



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CAIO EDER SANTIAGO LOPES DE SOUSA

**OS MULTILETRAMENTOS COMO MOTIVADORES DA PRÁTICA DE LEITURA
EM SALA DE AULA**

CAJAZEIRAS – PB

2019

CAIO EDER SANTIAGO LOPES DE SOUSA

**OS MULTILETRAMENTOS COMO MOTIVADORES DA PRÁTICA DE LEITURA
EM SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^a Dra. Hérica Paiva Pereira.

CAJAZEIRAS – PB

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

S725m Sousa, Caio Eder Santiago Lopes de.
Os multiletramentos como motivadores da prática de leitura em sala de aula / Caio Eder Santiago Lopes de Sousa. - Cajazeiras, 2019.
108f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG, 2019.

1. Leitura. 2. Multiletramentos. 3. Letramento. 4. Gêneros textuais. 5. Leitura em sala de aula. 6. WhatsApp. I. Pereira, Hérica Paiva. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 028(043.3)

CAIO EDER SANTIAGO LOPES DE SOUSA

**OS MULTILETRAMENTOS COMO MOTIVADORES DA PRÁTICA DE LEITURA
EM SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em: 26/04/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Hérica Paiva Pereira (Orientadora)
(UAL/UFCG – orientadora)



Prof^ª. Dr^ª. Rose Maria Leite de Oliveira
(UAL/UFCG – Examinador 1)



Prof^ª. Dr^ª. Maria do Socorro Pinheiro
FECLI/UECE- Examinador 2)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Nazareth de Lima Arrais
(UAL/UFCG – Suplente)

À minha esposa, Kelly.
Às minhas filhas, Isabelle e Ilana.
Aos meus pais, Alfredo e Ivonete.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos mais nobres sentimentos. Há sempre o que agradecer, a quem agradecer. Ser grato é ser feliz. E assim sendo, agradeço:

A **Deus**, pela necessária força e cuidado para comigo nessa caminhada muitas vezes árdua, mas que sempre vale a pena.

À minha orientadora, Professora Dra. **Hérica Pereira Paiva**, pelo desprendimento e competência na condução deste trabalho.

À **banca examinadora** e aos **professores do Mestrado em Letras**, pelas valiosas colaborações nas discussões das práticas docentes, necessárias à ressignificação do nosso fazer pedagógico.

Ao Diretor da Escola de Ensino Básico Francisca Josué de Souza Carneiro, Professor **Edivan de Souza**, pela parceria e apoio, tão importantes para que eu pudesse cursar este Mestrado.

Ao **Núcleo Gestor da Escola de Ensino Médio Fenelon Rodrigues Pinheiro**, pela parceria e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar da escola para ir às aulas do Mestrado.

Aos **alunos das turmas de 9º Ano A e B (em 2017) e do 9º Ano A (em 2018)**, da Escola de Ensino Básico Francisca Josué de Souza Carneiro, parceiros diários na construção do conhecimento.

À amiga e professora **Bruna Maele**, pelas contribuições que muito enriqueceram este trabalho.

Aos meus **colegas da turma**, pelos vínculos construídos nesse rico período de convivência, pelas trocas de experiência e conhecimento. Vocês estarão para sempre em meu coração.

RESUMO

SOUSA, Caio Eder Santiago Lopes de. **Os multiletramentos como motivadores da prática de leitura em sala de aula**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2019.

