escola, que em geral é da ordem da produtividade. O aluno tem que ser produtivo na escola. Tem que repetir um saber, reproduzir a pontuação correta e, infelizmente, não se cobra a criatividade e parece ser isso que ele demanda em seus dizeres. Podemos inferir que precisam de incentivo, estímulo para o exercício da leitura, e de conhecimento ortográfico para desenvolver seus próprios textos, tendo oportunidade para desenvolverem a criatividade.

A leitura na perspectiva da análise do discurso, segundo afirma Orlandi (2007, p. 38) não deve ser considerada somente como decodificação, mas como compreensão. É através da leitura que o indivíduo atribui sentidos e a cada nova leitura, podemos perceber um novo sentido. Conforme Orlandi (2001, p. 12) existem dois tipos de leitura: a parafrástica e a polissêmica, ou seja,

Leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto.

Entendemos que a paráfrase, como já foi abordado anteriormente, reproduz o dizer previsível, enquanto a polissêmica se define pelas variedades, múltiplos sentidos que podem ser atribuídos ao texto. Acreditamos que, quanto mais o aluno praticar leitura, mais conseguirá refletir sobre sua escrita, observando suas inadequações e adequando-a, conforme necessidade, despertando cada vez mais sua criatividade.

Neste contexto, o ensino deve direcionar suas práticas de leitura e produção de texto, uma vez que são processos indissociáveis, numa abordagem que conduza o aluno à criatividade, liberdade de expressão, em busca de novos horizontes ampliando e aprimorando seus conhecimentos.

Em relação aos recortes citados anteriormente, além das dificuldades serem diversificadas, nota-se que alguns alunos quando dizem: “Eu tinha bastante

dificuldade em produzir textos”, “*eu acho que não tenho dificuldade pra produzir textos*”, percebem que no processo de multiletramento pelo qual estão inseridos, conseguem fazer uma autoavaliação em relação à escrita.

Alguns alunos também apontam a leitura como fator responsável pelo desenvolvimento da escrita. Isso se percebe quando o aluno B diz: “*acho que o que me ajudou a melhorar foi eu ler mais*”. Já o aluno H, dizendo “*Eu graças a Deus não tenho dificuldade em produzir textos, mas tem alguns colegas que sim [...] Eles não têm ideias, falta criatividade, sei lá...*”, quando questionado sobre qual seria o motivo dessa dificuldade na sua opinião, afirma: “*Sempre quando é pra ir na biblioteca vão lá ficam brincando... pega qualquer livro... não lê... fica só brincando*”. Esse aluno considera a leitura importante para o desenvolvimento da criatividade, e a seleção da leitura também como ponto fundamental para o desenvolvimento da escrita. O “brincando” refere-se ao fato deles não se dedicarem a escolha dos livros, revelando, na visão do aluno entrevistado, descompromisso com a leitura. Já no dizer do aluno I “*Depende... quando é um tema muito confuso daí é difícil de fazer porque daí tem que criar muita coisa pra sair uma produção*”, duas questões nos são apresentadas. A primeira se refere à visão, conceito que o aluno tem em relação a texto. Para ele, uma produção para ser considerada texto precisa ter várias informações quando diz “*...daí tem que criar muita coisa pra sair uma produção...*”. A segunda questão refere-se ao tema a ser trabalhado. Quando fala que a dificuldade ou facilidade de produzir texto “*depende*”, isso se remete ao fato do tema ser ou não “*confuso*”, ou seja, um assunto difícil de ser abordado, talvez pelo fato de não pertencer à realidade do aluno e, como consequência, a falta de informações necessárias para o desenvolvimento da produção.

Nesse sentido, observamos, ainda, a fala do aluno E quando diz: “*...depende do que a pessoa vai falar... do que a pessoa pede... daí quando é uma coisa que os alunos gostam, coisas que é do dia a dia daí talvez eles sabem*”. A fala desse aluno reafirma o fato de que quando o tema está relacionado à realidade deles, desenvolvem com mais facilidade as produções, sendo que a expressão “*sabem*” se refere ao ato de produzir textos e “*dia a dia*”, se refere à realidade deles, assuntos que permeiam em suas vidas diariamente de forma direta ou indiretamente. Outra observação interessante, feita por esse mesmo aluno, é que é importante que o tema seja “*...uma coisa que os alunos gostam...*”. Essas afirmações que se voltam para a relação de uma melhor produção estar atrelada aos interesses dos alunos,

remete-nos para o processo do projeto de aprendizagem que desenvolvemos em nossa proposta investigativa.

Como no projeto de aprendizagem é o educando que escolhe o tema a ser explorado, pesquisado, analisado, acreditamos ser esta, uma metodologia que vá favorecer o desenvolvimento das produções textuais pelos alunos, contribuindo para um processo contínuo de aprendizagem, de forma a fazer com que o aluno se sinta autor de suas produções. O professor, nesse caso, deve assumir o papel de mediador em todo o processo de leitura e de produções. Segundo Kleiman (2005), o professor seria um organizador de atividades de linguagem que descortinassem aos estudantes cenários mais aprazíveis para o estudo das linguagens na escola; um sujeito capaz de coordenar trabalhos com os usos sociais da escrita, discutindo com seus alunos novas práticas de linguagem, que permitissem a mobilização de novos gêneros textuais/discursivos, orais, escritos, verbo-visuais, multissemióticos no ambiente discursivo escolar.

Conforme afirma Marcuschi (2008, p. 19), língua e texto são vistos como práticas sociais, ou seja, não podemos separar fala e escrita, pois ambas fazem parte dessas práticas sociais chamadas de práticas discursivas que estão diretamente relacionadas à realidade do sujeito e que

A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Estes contextos são, entre outros: o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual. Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e formas típicas. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar.

Portando, as relações entre fala e escrita devem ser tratadas como um contínuo determinado pelos usos sociais, pois são várias as práticas discursivas existentes na sociedade, não sendo a escrita superior à oralidade ou vice-versa, uma vez que ambas possuem sua importância. Sendo assim, cabe à escola proporcionar oportunidade para que o aluno possa desenvolver tanto a escrita quanto a oralidade, a partir de práticas de leituras e produções relacionadas a situações reais, favorecendo ao desenvolvimento da individualidade do aluno,

fazendo-o se sentir autor durante todo o processo de produção, seja oral ou escrita. Sobre isso Orlandi (2006, p. 79) afirma:

Para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor, isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica.

A individualidade do sujeito se constitui a partir do modo de como se constrói o produto, que aqui no caso seria a entrevista realizada, editada, adaptada para ser divulgada nas programações da rádio escolar. Sendo assim, essa individualidade marca a autoria, ou seja, é a capacidade de se colocar, de se posicionar em um imaginário, colocando-se no lugar do outro, pois assumindo papéis sociais diferentes é que se assume a responsabilidade de ser autor.

3.3 O ALUNO NA POSIÇÃO DE SUJEITO-PROFESSOR

Na sequência, apresentaremos recortes referentes ao momento de autoria dos educandos, onde se colocaram na posição de sujeito-professor, dando sugestões de como poderia ser encaminhado o trabalho com produções textuais que, segundo eles, seriam eficazes para amenizarem as dificuldades em relação à produção textual propostas em sala de aula.

Aluno A: Olha... como a gente tá num mundo muito moderno, eu usaria essa modernidade toda pra fazer os alunos saberem aprender mais e saberem ter foco naquilo... porque se a gente tá nesse tempo, por que não?

Aluno B: Faria um debate na sala, eee... ajudaria na produção de texto. [...] dando a ideia... levando os alunos nos computadores pra pesquisar alguma coisa.

Aluno C: Passar mais leitura e mais coisa pra gente fazer... chegar mais perto... perguntar se a gente tá conseguindo fazer... ficar lá com a gente... falar o que é pra escrever... até a gente conseguir fazer.

Aluno D: Falar sobre o assunto que daí o aluno vai saber o que tem que escrever... dando exemplo assim como a prof faz... isso ajuda a gente ter ideia pra começar. Eu acho que todos os professores deveriam sempre discutir antes o assunto do texto que ele pede pra gente fazer.

Aluno E: Pedir pros alunos fazer uma produção de texto mais importante, legal... ter mais orientação... só que tem uns que não tem interesse mesmo... não tem interesse em nada... não importa o tipo que eles não se interessam... mesmo sendo do dia-a-dia.

Aluno F: Dava aulas mais criativas, com mais brincadeiras, essas coisas assim... assuntos do interesse do aluno com temas bombásticos [...] polêmicos.

Aluno G: Pedir pros alunos escreverem sobre assuntos que eles gostam... levar pra pesquisar, fazer debate na sala, passar vídeos... essas coisas assim.

Aluno H: Mostrar assuntos interessantes.

Aluno I: Ia procurar trazer livros de literatura mais *light*, pra mostrar pra eles que a leitura é uma coisa simples, não é complicado... que cada vez que ele for ler literatura ele vai querer ler mais.

Como podemos perceber, os alunos na projeção imaginária da posição sujeito-professor, apontam possibilidades de aulas diferentes para o incentivo à leitura e produção textual. Essas possibilidades são percebidas quando eles dizem: *“faria um debate na sala”, “levando os alunos nos computadores pra pesquisar”, “passar mais leitura”, “Falar sobre o assunto [...] todos os professores deveriam sempre discutir antes o assunto do texto que ele pede pra gente fazer”, “pedir pros alunos fazer uma produção de texto mais importante”, “ter mais orientação”, “pedir pros alunos escreverem sobre assuntos que eles gostam”, “dava aulas mais criativas, com mais brincadeiras, essas coisas assim... assuntos do interesse do aluno com temas bombásticos”, trazer livros de literatura mais light”*. Nesses recortes das falas dos alunos, pode-se verificar o sentido de sugestões de mudança, inovação das práticas pedagógicas do professor onde apontam a inserção do uso de novas tecnologias no processo educacional com aulas mais criativas e diversificadas, temas de interesse e do conhecimento dos alunos e discussão que anteceda a produção do texto. Pontos esses que precisam ser melhor observados na escola, uma vez que são manifestações dos alunos, dos PCNs como já apontado anteriormente e dos estudiosos das áreas.

Quanto à prática pedagógica em ter aulas mais criativas com brincadeiras, os alunos apontam para uma realidade de aulas não tão criativas o que nos faz levar para a reflexão de que algumas aulas são monótonas, rotineiras, sem criatividade,

afirmações que apontam para a necessidade de inovação na prática pedagógica do docente.

Quanto aos professores, os alunos esperam que estes tenham iniciativas e procurem estimulá-los com uma nova forma de trabalho, utilizando a criatividade e, como vimos nos recortes anteriores das falas dos alunos, as tecnologias são citadas como uma das ferramentas para incentivar a leitura e a produção de texto.

Conforme Orlandi (2000, p. 21), “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e de produção de sentidos”. Por isso, acreditamos, que, se a escola estiver alicerçada à pedagogia dos multiletramentos, as práticas discursivas que se dão no espaço escolar passarão a ser lugar de identificação e de transformação e, por isso, merecedoras de atenção por todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Dentre as várias sugestões dadas pelos alunos, está a do uso das tecnologias que pode ser percebido quando os alunos dizem: “*levando os alunos nos computadores pra pesquisar alguma coisa*”, “*levar pra pesquisar [...] passar vídeos*”. Quando o aluno A indaga: “... *se a gente tá nesse tempo, por que não?*”, está fazendo um questionamento demonstrando ser uma situação coerente, adequada, os professores fazerem uso daquilo que está ao alcance, que faz parte da atualidade, ou seja, fazer uso das novas tecnologias. E isso se faz entender quando a aluna usa a expressão “*mundo moderno*”, “*modernidade*”.

Em relação ao uso das tecnologias no processo de aprendizagem, Straub (2012, p. 27) afirma que “as tecnologias de informação e de comunicação invadem grande parte dos espaços e ocupam cada vez mais o tempo de muitos, trazendo repercussões particularmente para o espaço-tempo escolar”. Sendo assim, é compreensível a aceitação do uso das tecnologias em sala de aula. Porém, Straub (*ibid*, p. 156) faz uma observação interessante sobre o uso das tecnologias em sala de aula:

Entendemos que a melhoria da qualidade da educação pode ser efetivada usando as TICs, desde que essas sejam usadas como ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem, mas lembramos que não se pode garantir uma leitura analítica somente pelo seu uso. Pensamos o uso da tecnologia na possibilidade de novos sentidos, ou seja, na possibilidade da autoria como função discursiva do sujeito (Orlandi, 2007a) no uso da internet. Pensamos, então, na possibilidade do sujeito-escolar como sujeito-autor a partir

das TICs na relação com a história e a ideologia.

Nesse sentido, devemos oportunizar o aluno a se posicionar enquanto sujeito de suas produções, usando as TICs como ferramenta que favoreça a produção, aquisição de conhecimentos, fazendo com que ele possa agir de forma autônoma e consciente no meio em que vive, constituir-se e mostrar-se autor e não usar as TICs apenas por usar.

No entanto, quando o aluno C diz: “*chegar mais perto... perguntar se a gente tá conseguindo fazer... ficar lá com a gente...*” está se referindo à presença, atenção do professor em sala de aula que, para o aluno, é fundamental. Mostra a necessidade de atendimento individualizado, que se dê maior atenção aos alunos, principalmente aos que apresentem maiores dificuldades na escrita. A partir desses recortes percebemos que na fala do aluno está a necessidade da presença, aproximação, diálogo do professor. Sobre isso, Freire (2005, p. 91) afirma que:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Sendo assim, avanços significativos em relação à aprendizagem poderão ser alcançados quando o professor compreende a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas. Nessa perspectiva, será visto como um mediador, alguém com a capacidade de fazer com que os alunos consigam articular seus conhecimentos com o mundo e não sendo visto apenas como um transmissor de conhecimento. O diálogo aproxima professor e aluno, e essa aproximação leva à afetividade. Em relação a isso, Freire (1996, p. 146) salienta

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Isso reforça a ideia de que os professores tendem a preocupar-se em melhorar seus conhecimentos tanto com a questão afetiva, quanto de conteúdos.

Outros pensadores como Vygotsky (1993) e Wallon (2008) também defendem a ideia de que a interação entre professor e aluno é fundamental no processo educativo. Na teoria de Wallon, a afetividade é vista como sentimento muito significativo na construção da pessoa e do conhecimento, pois, para o autor, afetividade e inteligência são duas coisas inseparáveis, ou seja, uma complementa a outra.

Assim como afetividade e inteligência são inseparáveis, acreditamos que a leitura e escrita também o são. E, observando as falas dos alunos ao dizerem que têm dificuldades em iniciar o texto ou finalizar, nota-se que, em relação à produção de texto, revelam ter dificuldades para elaborá-los. Talvez essa dificuldade na escrita esteja relacionada à falta do hábito da leitura. O aluno I, referente à escrita e produção, diz não apresentar dificuldades, porém afirma que alguns colegas possuem e que, segundo o aluno, o professor deveria *“procurar trazer livros de literatura mais light, pra mostrar pra eles que a leitura é uma coisa simples, não é complicado... que cada vez que ele for ler literatura ele vai querer ler mais”*. A partir dessa sugestão dada pelo aluno percebe-se que tem conhecimento de que uma boa escrita está relacionada ao hábito da leitura e que esse hábito se consegue a partir do momento que o aluno começa a interagir com a leitura. A expressão *“light”* refere-se às leituras adequadas ao grau de dificuldades do aluno, ou seja, disponibilizar aos alunos iniciantes no processo de leitura, livros com grau de interpretação mais moderado e, conseqüentemente ir ofertando livros com grau de dificuldades mais denso.

De acordo com os PCNs, “uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente” (BRASIL, 1997, p. 58). Nesse sentido, sobre a importância da leitura para os alunos e sua formação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996, p. 70) apontam que

Assumir a tarefa de se formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.

Observamos também, que alguns alunos, como no caso do aluno I, no recorte sobre leitura, não se reconhecem como leitores, uma vez que diz: *“leio só quando*

me obrigam a ler". Portanto, oferecer a eles diversidades de textos é de fundamental importância para termos educandos direcionados para as leituras necessárias à formação cidadã do indivíduo. Assim sendo, devem-se criar estratégias para que a leitura faça parte do cotidiano escolar.

Solé (1998, p. 89) salienta que "[...] muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura". Acrescenta ainda que as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade.

Neste contexto, o professor precisa propor atividades que desenvolvam no aluno o prazer pela leitura, para que esta abra caminho para a produção textual, uma vez que ambos continuam sendo essenciais para qualquer situação de comunicação e inserção social, permitindo ao professor em sala de aula romper com os velhos paradigmas, adotando uma nova fórmula de convivência no ambiente escolar, proporcionando uma nova prática pedagógica, para que o aluno tenha ao mesmo tempo uma leitura visual e uma leitura de palavras. Para que tenhamos leitores competentes é necessário que haja por parte do professor um esforço contínuo.

Kleiman (2007) afirma que assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.