Este trabalho apresenta a relevância da leitura como ferramenta indispensável no processo de desenvolvimento intelectual e social do ser humano e, portanto, o seu lugar de destaque na escola. Nesse sentido, há uma urgente necessidade de aproximar a leitura realizada na escola dos contextos e suportes nos quais as crianças e jovens leem, atualmente, em seu cotidiano. Desse modo, este trabalho tem o objetivo geral de discutir os Multiletramentos como motivadores da leitura em sala de aula, ao apresentarem-se como mecanismos que podem colaborar para o desenvolvimento de leitores proficientes, ao desenvolverem competências e habilidades que conferem autonomia e criticidade nos mais variados contextos de uso da língua. Construído a partir de uma pesquisa bibliográfica e de natureza qualitativa, este trabalho apresenta um aporte teórico baseado nos estudos de Soares (2017-2002), Köche e Marinello (2017-2015), Rojo e Moura (2012), Antunes (2009-2003), Ribeiro (2006-2007), Koch e Elias (2006), Marcuschi (2003-2001), Bräkling (2000), Solé (1998), Chartier (1998-1996) e Kleiman (1995-1989). Dividido em quatro capítulos, o primeiro, apresentou considerações introdutórias sobre a importância da leitura dentro e fora da escola e a necessidade de inovação de suas práticas, a partir do uso de variados suportes de texto, principalmente os que envolvem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). No segundo capítulo, elaborou-se a fundamentação teórica da pesquisa, valendo-se das concepções de Leitura e Letramento, a partir de alguns dos principais estudiosos dessas temáticas, além do estudo sobre os Multiletramentos e seu uso para promover uma leitura na tela que seja interativa, dinâmica e colaborativa, desenvolvida a partir de gêneros textuais argumentativos. O terceiro capítulo apresentou o percurso metodológico que norteou a pesquisa, sua natureza e a explicitação de uma Proposta de Intervenção para o trabalho com leitura. No quarto e último capítulo, foi desenvolvida a Proposta de Intervenção, baseada em oficinas de leitura, a ser executada na Escola de Ensino Básico Francisca Josué de Souza Carneiro, em Deputado Irapuan Pinheiro-CE, com professores de Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental. Espera-se então, que este material contribua com ações profícuas de leitura, em que os Multiletramentos tenham efetiva presença e possibilitem a formação crítica e social dos leitores.

Palavras-chave: Leitura. Gêneros Textuais. Letramento. Multiletramentos. WhatsApp.

ABSTRACT

SOUSA, Caio Eder Santiago Lopes de. **Multiliteracies as motivators of practice reading in the classroom.** 2019. 108 f. Dissertation (Master degree) - Campina Grande Federal University, Cajazeiras, 2019.

This work presents the relevance of reading as an indispensable tool in the process of intellectual and social development of the human being and, therefore, its prominent place in school. Thus, it is necessary approaching the contexts and supports in which children and young people currently read to the reading practices carried out in the school. Thereby, this work has the general objective of discussing about Multiliteracies as motivators of reading in the classroom, presenting themselves as mechanisms that can collaborate for the development of proficient readers, developing skills and abilities that confer autonomy and criticality in the most varied contexts of language use. This work, built from bibliographic and qualitative research, presents a theoretical contribution based on the studies of Soares (2017-2002), Köche and Marinello (2017-2015), Rojo and Moura (2012), Antunes (2009-2003), Ribeiro (2006-2007), Koch e Elias (2006), Marcuschi (2003-2001), Bräkling (2000), Solé (1998), Chartier (1998-1996) and Kleiman (1995-1989). Divided into four chapters, the first one presented introductory considerations about the importance of reading inside and outside the school and the need for innovation of its practices, based on the use of various text supports, especially those involving Information and Communication Technologies. In the second chapter, the theoretical basis of the research was elaborated, using the concepts of Reading and Literacy, from some of the main scholars of these subjects, besides the study on Multiliteracies and their use to promote a reading on the screen, which be interactive, dynamic and collaborative, developed from textual argumentative genres. The third chapter presented the methodological course that guided the research, its nature and the explanation of a proposal of intervention for work with reading. In the fourth and last chapter, the intervention proposal, based on reading workshops, was developed, which is meant to be carried out at the Francisca Josué de Souza Carneiro Elementary School, in Deputado Irapuan Pinheiro-CE, with Portuguese Language Teachers of the 9th Grade of this level of teaching. It is hoped, therefore, that this material will contribute to fruitful reading activities, in which the Multiliteracies will have an effective presence and enable the critical and social formation of the readers.

Keywords: Reading. Textual genres. Literacy. Multiliteracies. WhatsApp.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Nativos Digitais.....	37
FIGURA 2 – Artigo de Opinião em jornal de grande circulação.....	50
FIGURA 3 – Debate na eleição presidencial de 2014.....	52
FIGURA 4 – Carta Argumentativa.....	54
FIGURA 5 – Percentuais por padrão de desempenho e participação dos alunos na EEB Francisca Josué de Souza Carneiro.....	59
FIGURA 6 – Leitura no <i>tablet</i>	65
FIGURA 7 – Leitura no <i>smartphone</i>	65
FIGURA 8 – Leitura no <i>notebook</i>	65
FIGURA 9 – Leitura no livro físico.....	65
FIGURA 10 – Leitura em jornal impresso.....	66
FIGURA 11 – Leitura em revista.....	66
FIGURA 12 – Ferramenta do <i>WhatsApp</i> para envio de mensagens a pessoas e grupos.....	70
FIGURA 13 – Ferramenta do <i>WhatsApp</i> para anexar fotos, vídeos, localização e contatos.....	70
FIGURA 14 – Ferramenta do <i>WhatsApp</i> para mensagem de voz.....	70
FIGURA 15 – Ferramenta do <i>WhatsApp</i> para status: compartilhamento de imagens durante 24h.....	70
FIGURA 16 – Ferramenta do <i>WhatsApp</i> para lista de transmissão.....	71
FIGURA 17 – Dicas para utilização adequada do <i>WhatsApp</i>	72

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Tipos textuais x Gêneros textuais.....	44
QUADRO 2 – Tipos de argumentos no gênero artigo de opinião.....	49
QUADRO 3 – Estrutura da carta argumentativa.....	55

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Notas do IDEB da EEB Francisca Josué de Souza Carneiro.....	58
GRÁFICO 2 – Evolução da Proficiência no 9º Ano da EEB Francisca Josué de Souza Carneiro.....	58

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTO 1 – Fachada da EEB Francisca Josué de Souza Carneiro.....	57
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
LEI	Laboratório Educacional de Informática
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
EEB	Escola de Ensino Básico
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A PRÁTICA DA LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	18
2.1 A LEITURA SOB DIFERENTES OLHARES	19
2.1.1 Práticas de leitura na escola: do tradicional à contemporaneidade	20
2.1.2 A leitura e seu caráter interacional na formação do leitor	25
2.1.3 Leitura e ativação de estratégias de processamento do texto	26
2.1.4 Leitura na tela: um recurso aglutinador de multilinguagens.....	28
2.2 CONCEITOS DE LETRAMENTO E SEU PERCURSO HISTÓRICO	30
2.2.1 Multiletramentos e leitura em sala de aula	34
2.2.2 As Tecnologias da Informação e Comunicação a favor da prática pedagógica.....	37
2.2.2.1 O whatsapp como ferramenta pedagógica para promoção da leitura.....	40
2.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA	42
2.3.1 Gêneros Argumentativos e práticas de leitura.....	45
2.3.1.1 Artigo de opinião: conceito, características e funcionalidade	48
2.3.1.2 Debate: trabalhando a argumentação por meio da oralidade.....	50
2.3.1.3 Carta Argumentativa: persuasão e criticidade do leitor.....	53
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	61
4.1 OFICINAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS.....	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	104

1 INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico e as inúmeras possibilidades de acesso ao conhecimento não retiraram da leitura seu papel primordial para o crescimento e desenvolvimento do ser humano em seus mais variados aspectos. A instituição escolar, a qual promove a leitura por excelência, precisa fortalecê-la ainda mais, mostrando a importância do ato de ler em seu contexto pedagógico e influenciando essa prática para além dos seus domínios.