A leitura é uma forma de aquisição de conhecimentos necessária para que qualquer indivíduo desenvolva novos conhecimentos e compreenda o mundo. Para Almeida (2006), quando nos tornamos leitores da palavra, estamos lendo o mundo que está sob influência dela, considerando sua correlação, simbiose, quer queiramos ou não, entre a realidade e a ficção.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 32) propõem o uso da linguagem em diferentes situações de comunicação, para possibilitar a inserção social e ampliar, conseqüentemente, as condições de participação dos educandos no exercício de sua cidadania. Para isso, a escola deve organizar e preparar um conjunto de atividades que, progressivamente e correlacionadas, possibilite ao aluno

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura

e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

De acordo com essas reflexões, podemos dizer que a escola deve atuar de forma direta, trazendo situações reais de uso da leitura e escrita para dentro do seu ambiente, através da pedagogia do multiletramento, promovendo junto aos educandos habilidades que podem ser usadas no cotidiano social.

3.4 O OLHAR DO PROFESSOR REFERENTE À LEITURA E À ESCRITA DESENVOLVIDA PELO ALUNO

Apresentamos a seguir a análise das considerações feitas por alguns professores sobre as dificuldades percebidas quanto à leitura e escrita dos alunos em sala de aula. Na percepção do professor podem ser oferecidas oportunidades para que o aluno desenvolva suas habilidades tanto na leitura quanto na escrita, como pode-se observar nos depoimentos a seguir:

Professor A: [...] eles não têm a paciência de escolher um livro que eles gostam. Eles não descobriram o perfil de leitor deles. E é isso que dificulta [...] já tive aluno que não gostava de ler, e de repente pegou um livro que se identificou e começou a ler aquele gênero, entendeu? [...] e a escrita, escrever eu acho que é muito difícil... escrever não é fácil. Não é fácil pra professor, não é fácil pra escritor, porque antes de escrever nós precisamos de uma pesquisa, e como eles não têm o hábito de pesquisar, claro que vai ficar difícil escrever.

Professor B: Eu trabalho com os alunos do sexto ano e percebo que a maior dificuldade deles é ler o que a escola propõe. O aluno gosta de ler, mas na verdade, ele gosta de ler aquilo que está ao seu alcance, aquilo que ele vivencia no dia-a-dia. Com relação à escrita, eu também percebo a mesma coisa. Eu acredito que o aluno tem mais dificuldade de escrever aquilo que a escola propõe e acho que a melhor maneira de sanar esse problema, esses problemas, é propor estratégias que estejam voltadas para o gosto do aluno, que faça com que ele escreva alguma coisa relacionada ao seu dia-a-dia. Eu acredito que as estratégias que... têm possibilidade de dar certo são aquelas que envolvem as novas tecnologias.[...] os alunos se interessam bastante.

Professor C: É complicado... desde o ensino fundamental até o ensino médio a maior dificuldade é a questão da escrita. [...] eles têm dificuldade para escrever, eles falam errado, escrevem errado, eles interpretam de maneira errada. [...] essa questão do ciclo é uma questão complicada... a gente sabe do avanço em relação ao ensino, mas por outro lado não temos um suporte... o aluno, ele sabe que vai ser aprovado, então não leva a sério. [...] quando ele passa pro

ensino médio ele tem aquele choque, porque ele volta pro seriado... aí ele percebe que não tem bagagem. Lógico, eles têm todo um conhecimento, tem toda uma vivência... eles têm uma bagagem não só daqui dentro da escola, mas de fora da escola, só que eles têm muita dificuldade de colocar isso no papel... de expressar suas ideias... eles têm dificuldade de se expor em público...

Professor D: É perceptível que a maior dificuldade é encontrar argumentação, embasamento teórico para aquilo que você tá discutindo com eles, aquilo que você necessita que ele argumente... Percebe-se que ele não tem a capacidade de argumentar devido a não estar atualizado, a não ter informações, a não estar fazendo parte de um mundo real e sim né um mundo virtual... Então se nota que os alunos não conseguem discernir ou mesmo explicar, colocar o seu ponto de vista porque realmente talvez aquilo que estejamos trazendo pra sala de aula não faz parte do mundo dele.

Professor E: Muitos alunos veem a leitura como algo chato, maçante, como uma obrigação... recusa em apresentar trabalhos sobre livros literários, falta às aulas em dia de apresentar trabalhos, excesso de timidez, medo de se expor, ideias repetidas. [...] desmotivação/ algum bloqueio que o aluno teve que o faz pensar que leitura é uma coisa chata, como perda de tempo. Os alunos que não querem ler geralmente possuem dificuldade, são semialfabetizados.

Professor F: A maior dificuldade do aluno é encontrar argumentação, embasamento teórico pra que aquilo que você tá discutindo com ele. A maioria dos alunos não praticam a leitura. Talvez a leitura virtual... essa sim... tanto é que você vê o reflexo muito disso na produção... é muito uso da gíria da internet, das abreviações da internet... o chamado *internetês*... ele é muito presente, muito forte na produção textual.

Professor G: A maior dificuldade na escrita é em relação à concordância verbal e nominal [...] a maior parte são por alunos que não gostam muito da leitura... a falta do hábito da leitura. Dou liberdade ao aluno na escolha das leituras, não cobro fichas de leitura, nem aqueles resumos incansáveis... trabalho sim... cobro deles... mas o mais importante é o hábito da leitura... porque quem tem o hábito da leitura vai ter um bom conhecimento, uma boa aprendizagem.

Verificamos nas respostas dadas que, para os professores, os alunos apresentam várias dificuldades relacionadas à leitura e escrita: *“dificuldade para escrever, eles falam errado, escrevem errado, eles interpretam de maneira errada”, “a maior dificuldade é encontrar argumentação, embasamento teórico para aquilo que você tá discutindo com eles”, “ler o que a escola propõe”, “muitos alunos veem a leitura como algo chato, maçante, como uma obrigação”, “recusa em apresentar trabalhos sobre livros literários”, “a maior dificuldade na escrita é em relação à concordância verbal e nominal”*. Dessas dificuldades relatadas pelos professores,

algumas são percebidas também no relato dos alunos sobre leitura e escrita. O professor diz “*a maior dificuldade é encontrar argumentação*”, e o aluno declara ter dificuldade de “*abordar o assunto*”. Analisando essas duas expressões, percebemos semelhança, uma vez que abordar o assunto seria, escrever, discutir sobre o tema. Sendo assim, se ambos apresentam, no relato, as mesmas dificuldades, além da veracidade do fato, algo deve ser feito para que essa situação seja revertida.

Algumas sugestões dadas pelos alunos ao dizerem “*pedir pros alunos fazer uma produção de texto mais importante*”, como vimos anteriormente, chama atenção para essa necessidade, pois se o aluno diz que a produção deve ser mais importante, revela que não está sendo significativa. Portanto, o professor deve verificar se o tema a ser abordado para a produção é do interesse do aluno. Talvez o problema esteja na forma como vêm sendo trabalhadas as propostas de produções, onde geralmente o professor apresenta um único tema para que todos produzam a partir dele, sendo que, em uma sala de aula, existem diferentes personalidades, com curiosidades, expectativas diferentes, podendo o tema proposto tornar-se, para alguns, sem sentido, causando desinteresse em se envolver nas produções.

Além de falar sobre as maiores dificuldades percebidas, os professores relatam também alguns possíveis motivos, tais como: “*falta do hábito da leitura*”, “*excesso de timidez, medo de se expor, ideias repetidas*”, “*algum bloqueio que o aluno teve que o faz pensar que leitura é uma coisa chata, como perda de tempo*”, “*a não estar atualizado, a não ter informações, a não estar fazendo parte de um mundo real e sim né um mundo virtual*”, “*eles não têm a paciência de escolher um livro que eles gostam*”. Tais dificuldades revelam que o professor tem conhecimento dos motivos que levam aos problemas percebidos em sala de aula, sendo que muitos deles estão associados à questão cultural. Uma das dificuldades relatadas é em relação à leitura. A leitura é fundamental para o homem viver em sociedade, assim, a formação de leitores deve ser desenvolvida de modo que o indivíduo possa sentir-se inserido no contexto social. Em relação a isso, Orlandi (2005, p. 19) afirma:

Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.

Daí a importância de que a prática da leitura se inicie muito cedo e a

participação da escola é imprescindível nesse processo, preparando homens livres, cidadãos cômicos de seus direitos e seus deveres, junto à pátria e à sociedade.

No que se refere às práticas pedagógicas, ideias de inovação marcam o discurso do professor B quando diz “*é propor estratégias que estejam voltadas para o gosto do aluno, que faça com que ele escreva alguma coisa relacionada ao seu dia-a-dia. Eu acredito que as estratégias que... têm possibilidade de dar certo são aquelas que envolvem as novas tecnologias [...] os alunos se interessam bastante*”. Nos dizeres dos alunos, quando sugerem ações pedagógicas para os professores, também percebemos a presença do uso das tecnologias ao dizerem “*levando os alunos nos computadores pra pesquisar alguma coisa*”, “*passar vídeos*”. Sendo assim, vemos as novas tecnologias como ferramentas que podem facilitar o desenvolvimento tanto da escrita, da leitura quanto da oralidade, uma vez que são consideradas por vários estudiosos da área, como ferramenta facilitadora e estimuladora, principalmente pelo gosto da leitura. E os multiletramentos prezam justamente a isso: uso das tecnologias, valorizando a diversidade cultural.

Outra ação inovadora é percebida no recorte da fala do professor quando diz: “*já tive aluno que não gostava de ler, e de repente pegou um livro que se identificou e começou a ler aquele gênero*”, mostrando que o aluno tem liberdade de escolha nas leituras. Ao professor afirmar que o aluno “*gosta de ler aquilo que está ao seu alcance, aquilo que ele vivencia no dia-a-dia*”, revela que está ciente na necessidade de propor, oportunizar aos alunos temas que tenham vínculo com a realidade, curiosidade deles. Inclusive esse mesmo professor afirma que tal metodologia deve também ser aplicada em relação à escrita quando afirma que “*o aluno tem mais dificuldade de escrever aquilo que a escola propõe e acho que a melhor maneira de sanar esse problema, esses problemas, é propor estratégias que estejam voltadas para o gosto do aluno*”.

Em decorrência das observações feitas, pode-se perceber que, embora alguns alunos não tenham o hábito de ler os professores vem desenvolvendo atividades a fim de estimular a participação ativa do aluno na leitura e produção de textos. No entanto, observamos, na fala do professor C uma preocupação em relação às atividades desenvolvidas na escola e a proposta do sistema de ensino no que se refere a aprovação automática, pois segundo o professor: “*o aluno ele sabe que vai ser aprovado, então não leva a sério [...] essa questão do ciclo é uma questão complicada*”. Os professores entendem que a questão da aprovação

automática para a série seguinte, chamada de progressão continuada, acaba dificultando articulações no espaço escolar voltadas para o trabalho com a leitura e a escrita. Fato que dificulta o processo ensino-aprendizagem, uma vez que os educandos são aprovados sem terem aprendido sequer a ler. Segundo esse mesmo professor, *“quando ele passa pro ensino médio ele tem aquele choque, porque ele volta pro seriado...”*. No entanto, quando diz *“a gente sabe do avanço em relação ao ensino, mas por outro lado não temos um suporte”*, ressalta que o problema não está no sistema de ensino ciclado, mas sim, na falta de recursos humanos, que no caso quer se referir à falta de apoio pedagógico no espaço escolar, ou seja, falta de articulador que possa desenvolver um trabalho de recuperação paralela com atendimento individualizado aos casos de maior necessidade.

No que se refere ao processo de avaliação dos alunos, percebe-se que os professores concordam com Noronha (2002, p. 96-7) quando este diz que o sistema de avaliação denominado progressão continuada na rede estadual de ensino, tal como vem sendo realizado, resulta simples “aprovação automática” dos alunos; ou seja,

muitos alunos vêm sendo promovidos aos ciclos seguintes sem que tenham absorvido os conteúdos ministrados e, portanto, sem que lhes tenha sido assegurado o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado e o instrumental necessário ao sucesso escolar e a seu progresso profissional e social.

Após analisar as falas citadas, percebe-se que o problema maior é motivar o aluno quanto à leitura e a produção de texto, uma vez que os temas ofertados pela escola/professores nem sempre são atrativos e que assim sendo, podemos dizer que acabam por desmotivar o interesse por parte do educando. Entendemos que a leitura deve ser prazerosa e isso só será possível por meio do uso de estratégias que proporcionem ao aluno a escolha do tema. Porém, às vezes, isso não acontece devido à preocupação de se trabalhar os temas e conteúdos propostos pelo livro didático, cobrados pelos pais e, ou, equipe diretiva. É necessário que o professor se permita inovar, romper com os velhos paradigmas, adotando uma nova fórmula de convivência no ambiente escolar, proporcionando uma nova prática pedagógica, onde o aluno tenha ao mesmo tempo uma leitura visual e uma leitura de palavras.

Salientamos que tal procedimento deve ser introduzido em sala de aula desde o momento que o aluno entra na escola, ou seja, na educação infantil, caso contrário, viveremos novamente o que vivenciamos hoje: alunos desmotivados, e,

por consequência, alheios ao procedimento da leitura e produção de texto no processo ensino-aprendizagem. Provavelmente, dentro das estratégias a serem utilizadas, encontraremos no círculo de leitura uma boa ferramenta.

Falar em educação nos dias atuais faz-nos refletir sobre uma educação que prepare o aluno para enfrentar novas situações, que possa construir os conhecimentos com a orientação do professor. Acreditamos que oportunizando o aluno a ser autor de suas produções, deixando-os que escolham os temas a serem trabalhados, favorecendo estratégias de leituras, situações de produção, envolvendo as tecnologias, estamos contribuindo para essa formação crítica. Desse modo, a escola deve se reinventar, sendo essencial que o professor passe a utilizar as novas metodologias de ensino e que faça uso das tecnologias da informação e da comunicação de forma significativa em sua prática pedagógica.

Um trabalho consistente deve ter como objetivo o diálogo, onde o aluno se faça entender usando a linguagem que mais lhe seja propícia, não só na escola, mas na sociedade. Assim, o professor deve avaliar, juntamente com o educando, por meio de uma reflexão sobre o uso das linguagens, sua participação quanto aos objetivos pretendidos ao ser trabalhado determinado tema e sobre a adequação da linguagem necessária ao ambiente no qual se vá fazer uso dessa linguagem, seja no ambiente escolar ou fora dele.

A mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídias em sala de aula, poderá ser favorável ao seu trabalho. De acordo com Silva (2001, p. 37),

o impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade [...]. Vale dizer que precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem, contudo, submetê-la à tirania do efêmero.

Nesta perspectiva, a concepção de aprendizagem nos dias de hoje ressalta a importância das interações entre sujeitos e objetos para que a aprendizagem se concretize. Para Silva (2000), a pedagogia interativa é uma proposta que valoriza o papel do professor como mediador de novas e recorrentes interações e encorajador

da rede de conhecimentos que os alunos constroem e do desenvolvimento de novas competências comunicativas. O que pode, de acordo com nosso entendimento, se estabelecer nas relações de multiletramentos desenvolvidas no processo escolar.

3.5 PROCEDIMENTOS, ESTRATÉGIAS UTILIZADAS E PROCESSO DE AUTORIA NO DECORRER DAS PRODUÇÕES ESCRITAS E ORAIS DOS EDUCANDOS

Após a análise sobre as concepções dos alunos e professores sobre a leitura e a escrita, passaremos a verificar o desenvolvimento da proposta de multiletramentos ampliando a discussão sobre esta nova forma de pensar, ou seja, uma nova perspectiva pedagógica.

Lembramos que no desenvolvimento da proposta investigativa foi solicitado aos alunos a escolha de temas para entrevistas a serem realizadas. A escolha do tema deve ser significativa e adequada ao interesse do aluno, caso contrário, pode-se constituir numa dificuldade adicional para o educando quanto a sua afinidade, motivação, interesse e conhecimento quanto ao assunto a ser escolhido.

Sobre isto, Marques (2003, p. 32) diz que “estabelecer um tema é demarcar um campo específico de desenhos e de esforços por conhecer”, entretanto, o tema não pode ser imposição alheia, mas escolhido pelo entrevistador surgindo do seu desejo de conhecer, da ligação com sua própria vida ou com a curiosidade que este proporciona.

Nessa perspectiva, os alunos puderam fazer a escolha dos temas (APÊNDICE B). Foram escolhidos seis temas por vinte e dois alunos da 3ª fase “I” do 3º ciclo e nove pelos trinta e dois alunos da 3ª fase “A” do 3º ciclo, tendo no total quinze temas de acordo com suas afinidades ou curiosidades. Os trabalhos foram desenvolvidos em grupos, de acordo com interesses de estudos dos alunos. Para realização das atividades, como apontado na metodologia que consta nesse trabalho, foram realizadas entrevistas escritas e gravadas, sendo que as transcrições foram elaboradas para posteriormente serem divulgadas no jornal impresso da escola e na rádio escolar. Foram realizadas montagens no *Audacity* dos áudios das entrevistas e divulgadas no Programa da Rádio Escolar da Escola 13 de Maio. As produções para o jornal impresso ficaram condicionadas à publicação posterior em função de recursos, cuja previsão inicial está para o final do ano de

2015.

Percebemos durante as retextualizações dos áudios das entrevistas e preparação dos textos para publicação no jornal impresso, que os alunos apresentaram certa preocupação com a produção, a interpretação e organização do material escolhido. Dessa forma, as situações nele expostas caracterizam bem o que deve existir no gênero textual entrevista escrita, ou seja, um “quem” (locutores) e um “o que” (tema).

Nosso objetivo com a aplicação do gênero entrevista foi trabalhar a produção, interpretação e gramática nos textos dos alunos, para que posteriormente fossem impressos e apresentados aos demais alunos em forma de *slides* e seminários. Essa mesma atividade foi direcionada para ser apresentada também na rádio escolar. Para tanto, os alunos fizeram uso das novas tecnologias disponíveis na escola, desenvolvendo a criatividade para divulgação de seus trabalhos.

No decorrer do processo de produção, os alunos optaram por diferentes estratégias de divulgação para os demais colegas dos temas escolhidos por eles. Dentre as diversas estratégias, podemos citar: palestras realizadas por profissional da área e visitas a locais públicos. O recurso mais utilizado foi o uso das tecnologias, com exposição do assunto através de *slides* com imagens, vídeos e escritas, acompanhadas de exposição oral pelo grupo, sendo o programa *PowerPoint*, o preferido pela maioria. De acordo com Dionísio (2006), cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Durante a apresentação dos trabalhos pelos grupos de alunos, vários gêneros textuais foram explorados como: depoimentos, entrevistas, vídeos com narrativas e reportagens. Todos os alunos se envolveram de forma significativa e percebeu-se que a timidez prejudicou a apresentação de alguns alunos.

3.5.1 Avaliando o processo de escrita nas retextualizações dos alunos

Sendo a pontuação recurso linguístico para constituição da textualidade, trabalhou-se o uso da mesma nas retextualizações, tendo como objeto explorar o poder que a pontuação pode ter na construção do texto, na sua organização coesiva. Os alunos reescreveram os fragmentos por várias vezes até perceberem o uso da pontuação como recurso que demonstrasse os aspectos rítmicos

característicos da oralidade. Tão importante quanto a pontuação, também a concordância verbal e nominal.

Bortoni Ricardo (2004) e Cagliari (2006) no decorrer de suas falas não abordam os erros como uma questão de “certo” ou “errado”, mas sim de “adequação” e/ou “inadequação”, postura que o aluno e o professor devem adotar na sala de aula.

Possenti (1996) e Moura Neves (2003) defendem a visão de que o erro do aluno está diretamente ligado ao ensino descontextualizado e sem sentido da gramática normativa. Ambos acreditam que ensinar a gramática, é acima de tudo proporcionar uma reflexão sobre a língua, ou seja, quando o aluno reflete sobre sua escrita os erros se tornam menos recorrentes e o ensino mais produtivo.

A seguir, exemplo de transcrição e retextualização de entrevista oral realizada pelos alunos envolvidos no projeto de intervenção acompanhada de análise feita pelo professor pesquisador referente ao uso da pontuação, acentuação, ortografia, concordância nominal e verbal:

Quadro 1 – Transcrição e Retextualização de Áudio de Entrevista com o Tema Gravidez na Adolescência

TRANSCRIÇÃO:	RETEXTUALIZAÇÃO:
<p>Entrevistado: E. S. Entrevistadora: H. M.G. Tema: gravidez na adolescência</p> <p>Olá, vou estar entrevistando a E. abordando o assunto gravidez na adolescência. Como os seus pais reagiram sabendo que você estava grávida na adolescência? Primeiramente meu pai não quis...não quis que eu ficasse em casa...já minha mãe é....tipo ficou surpresa...ficou muito é...como que eu posso falar assim...ficou muito eufórica assim...muito triste...mais ela...ela percebeu que eu sou muito jovem e me acolheu. E como seus amigos reagiram sobre o...você ter um filho na adolescência, seus amigos, seus colegas da escola? Eles fizeram muita gracinhas... mais</p>	<p>RETEXTUALIZAÇÃO:</p> <p>‘Meu pai não quis que eu ficasse em casa’ Entrevistado: E. S. Entrevistadora: H. M.G. Tema: gravidez na adolescência I</p> <p>Como seus pais reagiram ao saber que você estava grávida, na adolescência? Meu pai não quis que eu ficasse em casa, já minha mãe ficou surpresa, muito triste e, percebendo que sou muito jovem, me acolheu. E como seus amigos reagiram a descobrir que você teria um filho tão jovem? Eles começaram a fazer muitas gracinhas. Então fiquei um bom tempo sem ir à escola e quando voltei, foram muitos os questionamentos. Você está arrependida de ter engravidado na adolescência? Sim, porque eu perdi meus estudos, fiquei muito dependente. Agora tenho que ficar em casa cuidando do meu filho em casa.</p>

<p>porém assim eu fiquei um tempo sem ir pra escola e quando eu voltei foi muito questionamento.</p> <p>Você tá arrependida de ter um filho na adolescência?</p> <p>Sim porque eu perdi meus estudos e tal...fiquei muito dependente assim...agora tenho que ficar cuidando do meu filho em casa...</p> <p>E o pai da criança mora com você ou não mora mais?</p> <p>Ele não mora.</p> <p>Ele ajuda pelo menos assim a custear a criança com alimentação...com remédios, hospital, escola...essas coisas?</p> <p>Não...ele foi embora...nunca mais deu notícias.</p> <p>Que mensagem você deixaria para as jovens adolescentes não engravidarem na adolescência...não terem um filho tão cedo?</p> <p>Sim...eu queria falar para elas porque muda muito a vida...a vida se torna mais difícil...você tem que cuidar do seu filho...não pode ir pra escola...fica...fica muitos anos em casa...tipo...os amigos se afasta...isso não é bom...que as jovens de hoje tome muita consciência...use preservativos...escute seus pais.</p> <p>Então tá...muito obrigado pela sua presença, pela sua colaboração, por você ter vindo aqui falar conosco...então até a próxima pessoal...tchau e esperamos que vocês tenham gostado e meninas reflitam sobre a mensagem.</p>	<p>E o pai da criança mora com você?</p> <p>Ele não mora.</p> <p>Mas ele ajuda nas despesas?</p> <p>Não. Ele foi embora, nunca mais deu notícias.</p> <p>Que mensagem você deixaria para as jovens adolescentes para não engravidarem na adolescência, não terem filho tão cedo.</p> <p>Eu queira falar para elas que a vida muda muito. Ela se torna mais difícil, você tem que cuidar do seu filho, não pode ir para a escola, fica muitos anos em casa, os amigos se afastam e isso não é bom. Que as jovens de hoje tomem muita consciência, que usem preservativos, escutem seus pais.</p> <p>Meninas, reflitam sobre a mensagem!</p>
---	--

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Na parte de retextualização que foi realizada pelos alunos da 3ª fase do 3º ciclo, verifica-se que houve adequação na escrita referente à vários aspectos gramaticais. Dentre eles a concordância verbal, como por exemplo ao reescrever a fala "...os amigos se afasta", sendo que na retextualização ajusta o verbo afastar ao sujeito amigos, ficando "os amigos se afastam". Problemas envolvendo também concordância nominal como no fragmento "*Eles fizeram muita gracinhas...*". Várias outras adaptações foram realizadas, dentre elas a retirada de palavras repetidas, como podemos perceber a seguir "*Eu queria falar para elas porque muda muito a*

vida...a vida se torna mais difícil.../ Eu queira falar para elas que a vida muda muito. Ela se torna mais difícil". Percebe-se que além usar o pronome "ela" para substituir a palavra repetida "vida", colocaram a frase em ordem direta: "*muda muito a vida.../... a vida muda muito*". No fragmento "... *perdi meus estudos e tal...*" tem a presença de uma das marcas da oralidade pela expressão "e tal", havendo a retirada da mesma na retextualização. Houve também melhora na escrita em relação a questões ortográficas, como por exemplo na reescrita do verbo "*comecei*", onde utilizaram cedilha, problema esse não muito comum percebido nas escritas, principalmente por se tratar de alunos da 3ª fase.

Vale ressaltar que, na parte de retextualização, uma das frases importantes dita pelo entrevistado foi utilizada, pelo aluno entrevistador, como título, conhecida como olho, registrada por aspas simples. Ocorreu também a retirada das falas iniciais e finais do entrevistador, ficando o texto adequado para ser publicado no jornal escolar impresso, ou seja, pode-se perceber que os alunos conseguiram adequar a linguagem ao contexto de uso, retirando as marcas próprias da oralidade como hesitações, truncamentos, autocorreções e repetições, próprios da oralidade.

Todas as entrevistas desenvolvidas pelos alunos, abordando diferentes temas passaram pelo mesmo processo de reestruturação, sendo observado alterações semelhantes na parte da retextualização, referentes aos aspectos gramaticais e estruturais.

3.5.2 Avaliando o processo de autoria dos educandos

Neste trabalho de pesquisa, estamos particularmente interessados em analisar como ocorreu o processo de autoria durante as produções textuais escritas e orais, ou seja, analisar como o sujeito, no espaço da produção de linguagem, fazendo uso da escrita e oralidade se responsabiliza pelo dito. Sendo assim, durante e após término da aplicação do projeto de intervenção, os alunos fizeram registros de como foi ser autor, como se sentiram, durante os trabalhos de entrevistas que realizaram. Ressaltamos, porém, que os recortes dos alunos A a E, se referem a dois momentos distintos: primeiro momento de produção oral, ou seja, momento de simulação de entrevista, onde puderam optar por se identificar usando seu próprio nome ou representar uma personalidade de sua escolha e, segundo momento, entrevista para ser publicada na programação da rádio e jornal escolar a partir de

tema previamente escolhido. Esses registros favoreceram a análise de seus processos de autoria. Os demais recortes se referem à avaliação feita em relação ao projeto de intervenção, onde relataram curiosidades que sanaram durante a pesquisa e o processo de produção. A seguir, alguns recortes a serem analisados:

ALUNO A:

- Eu me senti muito bem de ser o outro porque um profissional passa, um profissional importante que não deve errar nas palavras.
- Se passar por um profissional que não é, foi muito interessante agente conseguiu trabalhar o lado pessoal e humorístico.
- eu escolhi ser outro na entrevista porque eu gosto de ser o Alex Scobar e por isso que gosto de me passar por outro como entrevista todos.
- A maior dificuldade é ser quem não é, fica esquisito fazer coisas que você nunca fez.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O aluno A fala sobre ser o outro, como se sentiu ao assumir ser outra pessoa em um dos momentos em que tiveram que vivenciar uma atividade prática de entrevista, tendo a opção de serem eles mesmos durante a entrevista ou assumir outra personalidade. Ao escrever “eu escolhi ser o outro na entrevista porque eu gosto de ser o Alex Scobar”, demonstra com isso que o aluno toma suas decisões a partir de suas preferências e, quando o aluno tem essa liberdade de escolha, certamente faz o trabalho de forma prazerosa e bem feito. Ao mesmo tempo em que destaca ter escolhido por gostar daquela personalidade afirma que “ser quem você não é fica esquisito fazer coisas que você nunca foi”, ou seja, ser o outro não é tarefa fácil, ou seja, assumir o papel de outro personagem que não o seu.

ALUNO B:

Durante a entrevista me senti nervosa. em ser o outro na entrevista se senti meio constranha. escolhi ser o outro por que achei melhor. No momento em que assumir ser o outro me senti bem mas está um pouco inquieta. Na minha opinião...

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

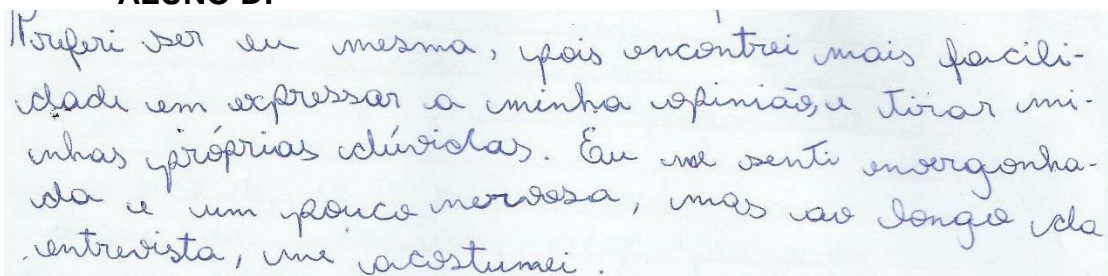
O nervosismo e a ansiedade também fizeram parte do trabalho desenvolvido. Isso se percebe quando a aluna E diz “*Durante a entrevista me senti nervosa. Em ser o outro se senti meia ansiosa.*” Mas mesmo assim escolheu ser o outro por achar melhor. Associa ansiedade a algo positivo “*no momento que assumi ser o outro me senti bem mas esta um pouco enquete*”, porém não se sentiu totalmente confortável, uma vez que sentiu certa inquietação. Demonstra certa contradição, pois afirma ter se sentido bem ao assumir ser o outro e que, ao mesmo tempo, se sentiu inquieta. Isso revela que, quando o sujeito assume papéis sociais diferentes, automaticamente sai de sua “zona de conforto”, gerando inquietação, o que pode ser atribuído ao fato de exigir do sujeito atitudes diferentes, ou seja, atitudes, ações pertencentes ao outro ser, momento esse que o sujeito faz uso do imaginário.

ALUNO C:

Durante a entrevista eu me senti ansioso. Eu fiquei muito nervoso em ser eu mesmo na entrevista. Eu escolhi ser eu mesmo porque é mais fácil de atuar no momento que eu assumi ser eu mesmo eu me senti um pouco nervoso. Entrevista para mim é fazer perguntas para outra pessoa, essas perguntas podem ser, pessoal no trabalho um tema.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

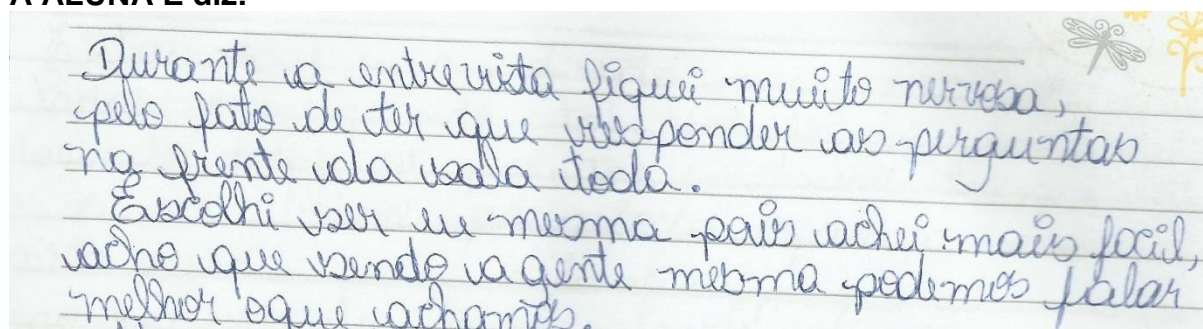
O nervosismo, além de estar presente no “ser o outro”, se mostra também quando o aluno não troca de papel, como podemos observar na escrita do aluno C: “*Eu fiquei muito nervoso em ser eu mesmo*”. Apesar de ter escolhido não fazer a troca de personagem, por achar mais fácil, não foi o suficiente para deixá-lo calmo. No entanto, pode-se perceber que o nervosismo não seria pelo fato de assumir uma posição diferente, no sentido de ser o outro, mas de assumir uma posição diferente no sentido de estar em um lugar diferente, uma questão também do imaginário, como o ocorrido com aluno B. É nesse momento que o sujeito incorpora, assume diferentes papéis sociais. É o momento onde o aluno se posiciona discursivamente, ou seja, mesmo sendo ele, o discurso tende a mudar, pois a posição assumida por ele naquele momento é outra, ou seja, não é mais apenas um aluno e sim um aluno que está sendo entrevistado e assistido pelos demais colegas de sala. É o aluno se colocando no lugar de entrevistado ou de entrevistador.

ALUNO D:


Preferi ser eu mesma, pois encontrei mais facilidade em expressar a minha opinião e tirar minhas próprias dúvidas. Eu me senti envergonhada e um pouco nervosa, mas ao longo da entrevista, me acostumei.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No recorte da aluna D e E, pode-se perceber que durante a simulação da entrevista, passaram a se sentir cada vez mais à vontade conforme expressa a seguir: *“Preferi ser eu mesma, pois encontrei mais facilidade em expressar a minha opinião e tirar minhas próprias dúvidas”* (aluna D).