A formação de bons leitores resulta não só na realização pessoal, mas, sobretudo, na ascensão social e econômica de um povo, realidade esta ainda pouco desenvolvida na escola. No Brasil, os altos índices de analfabetismo funcional devem despertar nos professores a consciência de que as práticas de sala de aula, no tocante à leitura, precisam ser revistas e ressignificadas, considerando a influência que a leitura exerce no contexto escolar, como ela é incentivada, com que finalidade se lê, como se lê e, principalmente, em que se lê.

É preciso que a escola desenvolva práticas de leitura condizentes com as circunstâncias reais em que as crianças e jovens de hoje se expressam. Sendo assim, torna-se imprescindível que, na era da informação, o acesso à palavra escrita aconteça apenas pelo contato com o livro, já que o professor tem a seu dispor uma gama de portadores de texto que contribuem para despertar no aluno o gosto pela leitura, assim como compreender que, por meio dela, há inúmeras possibilidades de interação com o seu meio e com o mundo.

Desse modo, as práticas de leitura inovadoras consideram as situações concretas do uso da língua, seja falada ou escrita, assim como a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ferramentas que têm a importante função de mediar a leitura, agregando valor ao ato de ler, bem como transformando esta ação, muitas vezes enfadonha e pouco atrativa para muitos, num momento de interação e construção de conhecimentos úteis para outros.

Atualmente, o universo cibernético em que as pessoas estão constantemente imersas, exige do leitor uma habilidade para lidar com as mais variadas linguagens que se mesclam num mesmo texto (multimodalidade), como também um adequado manuseio do hipertexto, que são os diferentes caminhos que o leitor pode percorrer sem precisar fazer uma leitura linear do texto.

Com isso, fica evidente que o aluno moderno está acostumado a realizar leituras dinâmicas e interativas em seu cotidiano, o que exige da escola e do professor a promoção de eventos de leitura que se aproximem, ao máximo, desse modelo já usual para crianças, jovens

e até mesmo adultos. Diante desta constatação, urge que se ofereça ao aluno variados suportes de leitura e diferentes leituras, a partir do contato com gêneros textuais diversos.

Considerar que os alunos estão diuturnamente em contato com ferramentas tecnológicas, realizando leituras em seus aparelhos celulares, *tablets*, *notebooks*, interagindo virtualmente por meio das redes sociais são justificativas bastante contundentes para perceber que a leitura mediada por suportes digitais é um bom caminho para despertar neles o gosto de ler.

Sendo assim, as motivações para o desenvolvimento deste trabalho são: o desinteresse da parte dos alunos pela leitura; as práticas mecanicistas e tradicionais com as quais a leitura ainda é feita em sala de aula; a pouca importância que os estudantes atribuem à leitura e, sobretudo, os suportes de textos nos quais os alunos leem.

Cabe observar que, neste debate sobre os suportes de texto, a leitura na tela tem ganhado terreno e se apresenta como prática cada vez mais recorrente no dia a dia das pessoas. Desse modo, as ferramentas tecnológicas têm promovido a escrita e a leitura como nunca visto antes. Em suas interações pelas redes sociais, ao navegarem pelo infinito mar de possibilidades que é a Internet, seus usuários leem e escrevem a todo momento, devendo a escola, portanto, qualificar esta leitura e escrita, promovendo a proficiência leitora, ao vinculá-las a contextos produtivos de conhecimento e de formação pessoal e intelectual do leitor.

Para tanto, a formação de leitores proficientes, que é meta de todo professor, passa necessariamente pelo Letramento. Mas o que é Letramento? Soares (2017, p. 64), afirma que este termo é “[...] entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Neste sentido, precisa-se instrumentalizar a leitura de tal forma que o leitor seja capacitado a fazer uso da língua nos mais variados contextos da sociedade.

Práticas de letramento são mais produtivas quando estão vinculadas ao uso de gêneros textuais diversos, pois, de acordo com Bazerman (2005, p. 31), os gêneros “[...] são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”, sendo possível afirmar que o letramento cristaliza-se pelos gêneros textuais, os quais, por suas diferentes finalidades, desenvolvem habilidades no leitor, que são necessárias nas práticas de linguagem do aluno.