A ALUNA E diz:


Durante a entrevista fiquei muito nervosa, pelo fato de ter que responder as perguntas na frente da sala toda. Escolhi ser eu mesma pois achei mais fácil, acho que sendo a gente mesma podemos falar melhor o que achamos.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na escrita da aluna E, percebemos sentidos semelhantes ao da aluna D ao afirmar que *“Escolhi ser eu mesma pois achei mais fácil, acho que sendo a gente mesma podemos falar melhor o que achamos”*. Porém, mesmo tendo escolhido ser ela mesma durante a entrevista, ficou nervosa. Isso acontece, não talvez pelo fato de ser uma atividade pouco trabalhada na escola, mas sim pelo fato de assumir posições diferentes, pois naquele momento ela estava sendo a pessoa entrevistada, diferente das demais colegas que estavam como plateia. As alunas assumiram sua própria identidade, individualidade para o entrevistador. Era ela, numa posição diferente da posição-sujeito aluna de sala de aula que estava há poucos minutos antes de iniciar a entrevista, ou seja, agora assumindo a posição- sujeito

entrevistada. Referente a individualidade, Vieira (2000, p. 03) afirma:

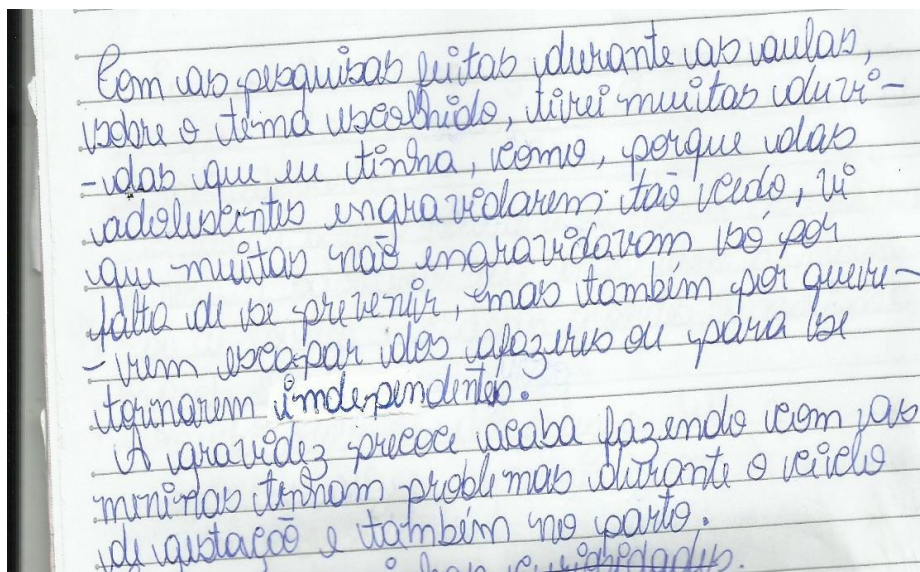
[...]individualidade que aí se constitui, caracteriza-se não pelo objeto do qual se apropria, mas pelo modo como o faz. Mesmo porque esse objeto não é um objeto empírico, mas, sim, histórico e simbólico, referido a uma exterioridade discursiva: uma positividade que se constrói no interior de uma rede discursiva com suas relações desde já determinadas histórica e inconscientemente.

Sendo assim, nesse processo, a aluna constrói sua autoria, se assumindo enquanto sujeito produtor da linguagem.

3.5.3 Dúvidas temporárias, certezas provisórias e parecer dos alunos referente ao projeto desenvolvido

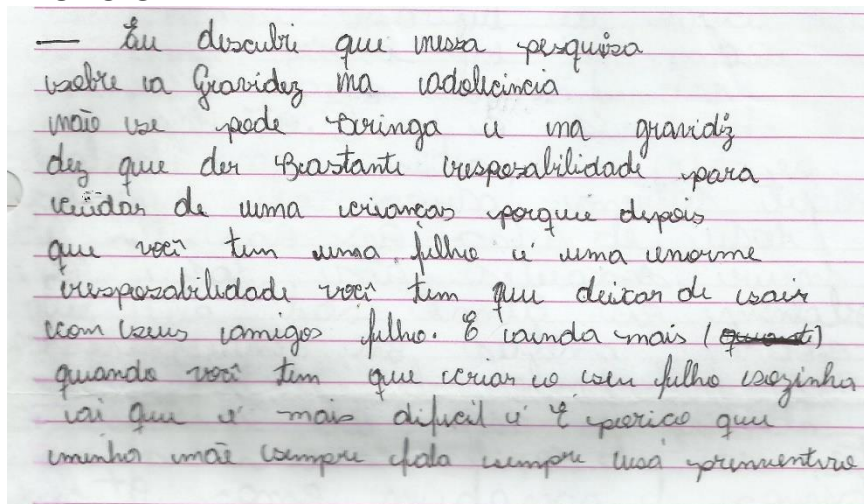
Na sequência do texto os recortes apresentados a seguir se referem às dúvidas temporárias, certezas provisórias, escolhas dos temas e, por último, avaliação do projeto desenvolvido.

ALUNO F:



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

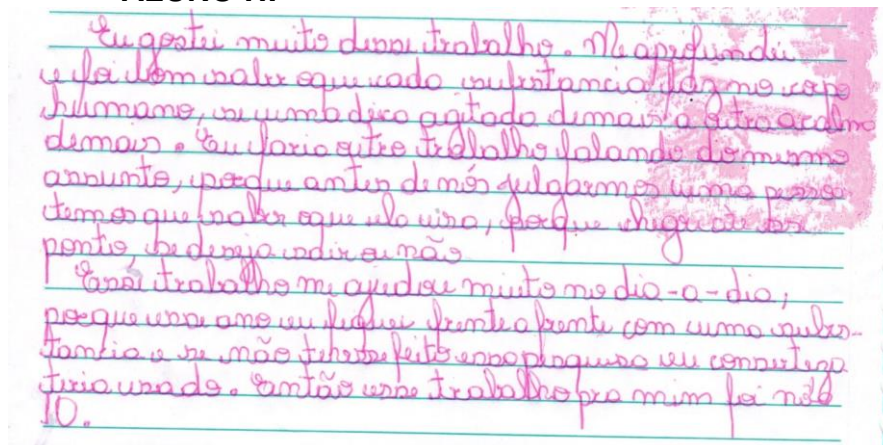
Como se pode perceber na escrita do aluno F, ao escrever “tirei muitas dúvidas que eu tinha” além de demonstrar que tinha dúvidas sobre o tema escolhido, faz uma avaliação do projeto de pesquisa desenvolvido, considerando o trabalho válido. E quando afirma “vi que muitas não engravidam só por falta de se prevenir” mostra as dúvidas provisórias, temporárias, ou seja, o fato de engravidar poderia ser resultado de um simples descuido, pensado pela autora da afirmação, percebendo depois que não existiam outros motivos, outros além daqueles que imaginava ser.

ALUNO G:


— Eu descobri que nessa pesquisa sobre a gravidez na adolescência não se pode ter uma gravidez que der bastante responsabilidade para cuidar de uma criança porque depois que você tem uma filha é uma enorme responsabilidade que tem que deixar de sair com seus amigos filho. É ainda mais (quando) quando você tem que criar o seu filho sozinho vai que é mais difícil e é por isso que minha mãe sempre fala sempre usa preservativo

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nesse recorte, o aluno apresenta um problema e associa isso a acontecimentos de sua realidade lembrando então de orientações feitas por sua mãe “E ainda mais quando você tem que criar o seu filho sozinho aí que é mais difícil e é por isso que minha mãe fala sempre usa preservativo”. Isso mostra que a escolha dele, em relação ao tema, esteve associada ao fato de ser algo condizente com a sua realidade. Trabalhar temas voltados à realidade dos educandos é de fundamental importância para o interesse dos mesmos em realizar trabalhos de leitura, pesquisa e produção, como já ressaltado anteriormente.

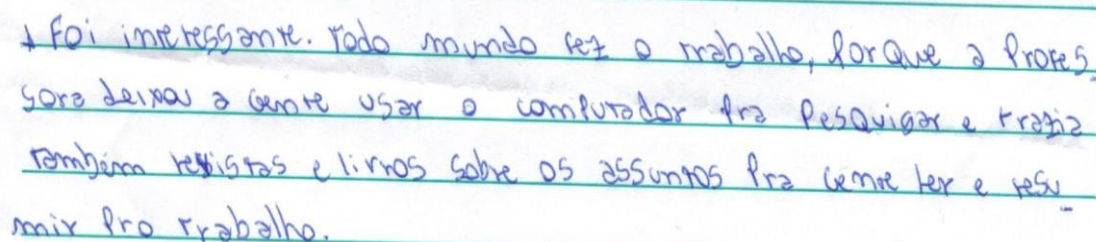
ALUNO H:


Eu gostei muito desse trabalho. Me aprofundi e foi bem valeu que cada voluntária fez um capitulo diferente, eu lembro de cada detalhe de cada assunto, porque antes de nós qualquer uma poderia ter que falar que não usava, porque a gente não tem a ideia de dizer a mãe. Esse trabalho me ajudou muito no dia-a-dia, porque uma amo eu fiquei frente a frente com uma voluntária e eu não tinha feito esse trabalho eu comentei que não usava. Então esse trabalho pra mim foi nível 10.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Verifica-se que o aluno H, faz uma avaliação positiva em relação ao trabalho desenvolvido, ressaltando a importância da pesquisa, a qual lhe possibilitou o aprofundamento sobre o tema, salvando-a de situações reais, que poderiam ter prejudicado sua vida como podemos perceber quando escreve “*Esse trabalho me ajudou muito no dia-a-dia, porque esse ano eu fiquei frente a frente com uma substância e se não tivesse feito essa pesquisa eu conserteza teria usado*”. A substância a qual se refere é química, embora não especifique qual. A pesquisa leva o aluno à leitura e essa à mudança de comportamento do indivíduo, através da conscientização, como se percebe na escrita da aluna. São situações como essas que mostram que realmente houve aprendizagem, pois a partir da leitura adquiriu conhecimentos que a levaram a tomar decisões livrando-a de situações que mudariam sua vida. É a leitura mudando realidades.

ALUNO I:



Foi interessante. Todo mundo fez o trabalho, porque a professora deixou a gente usar o computador pra pesquisar e trazer também revistas e livros sobre os assuntos pra gente ler e resumir pro trabalho.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Neste recorte, percebe-se que o aluno, além de fazer uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido dizendo que “*foi interessante*”, justifica o fato de todos terem participado citando a disponibilização de computadores, revistas e livros para pesquisa. Quando usa a expressão “*a professora deixou a gente usar o computador*”, revela ser uma prática apenas possível mediante permissão do professor. O fato de o aluno citar o computador por primeiro, antes de revistas e livros, demonstra achar o computador mais interessante que os demais recursos citados. Ao escrever que “*todo mundo fez o trabalho*” revela, de certa forma, que nem todos costumam se envolver nas atividades que são propostas em sala e “*porquê*” utilizado pelo aluno vem justificar a importância do professor, enquanto mediador, de favorecer, de oportunizar recursos para que o aluno possa adquirir seus conhecimentos de forma prazerosa. Diversificar a prática em sala de aula, mais

uma vez tem sua importância evidenciada, como pudemos perceber no depoimento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EFEITO DE FECHO

Nesse processo de análise, procuramos refletir sobre os efeitos de sentidos desenvolvidos pelos alunos em relação à produção textual tanto oral quanto escrita, e o processo de leitura, tendo a rádio e jornal escolar como contextos para as produções, ou seja, usando as TICs como ferramentas pedagógicas. A partir de entrevista realizada com alunos e professores, no início de nossa investigação sobre dificuldades relacionadas à leitura e escrita, bem como sugestões para melhoria das dificuldades relatadas, entendemos que os sentidos que se constituíram no discurso, tanto dos alunos quanto dos professores, foram determinados pelas condições existentes no espaço escolar e social.

Vimos que as solicitações feitas por parte dos alunos se referem à necessidade de mudança das práticas pedagógicas, com aulas mais criativas, dinâmicas, em que se possa se fazer uso das tecnologias e oportunizar o aluno a fazer suas descobertas partindo de suas escolhas, ou seja, que seja oportunizado o direito de escolher “o que” e o “como” aprender. No momento em que os alunos se colocaram na posição sujeito-professor, sugeriram ações pedagógicas inovadoras e dentre elas, o uso das tecnologias e, como percebemos na afirmação feita pelo aluno I, o uso dos computadores fez com que todos se envolvessem nas atividades propostas.

As novas tecnologias tornam-se necessárias para as várias formas de aprender, levando em consideração a velocidade com que as informações são processadas, interferindo diretamente na forma com que os alunos desenvolvem a leitura e a escrita. Ferreiro (2001) diz que é possível que estejamos assistindo uma verdadeira revolução nas práticas de leitura e escrita em função da introdução das tecnologias digitais. Tanto na escrita como na leitura, as possibilidades na era digital passam a ser infinitas. A leitura passa a ser na tela do computador, que é diferente da leitura de um texto impresso.

Devemos abordar a leitura e escrita como um tema reflexivo diante das novas propostas, ou seja, para que as aulas passem a ser mais atrativas para os alunos, faz-se necessário que os materiais e equipamentos utilizados sejam apropriados para as atividades desenvolvidas em sala de aula. O uso das tecnologias no processo educacional é um indicativo não só dos alunos e de alguns professores, como pudemos verificar nos depoimentos, mas também nos estudiosos da área. Os

multiletramentos, como afirma Dionísio (2006, p. 131), devem ser um termo para designar a “capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais”. Sendo assim, a pedagogia dos multiletramentos vem favorecer a aquisição da aprendizagem, uma vez que o ato de ler, nessa perspectiva, envolve diferentes modalidades de linguagem como: escrita, imagem e fala.

Em relação às entrevistas realizadas pelos alunos, durante o projeto de intervenção, percebe-se, segundo seus relatos, que a leitura deve ser realizada quando lhes dá prazer, ou seja, não gostam de nada direcionado pelo professor e que a produção textual está estritamente ligada à leitura. Ou seja, numa perspectiva interativa e interpretativa, devemos buscar nas respostas dos educandos os significados de suas experiências vividas para o desenvolvimento do processo de multiletramentos. A *radioface*, numa perspectiva de multiletramentos, oportunizou a produção textual fazendo uso de diferentes tipos de linguagem: escrita, oral e pictórica, favorecendo à leitura e escrita, resultando num processo de autoria, onde os alunos puderam se sentir autores de suas produções, revelando, em seus depoimentos terem sensações como nervosismo, ansiedade, inquietações, ao estarem entrevistando e ao serem entrevistados e isso porque assumiram papéis sociais diferentes, posições sujeitos diferentes.

De acordo com essas reflexões, podemos dizer que a escola deve rever suas posições e procurar trazer situações reais de uso da leitura e escrita para dentro do seu ambiente, buscando desenvolver atividades de multiletramentos indo além da alfabetização, do letramento, ou seja, promovendo discussões, atividades envolvendo as questões multiculturais, usando as tecnologias.

Nossas análises nos permitiram compreender os sentidos trazidos pelos alunos ao ler e desenvolver textos, as angústias de alunos e professores que lamentam, apontam dificuldades com seus possíveis motivos e ao mesmo tempo sugestões para melhoria no processo de aprendizagem, ficando a todos a responsabilidade de refletir, mudar, inovar e agir em prol de uma educação de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. R. S. *A concepção walloniana de afetividade*. Uma análise a partir das teorias das emoções e do desenvolvimento. 1999, 167 fls. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha. *A Produção de Textos nas séries iniciais: Desenvolvendo as competências de escrita*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs). (2007). *Linguagem e educação: fios que se entrecruzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 209-224.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 28 ed. São Paulo. Editora Loyola. 2004.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BALTAR, M. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. Vol. 4. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal em sala de aula*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2006.
- BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____, V. (Org.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*. 28ª ed. São Paulo. Editora Loyola. 2004.
- BRANDÃO, H. H. N. (1986). *Introdução à análise do discurso* (5a. ed.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, 1997.
- _____. *Projetos de aprendizagem – Uma experiência mediada por ambientes telemáticos*. 2014.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia*. In Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, maio, 1996, p.47-63.

- CONSANI, M. *Como usar o rádio na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CORACINI, M. J. *A celebração do outro*. Arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007. 247 p.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DELMANTO, Dileta. *A leitura em sala de aula*. Construir Notícias, Recife, ano 08, n. 45, p. 24 - 26, mar./abril. 2009.
- DIONISIO, A. P. *Gêneros multimodais e multiletramento*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- _____. *Gêneros multimodais e multiletramento*. In: KARWOSKI, A.; DI RENZO, A. *O texto nas práticas linguísticas escolares*. In: DI RENZO, A.; PITOMBO-OLIVEIRA, T.; MOTTA, A. L. A. (Orgs.). *Linguagem, história e memória*. Campinas: Ponte Editores, 2011.
- DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. Revista Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, p.387-393, Maio/Agosto, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. –(Coleção Leitura)
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.
- GALLO, Solange Leda. *Autoria: questão enunciativa ou discursiva?* Revista Linguagem em (dis)curso, volume 1, número 2, jan/jun. 2001. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/172/186 > Acesso em 02/09/2015.
- GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006 a. p. 131-144
- GRIGOLETTO, E. *A construção da identidade na escrita de si: do ambiente universitário à internet*. Revista Desenredo. Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 203-223, julho/dezembro 2006.
- KLEIMAN, A. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Cefiel/Unicamp & MEC: 2005. Disponível em <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>, acesso em abril de 2014.
- _____. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Acesso em abril de 2014.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAGE, N. *Estrutura da notícia*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1987.

LARA, J. *Os gêneros jornalísticos com conteúdo informativo (a notícia, a reportagem e a entrevista) nas aulas de língua portuguesa: desvelando a linguagem pretensamente neutra*. Disponível em: <Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano V - Nº XI- JUL / 2011 - ISSN 1982-646X <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/357-4.pdf?PHPSESSID=2009051513132455>> Acesso em 04/09/2014.

Magdalena, B. C. e Costa, I. E.T. (2003) *Internet em sala de aula: com a palavra, os professores*. Porto Alegre: Artmed

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

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p. ISBN 8524907711

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, I. A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003. p.19-32.

MARTINS, M. H. São Paulo, Brasiliense, 2003. – (Coleção Primeiros Passos; 74).

NORONHA, M. I. A. *Progressão continuada ou aprovação automática*. In: *Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem*. Fórum de debates, 2002. Anais... SEE de São Paulo, junho de 2002.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Análise de Discurso princípios e procedimentos*. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PENIN, S. T. S. *Progressão continuada, sociedade do conhecimento e inclusão social*. Palestra proferida no Encontro “A escola dos nossos sonhos”, realizada pela Secretaria de Estado da Educação/SP, em 27 de novembro de 2002.