Nesta perspectiva, surge também o conceito de multiletramentos, embasado por uma pedagogia que visa abordar as diversidades culturais e de linguagens na escola. Estas diversidades se traduzem na multimodalidade dos textos que circundam na sociedade, bem

como na multissemiótica presente neles, ou seja, a multiplicidade de informações representadas imageticamente para auxiliarem na compreensão do texto.

Para Rojo e Moura (2012), o trabalho com os multiletramentos normalmente envolve as TICs, caracterizando-se também por uma ação que tem origem nas culturas de referência dos alunos, quer seja popular, local ou de massa, compreendendo díspares linguagens, mídias e gêneros utilizados pelo alunado, conferindo assim um caráter crítico, pluralista, ético e democrático ao seu processo de formação.

Com isso, está claro que o texto perdeu seu caráter único e engessado, cedendo espaço para a leitura interativa e colaborativa, em que leitor e autor dialogam e constroem sentidos para o texto. Sendo assim, cabe ao professor introduzir em suas aulas todas essas possibilidades de trabalho com a leitura, o que contribuirá para o desenvolvimento de leitores competentes que têm a capacidade de pensar e agir nas mais diferentes circunstâncias de sua vida.

Frente ao exposto, este trabalho tem o objetivo geral de discutir os multiletramentos como motivadores das práticas de leitura em sala de aula, ao configurarem-se como mecanismos que colaboram para o desenvolvimento de leitores proficientes, com uma formação abrangente e determinante do tipo de sujeito que a sociedade atual exige.

De modo específico, nesta pesquisa propõe-se: conhecer o aporte teórico sobre a importância dos multiletramentos como ferramentas motivadoras da leitura que propicia uma formação humanística e, sobretudo, o empoderamento¹ do sujeito em suas relações sociais; associar os gêneros argumentativos, em especial o artigo de opinião, o debate e a carta argumentativa, a eventos de leitura que desenvolvam a capacidade de argumentação ao contribuir para a formação do senso crítico do leitor; e apresentar uma Proposta de Intervenção para professores do 9º ano do Ensino Fundamental, com foco em práticas de leitura na perspectiva dos multiletramentos, visando ampliar as possibilidades do ato de ler, de como se lê e em que se lê.

Este trabalho está fundamentado, principalmente, nas contribuições teóricas de Soares (2017-2002), Köche e Marinello (2017-2015), Rojo e Moura (2012), Antunes (2009-2003), Ribeiro (2006-2007), Koch e Elias (2006), Marcuschi (2003-2001), Bräkling (2000),

¹ A palavra é de Paulo Freire, um neologismo do educador, que tem seu princípio na terminologia em inglês “*empowerment*”, a qual pode ser definida por ser um conceito fundamental para compreender as aspirações dos movimentos sociais. Em 1977, o norte-americano e psicólogo Julian Rappaport cunhou esse termo “*empowerment*” por meio da palavra “*power*” (“poder”), para defender que era necessário dar determinadas ferramentas a alguns grupos oprimidos para que estes tivessem autonomia e condições de se desenvolver.

Solé (1998), Chartier (1998-1996) e Kleiman (1995-1989). A saber, para dar mais fundamentação teórica, foram investigados os documentos norteadores da Educação, pertinentes às temáticas abordadas, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

A metodologia utilizada consiste numa pesquisa essencialmente bibliográfica que visa reunir informações e dados acerca da leitura e dos multiletramentos. Possui natureza qualitativa, baseada em um método investigativo que tem seu foco no caráter subjetivo do objeto em análise.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro traz considerações introdutórias sobre a importância da leitura no âmbito escolar e fora dele, a necessidade de inovar as práticas de leitura na escola, aproximando-as da forma como as crianças e jovens leem hoje, o aspecto inovador que tem as tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar, o que permite ao professor apresentar distintos suportes de leitura ao seu alunado.