PEREIRA, J. *Novas tecnologias de informação e comunicação em redes educativas – diálogo entre praticantes da educação*. Londrina: ERD Filmes, 2008.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) Ensinar Gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

REIZÁBAL, M. V. *A comunicação oral e sua didática*. Tradução: Valdo Mermelstein. Bauru: Edusc, 1999.

RICKES, Simone Moschen. A escritura como cicatriz. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 27, p. 51 - 71, jan/jun 2002.

ROJO, R.; CAVALCANTE, J. C.; PIO, D. A. *Práticas de linguagem no ensino fundamental: circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento*. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 10, p. 125-136, 2001.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Párbola Editorial, 2009.

_____. *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. In: MEC/SEB/Departamento de políticas do Ensino Médio. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: 2004.

_____.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Párbola Editorial, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

RICKES, Simone Moschen. A escritura como cicatriz. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 7, p. 51 - 71, jan/jun 2002.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Os gêneros escolares—das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas: Mercado de Letras, 2004.

STRAUB, Sandra Luzia Wrobel; OLIVEIRA, Tânia Pitombo de; ALLIPRANDI, Paula Mariza Zedu. *Avaliação discursiva no software HAGÁQUÊ: Um estudo discursivo*. In: STRAUB, Ilário; PICOLI, Fiorelo; SANTOS, Josivaldo Constantino dos Santos (orgs.). *EAD: Tecnologia pedagógica e formação continuada*. UNEMAT Ed., 2011.

STREET, B. V. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*, 2003. Paper entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

_____. *A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea*. In: ____ (org.) *Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Sobre a análise do discurso*. *Revista de Psicologia da UNESP*, 4(1), 2005, p. 27. Disponível em: <http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/30/55> . Acesso em 25 de Maio de 2015.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo, Cortez, 1992.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008.

VERGINE, M. *A tribuna*. Revista online, ano 2015, disponível em <http://atdigital.com.br/euestudocerto/2015/02/a-importancia-do-silencio-na-hora-do-estudo/>. Acesso em 25/04/2015.

VIEIRA, Mariza. *Alfabetização: Sujeito e autoria*. In: V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, I Congresso Latino Americano de Psicopedagogia e IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos. São Paulo. 2000.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____.L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VOLPI, Mário; PALAZZO, Ludmila. *Mudando sua escola, mudando sua comunidade, melhorando o mundo! sistematização da experiência em educomunicação*. Brasília: UNICEF, 2010. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_educomunicacao.pdf. Acesso em 06/06/2015.

APÊNDICE A - Perguntas feitas aos alunos em entrevista:

- Você costuma ler? O que costuma ler?
- Como você se sente em relação à leitura e produção textual cobrada na escola (se gosta ou não, maior ou maiores dificuldades...)?
- Na sua opinião, o que o professor poderia estar fazendo para que alunos, assim como você, ou como alunos como você, percebem que possuem certa dificuldade em leitura e produção textual, poderia estar fazendo para tentar amenizar tal problema? Como deveria ser as aulas de leitura e produção textual?
- Que tipo de leitura deveria ser ofertada na escola?

APÊNDICE B - Lista com os temas pré-selecionados pelos educandos:

Escolha do Tema pelos alunos da 3ª fase "I" do 3º ciclo:

Turma	Nº de Alunos	Motivação de escolha
INFORMÁTICA	04	Por não saber nada sobre o assunto/ Área que mexe com computador.
USO E IMPORTÂNCIA DO INGLÊS	04	Por ser mundialmente falado e ser a língua materna de vários países.
PINGUIM	03	Não sei nada sobre o assunto.
FUTEBOL	05	Saber a sua origem/ Por ter conhecimento apenas de que são formados por dois times/ Não sei nada sobre o assunto/ Por envolver muito dinheiro/ Para entender sua formação.
TECNOLOGIA	04	Por estar em todas as partes/ Porque ajudará no futuro/ Por saber que muitos cientistas estudam este tema para a melhoria de nosso país.
PROCESSO DE FABRICAÇÃO DO DINHEIRO	01	Usamos todos os dias, mas não sabemos como é feito.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Escolha do Tema pelos alunos da 3ª fase "A" do 3º ciclo

Turma	Nº de Alunos	Motivação de escolha
TECNOLOGIA	04	Pelo surgimento de novas tecnologias que ajudam nas pesquisas e na educação/ Por ser uma forma revolucionária que vem se revolucionando/ Porque sem ela hoje nós não vivemos.
HOMOFOBIA	03	Por estar aumentando a cada dia, com pessoas que não gostam ou não aceitam e matam os homossexuais/ Por não aceitarem os homossexuais e agredi-los e matá-los.
FORMAÇÃO DO PLANETA TERRA	02	Por saber que as pessoas acreditavam que o planeta era comandado por dinossauros e com o passar dos anos estes foram extintos.
OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DO ESPORTE	04	Porque o esporte é fundamental em nossas vidas, e a maioria das pessoas acima do peso não sabem o que é a prática do esporte e são pessoas sedentárias que precisam de pelo menos 2 ou 3 práticas na semana e não apenas os gordos ou magros ou amantes da academia/ Não sei nada/ O benefício da prática do esporte de qualquer pessoa pode fazer e nem sempre ninguém faz.
VIOLÊNCIA NO TRÂNSITO	01	Porque é um índice que cresce todos os dias, com mortes em todo o país.
GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA	07	Muitas adolescentes engravidam e acabam largando os estudos/ Muitas meninas engravidam antes por adorarem bebês/ Muitas meninas ficam grávidas e acabam abortando/ Muitas meninas engravidam para segurar os parceiros/ Muitas jovens engravidam na adolescência por descuido ou falta de conhecimento.
RACISMO	07	Porque muitos sofrem por terem cor diferente/ Porque muitas pessoas sofrem com o racismo/ Por ser crime e muitas pessoas sofrerem por serem de cor ou raça diferente/ Pelo preconceito entre as pessoas/ Por ser crime, e muitas pessoas sofrerem por causa da cor da pele/ Por acreditar que todos merecem respeito.
OS PROBLEMAS QUE AS DROGAS CAUSAM	02	Por ser um assunto muito comentado na sociedade/ Drogas causam mortes e vícios, principalmente em jovens.
BULLYING	02	Porque não gosto disso e somos todos iguais/ Não sei nada.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

APÊNDICE C - Justificativa, fonte de pesquisa, dúvidas temporárias, certezas provisórias referentes ao tema escolhido.

alun@: _____ série: _____ data de
início: ___/09/2014 término: _____
Tema escolhido: _____

- Justificativa (por que escolheu trabalhar esse tema; formulação da questão inicial; qual é a maior curiosidade?);
- Certezas provisórias (O que sei sobre o tema?);
- Dúvidas temporárias (O que gostaria de saber sobre o tema?);
- Metodologia (como realizar a pesquisa; quais os meios, fontes que utilizarei para conseguir as respostas?);
- Quais os meios, recursos que usarei para socializar com meus colegas e com a escola minhas descobertas?
- Qual o gênero textual mais adequado para registrar as informações que consegui relacionar ao tema por mim escolhido a fim de que possa ser divulgado na programação da rádio escolar?
- Fundamentação teórica (baseado em que fonte conceituarei tal fenômeno, farei afirmações)
- Bibliografia

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

APÊNDICE D - Ofício enviado à Universidade Aberta do Brasil (UAB)

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL "13 DE MAIO".

Sorriso - MT, 29 de setembro de 2014.

DA: EE "13 De Maio"

Prezado, Senhor,

Vimos por meio deste solicitar autorização, caso haja disponibilidade nas datas e horários abaixo relacionados, para uso do laboratório de informática da UAB, com alunos da 8ª série da escola Estadual 13 de Maio. A necessidade se dá devido ao fato da escola estar em reforma e, conseqüentemente, sem espaço e internet para que os alunos possam dar prosseguimento ao trabalho de pesquisa referente ao projeto de aprendizagem que estão desenvolvendo na disciplina de Língua Portuguesa, sob orientação da professora Maria Salete Dias Antônio.

Data:

01/10/2014

Matutino: das 8:00 h. às 10:30h.

Vespertino: 13:30h. às 14:30h.

02/10/2014

Vespertino: 13:30h. às 14:30h.

Gratos pela compreensão.

A: Coordenador da UAB.
Sr.º Welton Beraldo da Silva.
Sorriso – MT.

RECEBIDO
Em: 01/10/2014 às 8:02 Hs
Setor/Depto: UAB/Sorriso
Ass: *[Assinatura]*

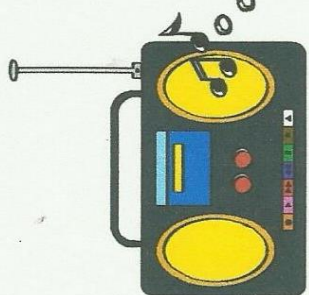
Welton Beraldo da Silva
Coord. UAB/Sorriso
Portaria nº 085/2011

APÊNDICE E – Questões orientadoras para se dar início às entrevistas feitas pelos educandos.

- Qual o tipo de entrevista (aqui no caso será temática)?
- Por quê? Qual objetivo?
- Quem será o entrevistado?
- Quando será feita a entrevista?
- Onde será feita a entrevista?
- Como será estruturada a entrevista: abertura, seleção e ordem de perguntas, fechamento?

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

facebook



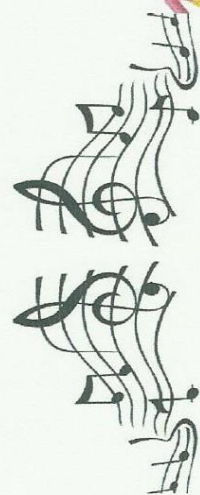
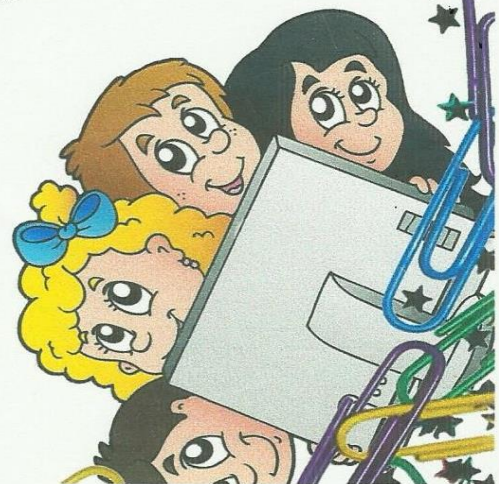
www.vicente.com.br

“RADIOFACE E MULTILETRAMENTOS: FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL E ESCRITA”



Orientações para o Professor

(Maria Salete Dias Antônio)



APRESENTAÇÃO

Este caderno pedagógico foi elaborado com o objetivo de compartilhar com demais educadores atividades que foram desenvolvidas na escola Estadual 13 de Maio, da cidade de Sorriso-MT, com alunos da 3ª fase do 3º ciclo, como proposta do Mestrado Profissional em Letras/UFRN/UNEMAT, na perspectiva dos multiletramentos, podendo assim, envolver as tecnologias nas práticas pedagógicas para um melhor resultado nas produções orais e escritas dos alunos. Recomenda-se a sequência didática aplicada, a todas as faixas etárias, pois todo o trabalho desenvolvido na escola teve como alicerce o projeto de aprendizagem.

A metodologia de Projetos de Aprendizagem foi desenvolvida pelo Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir de uma experiência piloto realizada pelo Projeto Amora (CAp/UFRGS), em 1995-96, e está sendo adotada em escolas públicas do país desde 1997.

No projeto de aprendizagem é o educando que escolhe o tema a ser explorado, pesquisado, analisado. É uma metodologia diferente das vistas até então, pois nas outras metodologias de projeto, em sua maioria, é o professor que seleciona, juntamente com os demais professores, geralmente na semana pedagógica que antecede às aulas, os temas a serem trabalhados durante o ano letivo, julgando ser o melhor para os educandos, mas sem se preocuparem se o tema vai ao encontro do interesse e necessidades, curiosidades dos educandos, levando muitas vezes à frustração do educador ao perceber que alguns educandos não interagem nos trabalhos conforme o esperado.

Quando construímos condições para que os alunos desenvolvam comunicação na escola, estamos oferecendo oportunidade para que desenvolvam suas criatividade, aprendam a expressar com maior desenvoltura o que pensam e sentem sobre temas de seu real interesse. Para conseguir dar conta desse tipo de tarefa, eles precisam aprender a dominar timidez, confiar em si mesmo, usar as palavras de forma competente, além de passar a escutar com mais atenção o que seus companheiros dizem.

Pensando nisso, optou-se pelo uso da rádio escolar, como ferramenta pedagógica, uma alternativa, a fim de que pudesse promover uma situação real de comunicação no ambiente escolar.

Sendo assim, as produções textuais, tanto orais quanto escritas, foram desenvolvidas pelos educandos tendo como destino final a programação diária da rádio escolar. A expressão RADIOFACE utilizada no título refere-se ao uso da rádio escolar juntamente com o facebook da rádio, ou seja, rádio + face= radioface, buscando desenvolver os multiletramentos.

Multiletramentos se constitui como uma metodologia que tende a valorizar e explorar a diversidade cultural de produção e circulação de textos, bem como a diversidade de linguagem que os constituem, favorecendo a interatividade a transgressão das relações de poder estabelecidas, das ideias, dos textos tanto orais quanto escritos, verbais ou não.

Segundo Rojo e Moura (2012, p. 24), o lugar ideal para os textos interativos, frutos da metodologia dos multiletramentos é nas redes (hipertexto, hiperfídia). Para a autora, hipertexto é “o diálogo entre os textos da rede; trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; as postagens de nossas ideias e textos, com ou sem comentário dos outros”, e hiperfídia é “o conjunto de meios que permitem que os hipertextos existam. Esses meios seriam as novas tecnologias”.

Em relação ao uso das tecnologias no processo de aprendizagem, Straub et al (2012, p. 27) afirma que “as tecnologias de informação e de comunicação invadem grande parte dos espaços e ocupam cada vez mais o tempo de muitos, trazendo repercussões particularmente para o espaço-tempo escolar”. Sendo assim, é compreensível a aceitação do uso das tecnologias em sala de aula.

Uma das atividades que os educandos desenvolveram durante o projeto de aprendizagem foi a entrevista radiofônica. Acreditamos que o trabalho com a entrevista na escola, em que autoria se apresenta nesse processo, contribui para a aprendizagem dos educandos, desenvolvendo habilidades. no entrevistador de planejar e redimensionar perguntas já feitas em seu roteiro prévio, permitindo, assim, o desenvolvimento da velocidade de raciocínio, aprimorando a capacidade de pensamento e a pontualidade nas intervenções (BALTAR, 2012).

Os autores Schneuwly e Dolz (2004) também vêem a entrevista como um meio para desenvolver o comportamento interativo verbal dos estudantes, o que para Baltar (2012, p. 106), corresponde a afirmação que:

Aprender a viver o papel do entrevistador pressupõe a interiorização do papel dos outros atuantes que participam dessa atividade de linguagem. Essa compreensão da lógica interativo-discursiva do tipo de ação que se faz por meio do gênero entrevista produz instâncias internas de regulação que permitem aos estudantes conduzir com discernimento, a tarefa de entrevistar.

Sendo assim, quanto mais familiaridade o educando tiver com as características do gênero entrevista, maior será seu raciocínio lógico resultando numa melhor interação linguística. É envolvendo os educandos em práticas como a de entrevistar que estaremos promovendo situações para que ele possa usar o domínio linguístico de forma reflexiva e concreta, reconhecendo a autoria presente em seus discursos.

Lembrando, conforme observa Di Renzo (2011, p.25), "A linguagem se faz presente no cotidiano de qualquer povo, em qualquer época e sob várias modalidades de uso, e é através dela que os sujeitos constroem suas práticas discursivas".

Na perspectiva discursiva, devemos considerar a língua como materialidade do linguístico, do social, histórico e ideológico. Porém, não devemos considerar o verbal como única possibilidade de linguagem, mas também o som, a imagem estética e a imagem em movimento como formas materiais que se relacionam com o verbal, produzindo sentidos. Inclusive as mídias, do ponto de vista discursivo, não são vistas apenas como suporte de linguagem, mas, sim, também como elementos constitutivos do sentido.

Todo o trabalho desenvolvido com os alunos foi na perspectiva da autoria no espaço escolar, dando ênfase ao discurso da oralidade e da escrita, em práticas de textualização, pois conforme aborda Orlandi (1999, p.72) "o texto é o lugar de jogo de sentidos de trabalho com a linguagem, de funcionamento da discursividade", uma vez que o texto pode ser constituído de diversos sentidos, e segundo a autora (1996, p.56), "atravessado por várias formações discursivas". A função do autor é a dimensão de todo sujeito, que trabalha permanentemente na contenção desses diferentes sentidos. Por outro lado, a textualização é a prática que pode levar ao efeito-autor, sendo atualmente, a rede internet um espaço privilegiado para a prática da textualização.