Destarte, aponta-se para uma leitura mediada por suportes digitais, assim como a leitura na tela, prática corriqueira e simples para quem manuseia computadores, celulares e demais ferramentas tecnológicas, tendo ou não acesso à Internet. Ressalta-se também a necessidade de levar para a classe as leituras multimodais que são possíveis com o hipertexto. Discute-se a promoção de eventos de leitura baseados no trabalho com gêneros textuais como forma de assegurar o letramento com a leitura motivada pelos multiletramentos, que abrange diferentes linguagens e culturas, e ainda apresenta as motivações para a realização da pesquisa e seus objetivos, geral e específicos.

O segundo capítulo discorre sobre concepções de reconhecidos estudiosos da leitura e seu papel na formação do indivíduo, dando ênfase a uma perspectiva interacional para o ato de ler. Apresenta, ainda, os conceitos de letramento e multiletramentos, seu percurso histórico, bem como a utilização das novas tecnologias na prática pedagógica, como a leitura na tela e suas várias possibilidades de interação, visando o empoderamento do leitor.

Ainda no segundo capítulo, propõe-se também o uso de gêneros textuais em sala de aula, destacando-se o trabalho com argumentação e a promoção de eventos de leitura por meio dos gêneros argumentativos, priorizando as práticas de leitura com o artigo de opinião, o debate e a carta argumentativa.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico que norteia este trabalho, a natureza da pesquisa, bem como a Proposta de Intervenção idealizada para o trabalho com leitura, a ser desenvolvido com os professores de Língua Portuguesa do 9º Ano, na EEB

Francisca Josué de Souza Carneiro, no município de Deputado Irapuan Pinheiro, interior do Ceará

O quarto capítulo compreende uma Proposta de Intervenção baseada em Oficinas de Leitura, que orientam o professor de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental no trabalho com a leitura de textos argumentativos que contribuam para a construção do sujeito social através dos multiletramentos, possibilitando o uso da leitura mediada por recursos tecnológicos, em especial, o aplicativo *WhatsApp* e seus modos de comunicação e interação.

Ante ao exposto, espera-se que este trabalho vislumbre possibilidades que contribuam para a prática pedagógica do professor, na formação leitora de crianças e adolescentes, colaborando assim para que a educação e a escola tenham papel central no desenvolvimento intelectual, pessoal e social dos estudantes.

2 A PRÁTICA DA LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Neste capítulo, será discutido o papel fundamental que a escola tem na formação do leitor competente, o que é cada vez mais inquestionável na atualidade. Essa função é ainda mais requerida pelo fato das mudanças que ocorrem constantemente na sociedade e que refletem diretamente no contexto escolar. Urge que a escola valorize todas as formas de linguagens e culturas que ali se aglutinam, dando voz a todas as manifestações da língua.

Para que isto aconteça, convém que os professores e a escola repensem suas práticas de trabalho com a leitura, contribuindo para que crianças e jovens adquiram o hábito de ler, tornando-se leitores proficientes e hábeis usuários da língua em suas mais variadas situações comunicativas. Sobre isto, Marisa Lajolo (2004, p. 107) afirma que:

Se algumas metodologias e estratégias propostas para o desenvolvimento da leitura parecem enganosas por trilharem caminhos equivocados, o engano instaurou-se no começo do caminho, a partir do diagnóstico do declínio ou da inexistência do hábito de leitura entre os jovens.

Para a autora, cabe ao professor utilizar-se de variadas estratégias e metodologias que atendam aos interesses do leitor, sendo este o caminho para que ele desenvolva de forma competente o hábito de ler. Para tanto, uma das estratégias que cada vez mais se utiliza na classe é o trabalho com gêneros textuais, permitindo a inserção de textos com os mais diferentes propósitos comunicativos, algo que desperta o interesse pela leitura e habilita o leitor a transitar eficazmente pelos mais variados textos não utilizados nas práticas tradicionais de leitura.

Sendo assim, os gêneros textuais precisam estar presentes nas práticas de leitura, pois, conforme Antunes (2009, p. 54), “[...] conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural”, devendo este conhecimento permear todas as relações estabelecidas pelos atores da sala de aula.

Explora-se ainda, neste capítulo, os novos suportes de leitura e as possibilidades que estes elementos oferecem ao leitor, sobretudo, no que diz respeito às ferramentas tecnológicas, bastante presentes no cotidiano das pessoas, leitoras ou não, e que podem despertar a curiosidade pela leitura e promover experiências prazerosas com as palavras escritas, assentadas em quaisquer suportes de texto.

Outrossim, inserem-se também, as práticas de letramento que a escola deve oportunizar aos estudantes, redimensionando os significados e usos da língua dentro e fora

dela, nos mais diversos contextos sociais, além de referenciar suas práticas de leitura na Pedagogia dos Multiletramentos, ao valorizar todas as potencialidades dos estudantes.

2.1 A LEITURA SOB DIFERENTES OLHARES

Atualmente, é consenso que a leitura precisa ocupar lugar de destaque nas práticas de sala de aula, haja vista que o conhecimento mediado se mostra insuficiente na formação do estudante. Propiciar experiências significativas com a leitura é de basilar importância para que o leitor dialogue com o texto e desenvolva uma postura crítica diante do exposto pelo autor.

Para tanto, torna-se imperativo que o professor baseie sua prática pedagógica em estudos epistemológicos sobre essa temática e também nos documentos norteadores da educação, como forma de assegurar um ensino efetivo, alicerçado em práticas inovadoras que possibilitem ao estudante buscar na leitura o caminho para o seu crescimento intelectual e pessoal, consequência natural para quem faz desta ferramenta seu vetor de aprendizagem.

Sobre leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) orientam que o domínio da linguagem deve ser o foco do trabalho com a Língua Portuguesa, incluindo nesse trabalho as práticas de leitura que devem resultar no desenvolvimento de uma competência leitora. Nesta mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) orienta que os professores trabalhem a leitura oportunizando a construção de sentidos que sejam coerentes tanto para textos orais quanto escritos, em que o leitor possa produzir textos que se adéquem às mais variadas situações comunicativas.

Ainda sobre a importância da leitura, Paulo Freire (2011, p.19-20) afirma que, “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, fato que mostra a necessidade de se oportunizar ao educando uma prática comprometida com a análise do contexto, buscando perceber o que está imbricado nas entrelinhas do texto, evitando-se apenas uma análise superficial do que está posto pelas palavras escritas.

Na concepção de Kleiman (1989), a leitura deve ser um ato social, realizado entre o leitor e o autor, que devem interagir, levando em consideração objetivos e necessidades socialmente determinadas. Nesse sentido, é imprescindível que a leitura deixe de ser uma atividade individual e passe a ser vista como um ato social, em que o significado atribuído ao que se lê dependerá da interação que ocorre no momento da leitura.

Por estas razões, práticas mecanicistas que comumente fazem-se presentes nas atividades que envolvem o ato de ler precisam ser evitadas, pois representam sério entrave ao

gosto pela leitura e, conseqüentemente, aos benefícios que ela traz ao leitor. Uma leitura em que se privilegia apenas a visão do autor, ou seja, que não promova a interação autor – leitor – texto, não será significativa para o leitor, tampouco o tornará agente de sua formação.

Desta forma, Koch e Elias (2006) afirmam que subjacente à leitura estão os conhecimentos e as experiências do leitor, devendo, portanto, serem considerados para que este atribua significado ao que lê, auxiliado por atividades de leitura que necessariamente oportunizem a inserção de seus conhecimentos prévios e experiências de vida ao texto.

De acordo com Solé (1998), o leitor necessita de conhecimento prévio adequado sobre o texto com o qual interage, para que, com isso, o processo de atribuição de significado seja relevante e leve à compreensão do texto, culminando com a proficiência desse leitor. Para esta autora, a utilização de estratégias de leitura permite a inserção desse conhecimento prévio que contribui para a inferência e interpretação do texto. Confirmando o que defende Solé, Silva (1985, p. 22), afirma que, “[...] o processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação cultural.” Para este autor, a leitura é ferramenta indispensável para o desenvolvimento do indivíduo, mecanismo promotor da cidadania e dignidade do ser humano.