Para melhor entendimento do leitor, apresentaremos nas atividades comentadas a sequência didática, dividida em etapas, utilizada no desenvolvimento das atividades na escola na intervenção que realizamos como proposta do mestrado em Letras. A sequência didática está dividida em onze etapas assim estruturadas:

Etapa 1: Apresentação da proposta de trabalho aos alunos

Etapa 2: Escolha do tema a ser trabalhado e levantamento de conhecimentos prévios

Etapa 3: Orientações para início ao processo de pesquisa sobre o tema escolhido

Etapa 4: Pesquisa e produção textual

Etapa 5: Socialização das produções

Etapa 6: Trabalhando o gênero textual entrevista

Etapa 7: Alunos avaliando seu processo de autoria

Etapa 8: Trabalhando entrevista radiofônica

Etapa 9: Socialização e edição das entrevistas gravadas

Etapa 10: Trabalhando o programa Voki

Etapa 11: trabalhando com retextualização

Atividades comentadas

“RÁDIOFACE E MULTILETRAMENTOS: FERRAMENTAS
PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO
TEXTUAL ORAL E ESCRITA”



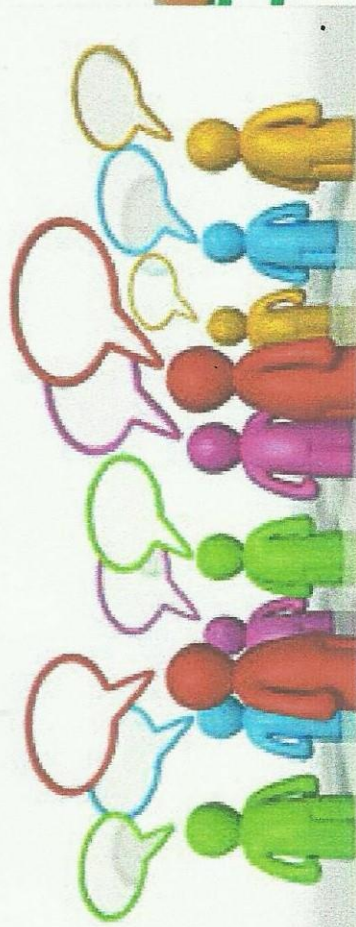
Etapa 1: Apresentação da proposta de trabalho aos alunos

Esta primeira etapa da sequência didática teve como objetivo esclarecer aos alunos que suas produções textuais, atividades desenvolvidas durante o processo, seriam registradas através de foto, filmagens e por meio de cópias de suas produções para serem analisadas a fim de que se pudesse compreender os efeitos de sentidos produzidos, nas produções orais e escritas, tanto as apresentadas em sala de aula, no *facebook* quanto as das programações da rádio escolar.

Para tanto foi entregue o Termo de Consentimento, para que levassem aos pais, a fim de que assinassem o mesmo, autorizando a exposição do nome, imagem, e voz de seu(a) filho(a), assim como trabalhos fotografados, gravados em vídeos ou de forma radiofônica e expostos ao público, seja pelas redes sociais da internet, jornal ou murais da escola.

Etapa 2: Escolha do tema a ser trabalhado e levantamento de conhecimentos prévios

Na sequência, os alunos deram início às tomadas de decisões sobre o tema a ser trabalhado durante o decorrer de uma semana. Após o prazo estipulado, foi entregue uma folha com o nome dos alunos para que escrevessem ao lado de seu nome, o tema selecionado. Alguns questionaram se podiam escolher o mesmo tema já definido por outro colega. A resposta foi afirmativa e tiveram a liberdade de optar por se juntar a outros colegas por afinidade de tema ou fazer individualmente, mesmo o tema sendo recorrente. Depois desse momento, mesmo tendo optado por trabalhar em grupo, cada um fez registro individual em outra folha, sobre os conhecimentos prévios sobre o tema. As duas folhas foram recolhidas e arquivadas, não apenas para análise posterior, mas para que os alunos pudessem, posteriormente, fazer uma autoavaliação do processo de aprendizagem.



Alunos escolhendo os temas



FONTE: arquivo pessoal da autora



FONTE: arquivo pessoal da autora



FONTE: arquivo pessoal da autora



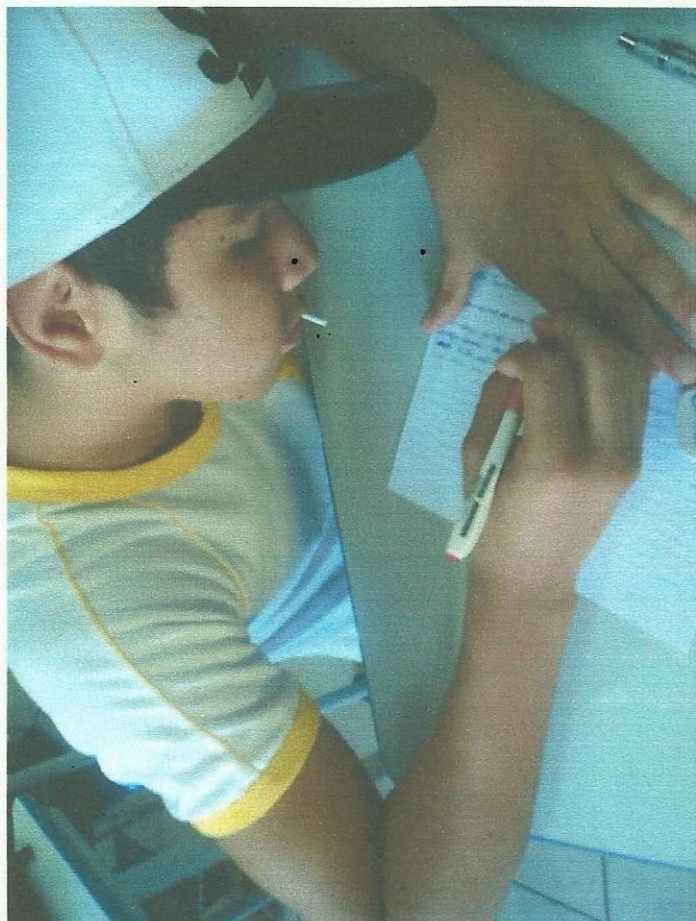
FONTE: arquivo pessoal da autora



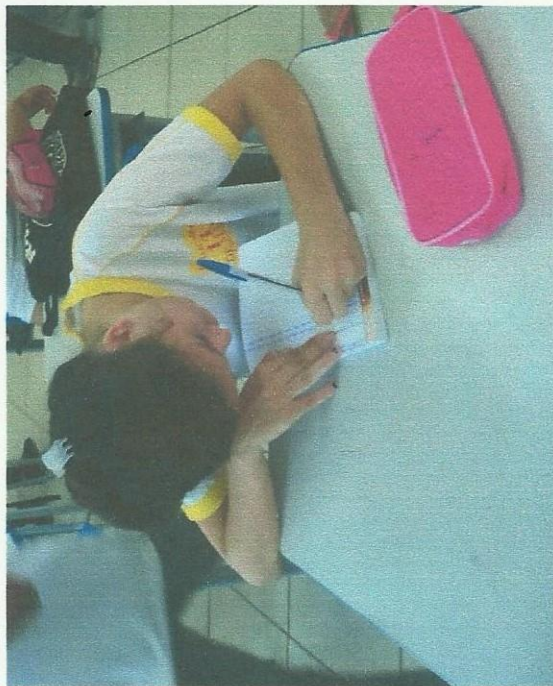
FONTE: arquivo pessoal da autora

Momento de registro

dos conhecimentos prévios



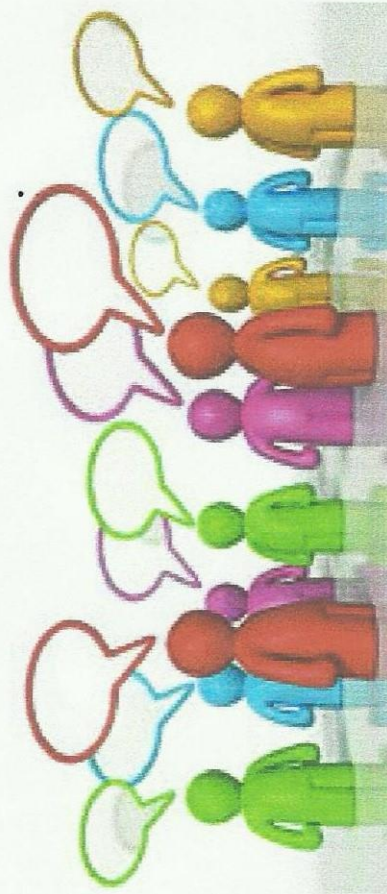
FONTE: arquivo pessoal da autora



FONTE: arquivo pessoal da autora

Etapa 3: Orientações para início ao processo de pesquisa sobre o tema escolhido

Nessa etapa foi entregue folha com questões para fazerem os registros referentes ao trabalho de produção textual que seriam desenvolvidos, tais como: justificativa, dúvidas temporárias, certezas provisórias referentes ao tema escolhido, fonte de pesquisa, material utilizado para a produção textual e apresentação das informações resultantes das pesquisas. Deram início com a questão norteadora: "por que escolhi esse tema"? pois só buscamos respostas quando temos uma pergunta, isto é, só procuramos alguma coisa quando sentimos necessidade e temos uma ideia acerca do que queremos encontrar. É a natureza da questão que levantamos que determina o que precisamos buscar, o que investigar (MAGDALENA e COSTA, 2003).



alun@: _____ série: _____ data de
início: ___/09/2014 término: _____
Tema escolhido: _____

- Justificativa (por que escolheu trabalhar esse tema; formulação da questão inicial; qual é a maior curiosidade?);
- Certezas provisórias (O que sei sobre o tema?);
- Dúvidas temporárias (O que gostaria de saber sobre o tema?);
- Metodologia (como realizar a pesquisa; quais os meios, fontes que utilizarei para conseguir as respostas?);
- Quais os meios, recursos que usarei para socializar com meus colegas e com a escola minhas descobertas?
- Qual o gênero textual mais adequado para registrar as informações que consegui relacionar ao tema por mim escolhido a fim de que possa ser divulgado na programação da rádio escolar?
- Fundamentação teórica (baseado em que fonte conceituarei tal fenômeno, farei afirmações)
- Bibliografia



Etapa 4: Pesquisa e produção textual

Para o desenvolvimento das atividades com os alunos, fazia-se necessário a utilização do laboratório de informática, no entanto, devido ao fato da escola estar em processo de reforma, foi interdito para uso. Para que os alunos pudessem ter acesso aos computadores para busca de informações na internet, foi feito agendamento prévio do laboratório da Universidade Aberta do Brasil (UAB), situado a 400m de distância não havendo necessidade de transporte escolar. Os alunos foram orientados a levar material para registro: caderno e *pen drive*.

Alunos em atividades no laboratório de informática



FONTE: arquivo pessoal da autora



FONTE: arquivo pessoal da autora



FONTE: arquivo pessoal da autora

Etapa 5: Socialização das produções

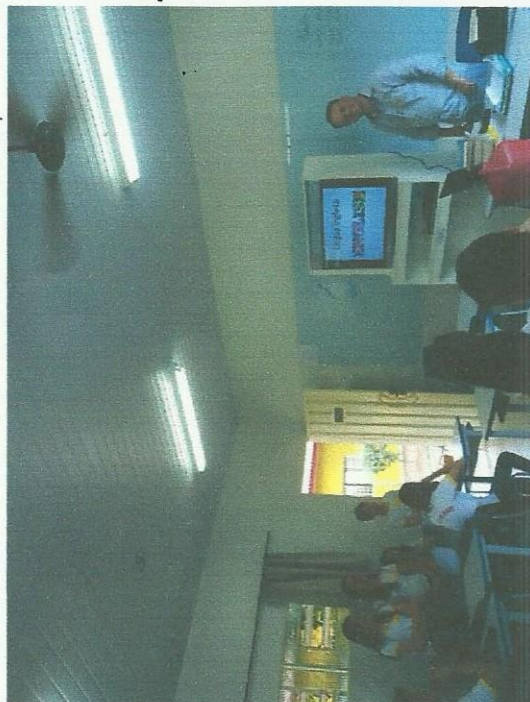
Muitos finalizaram a busca em casa e na aula seguinte, já de posse das informações conseguidas na internet sobre o tema escolhido, planejaram estratégias para apresentarem à turma. A maioria dos educandos optaram pelo software do PowerPoint, acrescentando efeitos e sons no texto escrito, filmes retirados do *You Tube* e imagens do *Google*. Dos grupos formados, dois convidaram pessoas da comunidade para apresentar palestras, complementando os temas "A importância do inglês" e "Drogas".

Grupo apresentando trabalho sobre a importância do Inglês



FONTE: arquivo pessoal da autora

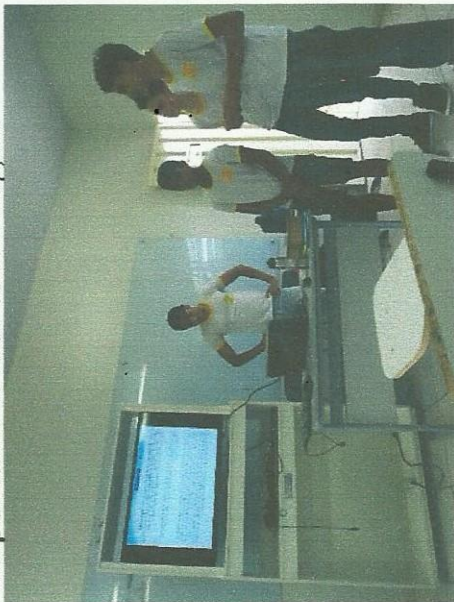
Palestra sobre a importância do Inglês Grupo



FONTE: arquivo pessoal da autora

Outros temas sendo apresentados através de seminários com auxílio das novas tecnologias...

Importância das tecnologias



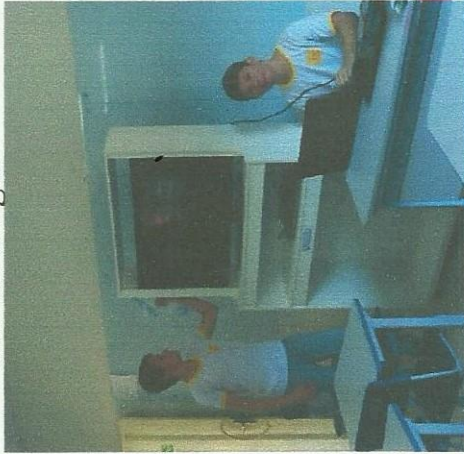
FONTE: arquivo pessoal da autora

AIDS



FONTE: arquivo pessoal da autora

Uso de drogas



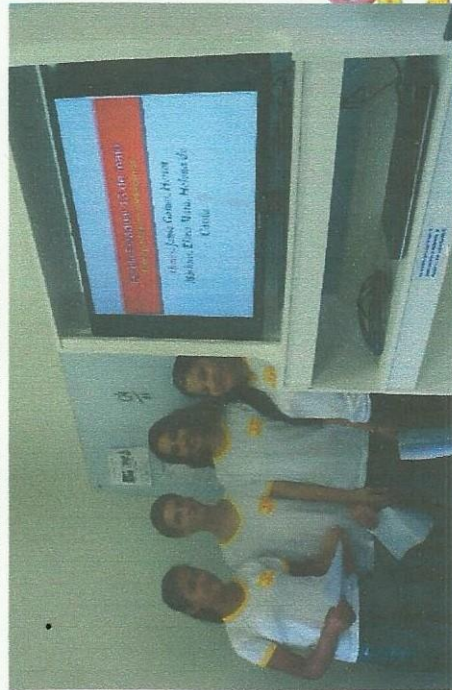
FONTE: arquivo pessoal da autora

Importância das atividades físicas



FONTE: arquivo pessoal da autora

Gravidez na adolescência



FONTE: arquivo pessoal da autora

No decorrer da palestra sobre o tema “drogas”, a turma da 3ª fase “A”, do 3º ciclo, período matutino, aprovou a ideia de trazerem na semana posterior, produtos alimentícios e de higiene pessoal para serem doados à entidade “Casa de Sara”, responsável por desenvolver trabalhos/atividades com jovens usuárias de drogas. Com ajuda da coordenadora da entidade que se encontrava presente, foram registrados na lousa os produtos que poderiam trazer, bem como os proibidos, sendo os motivos justificados por ela. Houve participação significativa dos educandos na doação de diversos produtos, que foram embalados em caixas de papelão e, em data pré-agendada, levadas à entidade.

Alunos levando doações para entidade “Casa Sara”



FONTE: arquivo pessoal da autora



FONTE: arquivo pessoal da autora

Etapa 6: Trabalhando o gênero textual entrevista

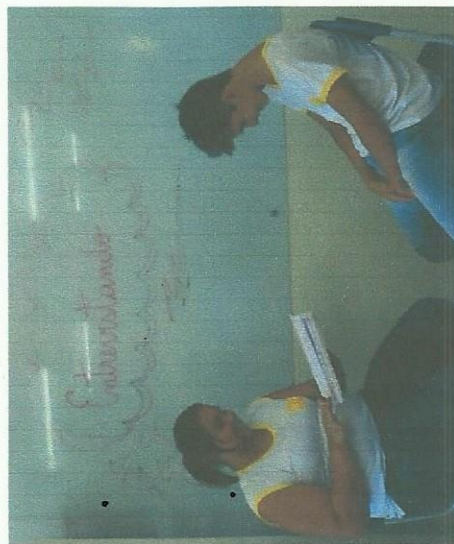
Após término da apresentação dos trabalhos, deram início a um novo processo de produção textual, explorando o gênero entrevista. Primeiramente foi feito levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos sobre entrevista, fazendo questionamentos como: você já ouviu, leu ou assistiu alguma entrevista? Para que? Em quais ambientes, lugares se pode ter acesso à entrevista? Quais os suportes possíveis? (rádio, jornal, TV, revista, internet etc.). Quem são os grandes entrevistadores brasileiros?

Após conversação, foi solicitado aos alunos que simulassem, em dupla, uma entrevista, abordando o assunto de seu interesse, sendo eles mesmos ou podendo representar a personalidade que quisessem, inclusive simular algum programa televisivo. Nesse momento, cada aluno assumiu uma posição: de entrevistador e de entrevistado. Tiveram tempo de mais ou menos trinta minutos para planejarem a entrevista: formularem as questões e criarem estratégias para apresentá-la.

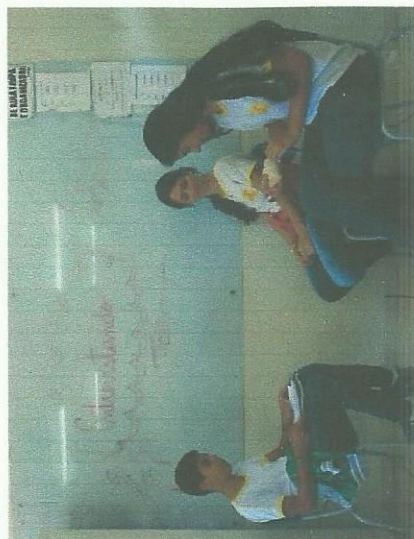
Momento de entrevistas entre os alunos



FONTE: arquivo pessoal da autora



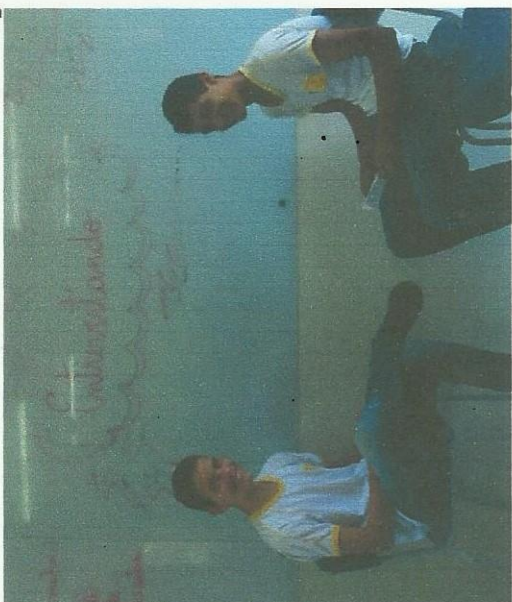
FONTE: arquivo pessoal da autora



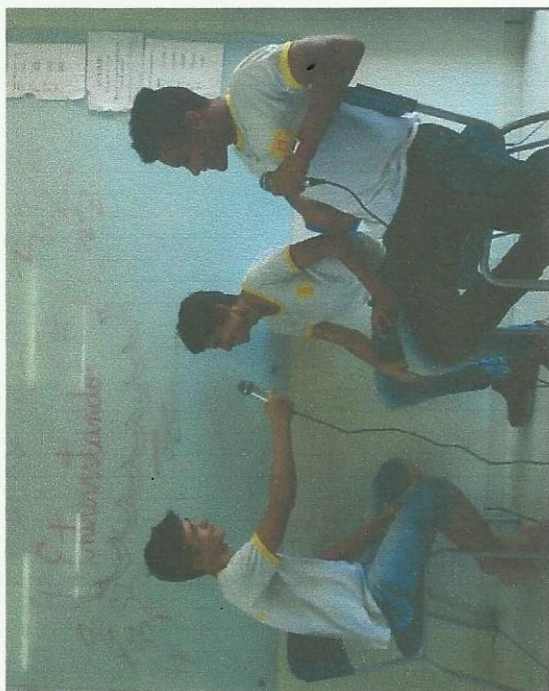
FONTE: arquivo pessoal da autora



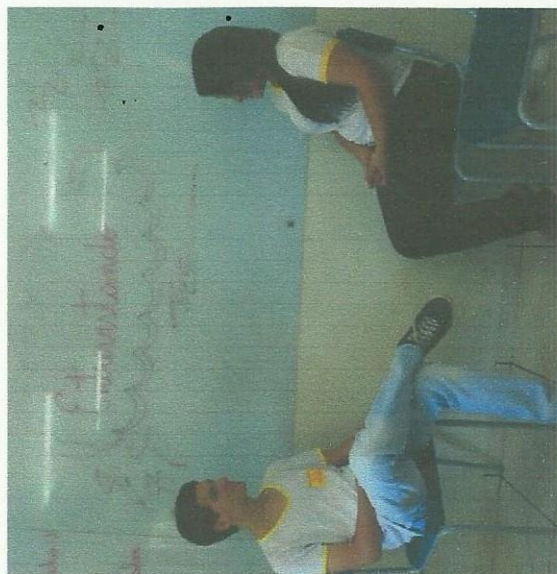
Continuação de entrevistas entre os alunos



FONTE: arquivo pessoal da autora



FONTE: arquivo pessoal da autora



FONTE: arquivo pessoal da autora



FONTE: arquivo pessoal da autora

Etapa 7: Alunos avaliando seu processo de autoria

Após apresentação, foi solicitado aos educandos que fizessem registro sobre a experiência de "ser o outro", ou seja, representar outra personalidade, como se sentiram; as dificuldades; os motivos; etc. Segundo Orlandi (2001, p.204), "a escrita é uma forma de relação social", em que a letra, o traço, marca o aluno enquanto sujeito responsável pela sua autoria. Segundo a autora, a escrita subjetiva a individualização do sujeito. O discurso determinará a produção dos sentidos e a posição e individualização dos sujeitos, uma vez que por meio da escrita o sujeito buscará construir sua identidade.

Sendo assim, esse foi um momento oportuno para entenderem o que é ser autor, as responsabilidades, a influência da questão da diversidade cultural que atravessam as características físicas e psicológicas, no jeito de falar, no comportamento social, individual, próprio de cada indivíduo, ou seja, a influência de toda questão histórica do sujeito.

Na sequência assistiram exemplares de entrevistas publicadas na internet na modalidade de vídeo das seguintes pessoas:

Jó Soares entrevista Ariano Suassuna

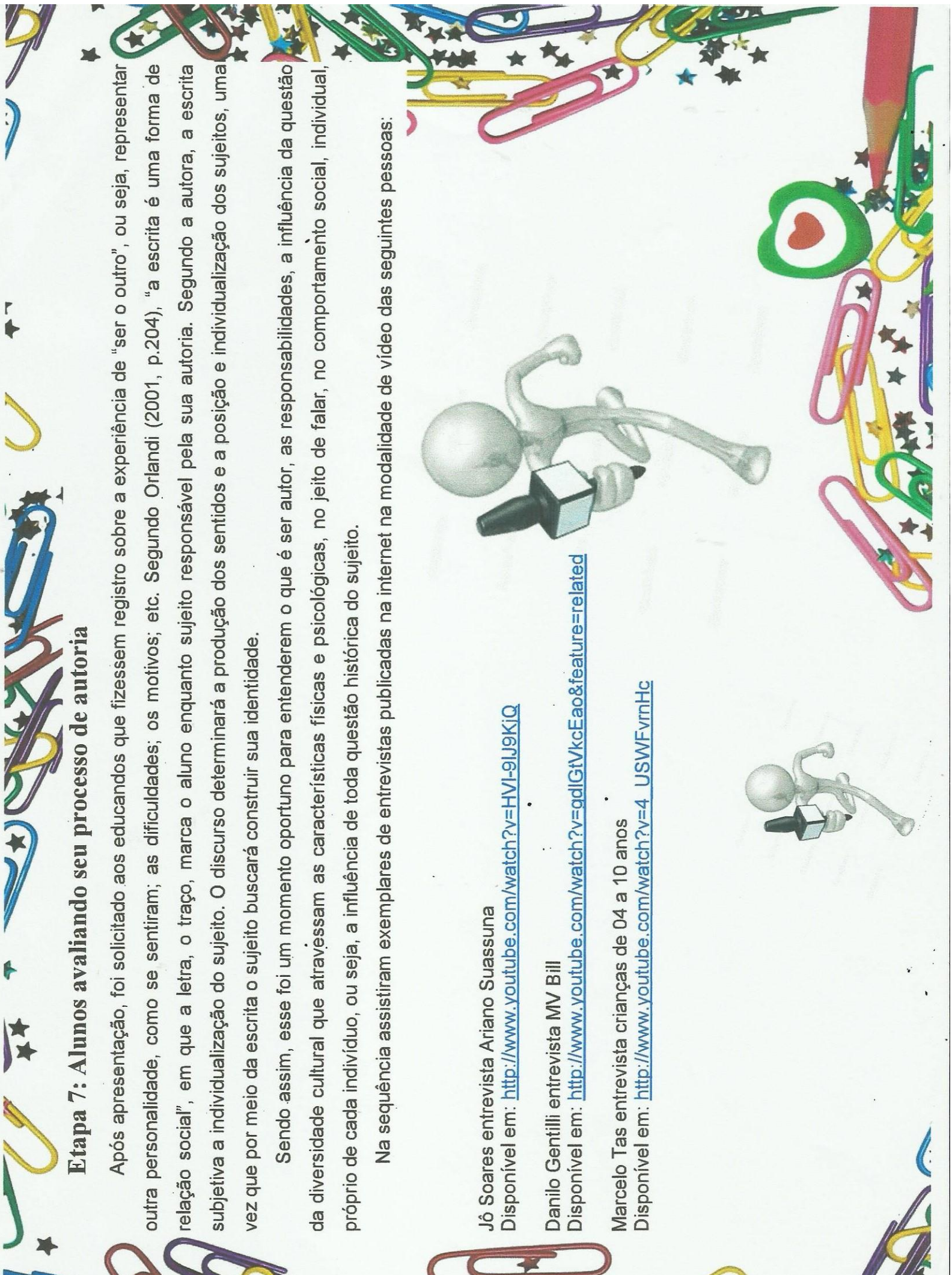
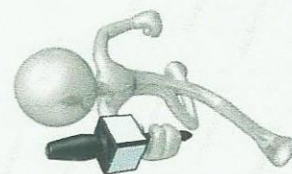
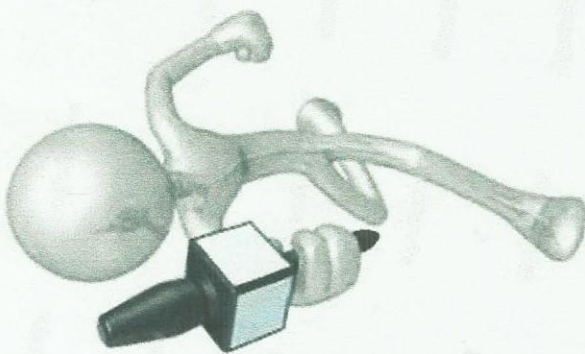
Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=HVI-9IJ9KjQ>

Danilo Gentili entrevista MV Bill

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=qdGtVkcEao&feature=related>

Marcelo Tas entrevista crianças de 04 a 10 anos

Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=4_USWFvrmHc



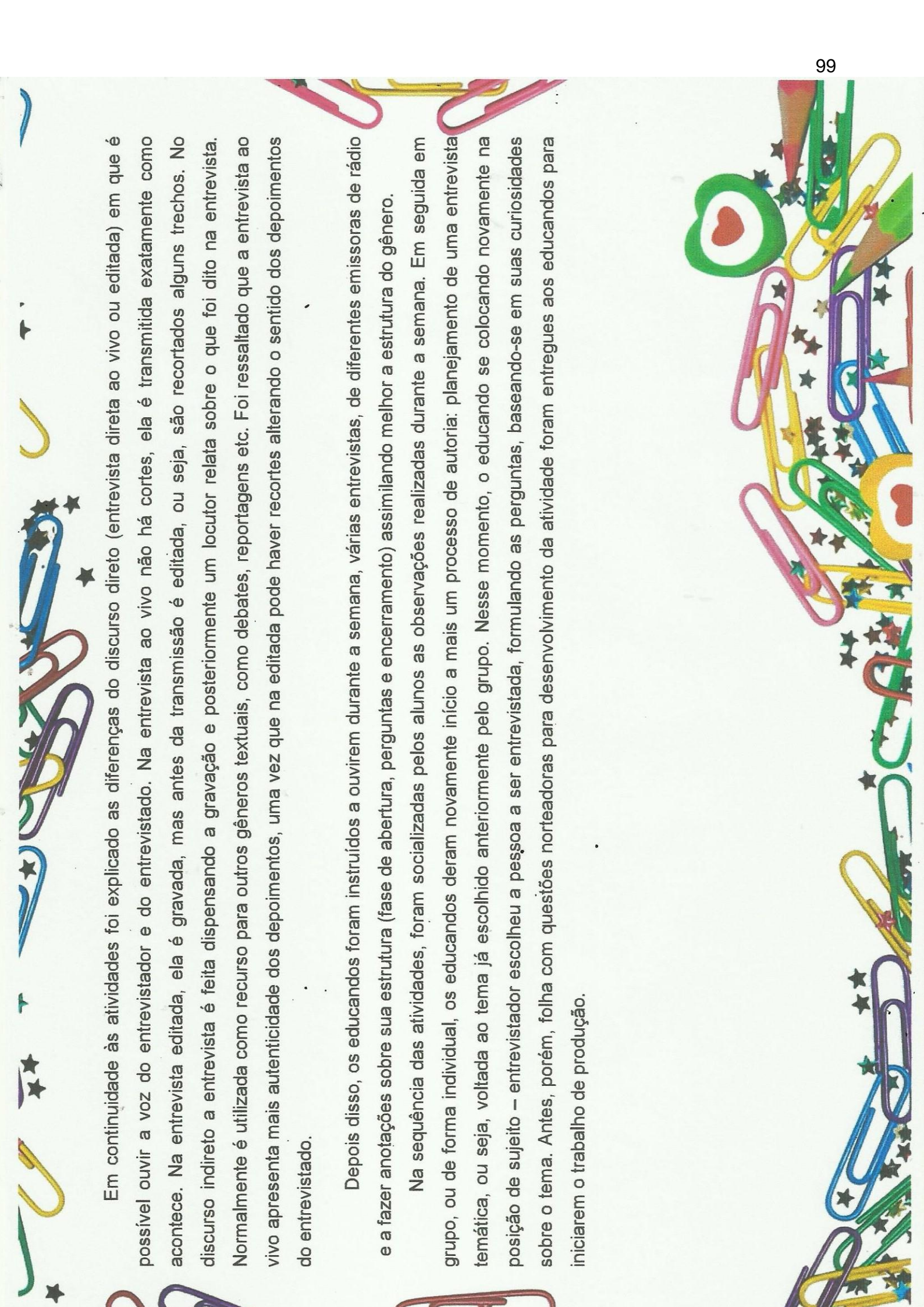
Etapa 8: Trabalhando entrevista radiofônica

Após assistirem aos vídeos, houve momento de conversação sobre os procedimentos utilizados, para que percebessem as semelhanças e diferenças em relação às realizadas pelos apresentadores de televisão e as desenvolvidas pelos alunos em sala de aula.

Dando continuidade, foi apresentada para a turma uma entrevista radiofônica¹ e, posteriormente, o programa Audacity², para que pudessem fazer as edições das entrevistas que fariam para as programações da rádio escolar. O programa Audacity foi apresentado através do projetor multimídia. Foram orientados que trouxessem *pen drive* para que o programa copiado pudesse ser instalado em seus computadores em casa, uma vez que não há necessidade de internet para baixar, é só instalar. Caso você não tenha cópia do arquivo do programa Audacity, [clique aqui](#) e assista ao tutorial que explicará como baixar e instalar.



¹ A entrevista radiofônica para ser apresentada aos alunos foi copiada e transformada em MP3 com auxílio do programa *aTube Catcher*. Entrevista com Mário Sérgio Cortella - Programa EPC da Rádio Catve 91,7 FM (Cascavel). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cs-d9cKUm6s>. De acordo com Baltar (2012, p. 76), Audacity "é um software livre e gratuito de gravação, edição e reprodução de áudio. Ele pode ser utilizado para fins comerciais ou pessoais. O código-fonte está disponível publicamente na internet e pode ser modificado à vontade, ficando as alterações disponíveis sob as mesmas condições da GPL. Ele está disponível para Mac, *Microsoft Windows*, *GNULinux* e outros sistemas operacionais". O *download* do programa pode ser feito pelo site oficial do Audacity: <http://audacity.sourceforge.net/>. É recomendável fazer o *download* lame que também pode ser encontrado nesse mesmo site. O lame é necessário para poder exportar seus arquivos para o formato mp3.



Em continuidade às atividades foi explicado as diferenças do discurso direto (entrevista direta ao vivo ou editada) em que é possível ouvir a voz do entrevistador e do entrevistado. Na entrevista ao vivo não há cortes, ela é transmitida exatamente como acontece. Na entrevista editada, ela é gravada, mas antes da transmissão é editada, ou seja, são recortados alguns trechos. No discurso indireto a entrevista é feita dispensando a gravação e posteriormente um locutor relata sobre o que foi dito na entrevista. Normalmente é utilizada como recurso para outros gêneros textuais, como debates, reportagens etc. Foi ressaltado que a entrevista ao vivo apresenta mais autenticidade dos depoimentos, uma vez que na editada pode haver recortes alterando o sentido dos depoimentos do entrevistado.

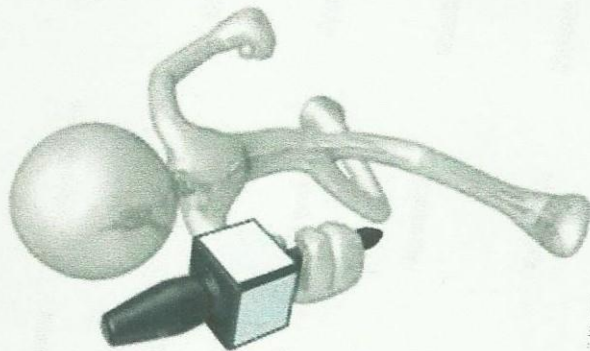
Depois disso, os educandos foram instruídos a ouvirem durante a semana, várias entrevistas, de diferentes emissoras de rádio e a fazer anotações sobre sua estrutura (fase de abertura, perguntas e encerramento) assimilando melhor a estrutura do gênero.

Na sequência das atividades, foram socializadas pelos alunos as observações realizadas durante a semana. Em seguida em grupo, ou de forma individual, os educandos deram novamente início a mais um processo de autoria: planejamento de uma entrevista temática, ou seja, voltada ao tema já escolhido anteriormente pelo grupo. Nesse momento, o educando se colocando novamente na posição de sujeito – entrevistador escolheu a pessoa a ser entrevistada, formulando as perguntas, baseando-se em suas curiosidades sobre o tema. Antes, porém, folha com questões norteadoras para desenvolvimento da atividade foram entregues aos educandos para iniciarem o trabalho de produção.



**Questões norteadoras para o
trabalho de entrevista**

- Por quê? Qual objetivo?
- Quem será o entrevistado?
- Quando será feita a entrevista?
- Onde será feita a entrevista?
- Como será estruturada a entrevista: abertura, seleção e ordem de perguntas, fechamento





Etapa 9: Socialização e edição das entrevistas gravadas

Na semana seguinte, os educandos trouxeram as entrevistas gravadas. Socializaram e editaram as entrevistas durante a aula, com o auxílio da professora. Essas produções foram incluídas nas programações da rádio escolar.

Etapa 10: Trabalhando com o programa Voki

Após arquivo salvo em MP3, foi apresentado aos educandos, com auxílio de *data show*, o programa *Voki*,³ ferramenta utilizada para postagem de parte de suas produções no [facebook](#) da rádio escolar (Radioface).

Após explicação, os alunos deram início à caracterização do seu *avatar*⁴. Para poder ter acesso ao programa *Voki* é necessário ter e-mail e, devido ao fato de alguns alunos não terem e a escola não poder disponibilizar senha do *Wi-Fi*, esse trabalho foi realizado durante as horas atividades da professora pesquisadora, em período oposto ao período das aulas das turmas dos alunos, sendo os mesmos atendidos de forma individual mediante pré-agendamento de horário. Conforme os avatares iam ficando prontos, eram salvos

³ "O *Voki* é uma ferramenta que permite criar um avatar e disponibilizá-lo na web usando a própria voz. Você pode customizar seu *Voki* com características pessoais (cabelo, roupa, etc.) ou utilizar outros caracteres como animais por exemplo. A voz pode ser adicionada através do *microfone*, de um arquivo pessoal por meio de *upload*, do *telefone*, ou *mensagem digitada* (nesse caso você escolhe uma voz *alheatória*). Seu *Voki* pode ser adicionado ao seu *blog*, *perfil social*, ou em outras plataformas que você escolher [...] As informações e orientações sobre o uso do *Voki* estão disponíveis no site oficial: www.voki.com". Disponível em: <http://www.sitedaescola.com/downloads/VOKI1.pdf>. Data de acesso: 09/04/2015.

em forma de vídeo, uma vez que o arquivo de áudio suportado pelo programa Voki não pode ultrapassar 60 segundos. Devido a esse fato, o enunciado foi postado com auxílio do Voki e a entrevista completa pelo programa *Movie Maker*. Após postagem os alunos puderam curtir e fazer comentários.

Como alguns alunos não possuem *Facebook*, foi levado computador para a sala de aula e, com auxílio do projetor multimídia, todos puderam ver as postagens feitas na *Radioface* da escola.

Postagens de *vokis* feitas pelos alunos, com apresentação apenas dos temas, encontram-se disponível em:

Homofobia I: <http://www.voki.com/pickup.php?scid=11284706&height=267&width=200#.VTRZ7r1jTvg.facebook>

Gravidez na adolescência I: <http://www.voki.com/pickup.php?scid=11214870&height=267&width=200#.VTRhkYLx42Y.facebook>

Homofobia II: <http://www.voki.com/pickup.php?scid=11284686&height=267&width=200#.VTRbw-oR-qQ.facebook>

Depoimento de ex-traficante de drogas: <http://www.voki.com/pickup.php?scid=11258193&height=267&width=200#.VTRfnzIQ5Cg.facebook>

Gravidez na adolescência II: <http://www.voki.com/pickup.php?scid=11296015&height=267&width=200#.VTReYVA4ILo.facebook>



Segue links dos áudios postados das entrevistas e depoimentos com auxílio do programa *Movie Maker* com seus respectivos temas:

Gravidez na adolescência II:

<https://www.facebook.com/estacao.treze/videos/vb.100006104044817/1614260632120723/?type=3&theater>

Gravidez na adolescência I:

<https://www.facebook.com/estacao.treze/videos/vb.100006104044817/1614257345454385/?type=3&theater>

Depoimento coletado sobre drogas:

<https://www.facebook.com/estacao.treze/videos/vb.100006104044817/1614258818787571/?type=3&theater>

homofobia I:

<https://www.facebook.com/estacao.treze/videos/vb.100006104044817/1614253418788111/?type=3&theater>

homofobia II:

<https://www.facebook.com/estacao.treze/videos/vb.100006104044817/1614254638787989/?type=3&theater>

Racismo:

<https://www.facebook.com/estacao.treze/videos/vb.100006104044817/1614269035453216/?type=3&theater>

Depoimento sobre a importância do Inglês:

<https://www.facebook.com/estacao.treze/videos/vb.100006104044817/1614261495453970/?type=3&theater>

Etapa 11: Trabalhando com retextualização

Após socialização das produções, os educandos iniciaram o processo de retextualização das entrevistas gravadas para serem postadas em outro veículo de circulação: o jornal escolar impresso.

Primeiramente, foi apresentado modelo de transcrições para que pudessem, de forma mais segura, adaptar, fazer as retextualizações das entrevistas radiofônicas, para serem editadas no jornal escolar. Com isso, os educandos compreenderam que escrita possui peculiaridades e que as características fundamentais da fala como hesitações, truncamentos, autocorreções e repetições devem ser eliminadas no texto escrito.

TEXTO:	RETEXTUALIZAÇÃO	RETEXTUALIZAÇÃO
<p>(Narrativa oral de uma jovem de 17 anos).</p> <p>eh... eu vou falar sobre a minha família... sobre os meus pais ... o que eu acho deles ... como eles me tratam... bem ... eu tenho uma família ... pequena ... ela é composta pelo meu pai ... pela minha mãe ... pelo meu irmão ... eu tenho um irmão pequeno de ...dez anos ... eh o meu irmão não influencia em nada ... a minha mãe é uma pessoa super legal ... sabe?</p> <p>MARCUSCHI, 2001, p. 78)</p>	<p>RETEXTUALIZAÇÃO</p> <p>1- DA FALA PARA A ESCRITA:</p> <p>(Retextualização escrita feita por um aluno de Letras do 4º período da UFPE a partir da narrativa oral da jovem de 17 anos).</p> <p>Bem, eu tenho uma família pequena - meu pai, minha mãe e meu irmão. Tenho um irmão pequeno de dez anos que não influencia em nada. Minha mãe é uma pessoa super legal.</p> <p>(MARCUSCHI, 2001, p. 78)</p>	<p>RETEXTUALIZAÇÃO</p> <p>2 - DA FALA PARA A ESCRITA:</p> <p>(Retextualização escrita feita por uma aluna de Letras do 4º período da UFPE a partir da narrativa oral da jovem de 17 anos).</p> <p>Bem, eu vou falar sobre a minha família, sobre os meus pais, o que acho deles e como eles me tratam. A minha família é pequena, composta pelo meu pai, minha mãe e um irmão pequeno de dez anos que não influencia em nada. Minha mãe é super legal.</p> <p>MARCUSCHI, 2001, p. 78)</p>

Modelo
De
retextualização



Ouvindo os áudios das entrevistas realizadas por pelos alunos, deram início ao processo de transcrições, ou seja, digitaram as falas do(s) entrevistador (ores) e do entrevistado na íntegra, sem cortes, ou correções gramaticais. Após essa etapa, deram início ao processo de retextualização, ou seja, reescrita do texto eliminando as expressões características da oralidade como hesitações, truncamentos, autocorreções e repetições.

Transcrição de Áudio de Entrevista com o Tema Gravidez na Adolescência:

Entrevistado: E. S.

Entrevistadora: H. M.G.

Tema: gravidez na adolescência I

Olá, vou estar entrevistando a E. abordando o assunto gravidez na adolescência. Como os seus pais reagiram sabendo que você estava grávida na adolescência?

Primeiramente meu pai não quis...não quis que eu ficasse em casa...já minha mãe é....tipo ficou surpresa...ficou muito é...como que eu posso falar assim...ficou muito eufórica assim...muito triste...mais ela...ela percebeu que eu sou muito jovem e me acolheu.

E como seus amigos reagiram sobre o...você ter um filho na adolescência, seus amigos, seus colegas da escola?

Eles fizeram muita gracinhas... mais porém assim eu fiquei um tempo sem ir pra escola e quando eu voltei foi muito questionamento.

Você tá arrependida de ter um filho na adolescência?

Sim porque eu perdi meus estudos e tal...fiquei muito dependente assim...agora tenho que ficar cuidando do meu filho em casa...

E o pai da criança mora com você ou não mora mais?

Ele não mora.

Ele ajuda pelo menos assim a custear a criança com alimentação...com remédios, hospital, escola...essas coisas?

Não...ele foi embora...nunca mais deu notícias.

Que mensagem você deixaria para as jovens adolescentes não engravidarem na adolescência...não terem um filho tão cedo?
Sim...eu queria falar para elas porque muda muito a vida...a vida se torna mais difícil...você tem que cuidar do seu filho...não pode ir pra escola...fica...fica muitos anos em casa...tipo...os amigos se afasta...isso não é bom...que as jovens de hoje tome muita consciência...use preservativos...escute seus pais.

Então tá...muito obrigado pela sua presença, pela sua colaboração, por você ter vindo aqui falar conosco...então até a próxima pessoal...tchau e esperamos que vocês tenham gostado e meninas reflitam sobre a mensagem.

Retextualização de áudio de Entrevista com o Tema Gravidez na Adolescência para ser impresso no jornal escolar:

Entrevistado: E. S.

Entrevistadora: H. M.G.

Tema: gravidez na adolescência I

'Meu pai não quis que eu ficasse em casa'

Como seus pais reagiram ao saber que você estava grávida, na adolescência?

Meu pai não quis que eu ficasse em casa, já minha mãe ficou surpresa, muito triste e, percebendo que sou muito jovem, me acolheu.

E como seus amigos reagiram a descobrir que você teria um filho tão jovem?

Eles começaram a fazer muitas gracinhas. Então fiquei um bom tempo sem ir à escola e quando voltei, foram muitos os questionamentos.

Você está arrependida de ter engravidado na adolescência?

Sim, porque eu perdi meus estudos, fiquei muito dependente. Agora tenho que ficar em casa cuidando do meu filho em casa.

E o pai da criança mora com você?
Ele não mora.

Mas ele ajuda nas despesas?
Não. Ele foi embora, nunca mais deu notícias.

Que mensagem você deixaria para as jovens adolescentes para não engravidarem na adolescência, não terem filho tão cedo.
Eu queira falar para elas que a vida muda muito. Ela se torna mais difícil, você tem que cuidar do seu filho, não pode ir para a escola, fica muitos anos em casa, os amigos se afastam e isso não é bom. Que as jovens de hoje tomem muita consciência, que usem preservativos, escutem seus pais.

Meninas, reflitam sobre a mensagem!

Avaliando o Processo de Escrita nas Retextualizações dos Alunos

Na parte de retextualização que foi realizada pelos alunos da 3ª fase do 3º ciclo, verifica-se que houve adequação na escrita referente à vários aspectos gramaticais. Dentre eles a concordância verbal, como por exemplo ao reescrever a fala "...os amigos se afasta", sendo que na retextualização ajusta o verbo afastar ao sujeito amigos, ficando "os amigos se afastam". Problemas envolvendo também concordância nominal como no fragmento "*Eles fizeram muita gracinhas...*". Várias outras adaptações foram realizadas, dentre elas a retirada de palavras repetidas, como podemos perceber a seguir "*Eu queria falar para elas porque muda muito a vida... a vida se torna mais difícil.../ Eu queira falar para elas que a vida muda muito. Ela se torna mais difícil*". Percebe-se que além usar o pronome "ela" para substituir a palavra repetida "vida", colocaram a frase em ordem direta: "*muda muito a vida.../... a vida muda muito*". No fragmento "... *perdi meus estudos e tal...*" tem a presença de uma das marcas da oralidade pela expressão "e tal", havendo a retirada da mesma na retextualização. Houve também melhora na escrita em relação a questões ortográficas, como por exemplo na reescrita do verbo "começar", onde utilizaram cedilha, problema esse não muito comum percebido nas escritas, principalmente por se tratar de alunos da 3ª fase.

Vale ressaltar que, na parte de retextualização, uma das frases importantes dita pelo entrevistado foi utilizada, pelo aluno entrevistador, como título, conhecida como olho, registrada por aspas simples. Ocorreu também a retirada das falas iniciais e finais do entrevistador, ficando o texto adequado para ser publicado no jornal escolar impresso, ou seja, pode-se perceber que os alunos conseguiram adequar a linguagem ao contexto de uso, retirando as marcas próprias da oralidade como hesitações, truncamentos, autocorreções e repetições, próprios da oralidade.

Todas as entrevistas desenvolvidas pelos alunos, passaram pelo mesmo processo de reestruturação, sendo observado alterações semelhantes na parte da retextualização, referentes aos aspectos gramaticais e estruturais, não havendo, portanto, necessidade de apresentá-las, para que assim, a análise não fique repetitiva.

EFEITO DE FECHO

Através das etapas da sequência didática desenvolvidas e todo processo de análise, procuramos refletir sobre os efeitos de sentidos desenvolvidos pelos alunos em relação à produção textual tanto oral quanto escrita, e o processo de leitura, tendo a rádio e jornal escolar como contextos para as produções, ou seja, usando as TICs como ferramentas pedagógicas. A *radioface*, numa perspectiva de multiletramentos, oportunizou a produção textual fazendo uso de diferentes tipos de linguagem, dentre elas, a escrita, oral e a pictórea, favorecendo à leitura e escrita, resultando num processo de autoria.

Devemos abordar a leitura e escrita como um tema reflexivo diante das novas propostas, ou seja, para que as aulas passem a ser mais atrativas para os alunos, faz-se necessário que os materiais e equipamentos utilizados sejam apropriados para as atividades desenvolvidas em sala de aula. O uso das tecnologias no processo educacional é um indicativo não só dos alunos e de alguns professores, como pudemos verificar nos depoimentos, mas de estudiosos da área. Os multiletramentos, como afirma Dionísio (2006, p. 131), devem ser um termo para designar a "capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais". Sendo assim, a pedagogia dos multiletramentos vem favorecer a aquisição da aprendizagem, uma vez que o ato de ler, na perspectiva dos multiletramentos, envolve diferentes modalidades de linguagem como: escrita, imagem e fala.

BIBLIOGRAFIA

- BALTAR, Marcos. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. Vol 4. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL, *Projetos de aprendizagem – Uma experiência mediada por ambientes telemáticos*. 2014).
- DIONISIO, Ângela P. *Gêneros multimodais e multiletramento*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- _____. *Gêneros multimodais e multiletramento*. In: KARWOSKI, A. DI REZO, Ana. *O texto nas práticas linguísticas escolares*. In: DI REZO, Ana; PITOMBO-OLIVEIRA, Tânia, MOTTA, Ana Luiza Artiaga (Orgs.). *Linguagem, história e memória*. Campinas: Ponte Editores, 2011.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNNEUWLY, B. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláys Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- LARA, Justina de. *Os gêneros jornalísticos com conteúdo informativo (a notícia, a reportagem e a entrevista) nas aulas de língua portuguesa: desvelando a linguagem pretensamente neutra*. Disponível em: < Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano V - Nº XI- JUL / 2011 - ISSN 1982-646X <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/357-4.pdf?PHPSESSID=2009051513132455> > Acesso em 04/09/2014
- MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- _____. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. São Paulo: Pontes, 2001.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STRAUB, S. L. W.; OLIVEIRA, T. P.; ALLIPRANDI, P. M. Z. *Avaliação discursiva no software HAGÁQUÊ: um estudo discursivo*. In: STRAUB, I.; PICOLI, F.; SANTOS, J. C. S. (orgs.). *EAD: Tecnologia pedagógica e formação continuada*. UNEMAT Ed., 2012