Portanto, as práticas de leitura devem ser produtivas, atrativas e direcionadas para a formação do leitor. Hoje, mais do que nunca, a escola precisa apresentá-la aos seus alunos como algo positivo, já que, conforme Kramer (1998, p. 25), as práticas escolares têm atribuído à leitura uma função negativa na formação de leitores, visto que está associada à “[...] imposição de leituras, provas, datas, arguições, resumos, fichamentos, sínteses, a leitura reduzida à matéria, o conteúdo escolar”. Em outras palavras, a leitura centra-se no texto tão somente como pretexto para o ensino de regras gramaticais e atividades que não conferem autonomia ao leitor.

2.1.1 Práticas de leitura na escola: do tradicional à contemporaneidade

Entender a importância que a leitura tem hoje na formação crítica e intelectual do ser humano passa necessariamente pelo conhecimento de suas práticas que, ao longo do tempo, modificaram-se, apresentando propósitos específicos a depender da influência que a escola exercia na sociedade. Ademais, conhecer a função da escola, desde os seus primórdios até a atualidade, contribui consideravelmente para a compreensão do papel que a leitura teve no passado e a sua grande contribuição na atualidade.

Na Grécia Antiga, segundo Marrou (1975), a escola tinha uma relação essencial com a cultura, não apresentando um caráter técnico, mas um princípio relacional representado pela interação do discípulo com o seu mestre. Ainda para o autor, aspectos sociais exigiam um modelo de educação cujo espaço propiciasse a democratização da cultura e de valores relevantes para a sociedade da época.

Complementando, Marrou (op. cit., p. 94) diz que a “[...] educação grega de caráter escolar assentou-se em dois pilares básicos: a prática do esporte, ginástica para o corpo e a música vocal ou instrumental para a alma”, o que demonstra uma sobreposição de uma educação mais artística do que científica, bem como a arte musical em detrimento da literária.

Porém, exigia-se do cidadão grego o domínio de um vasto repertório de poemas líricos como requisito básico para sua participação em banquetes, figurando como homem culto e honrado. Para isso, foi necessário expandir o uso da escrita como forma de acesso à cultura, fazendo surgir o mestre das letras, que era o responsável pelo ensino do alfabeto oral e escrito.

Manacorda (1992, p. 54), no que diz respeito à aprendizagem da leitura, afirma que:

[...] quando aprendemos a ler, aprendemos primeiro os nomes das letras, depois suas formas e seus valores, em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas flexões. Daí começamos a ler e a escrever, de início lentamente, sílaba por sílaba. Quando, no devido prosseguimento do tempo, as formas das palavras estiverem bem fixas em nossa mente, lemos com agilidade qualquer texto proposto, sem tropeçar, com incrível rapidez e facilidade.

Percebe-se, com essa perspectiva de leitura posta pelo autor, que o ato de ler era um fim em si mesmo, representando com exatidão o caráter mecanicista que ela teve no transcurso do tempo por milênios. A instituição escolar, além de excludente e elitista que foi, por muito tempo, oferecia uma leitura pouco atrativa e que não favorecia à formação crítica do leitor.

Ultrapassado o viés cultural da educação grega, no período seguinte, que tem início no século VII e vai até o século XIV, a escola teve sua finalidade voltada para o conhecimento da doutrina cristã e houve nesse período uma sistematização canônica do saber. Dessa forma, segundo o supramencionado autor:

A ordem do aprender é tal que, antes de tudo, aprendesse a eloquência, pois toda doutrina obtém-se através dela. Da eloquência três são as partes: escrever corretamente e corretamente pronunciar o que está escrito (é isto o que ensina a gramática); saber demonstrar o que se pretende demonstrar (é isto o que ensina a dialética); formar as palavras e as sentenças (é isto o que ensina a retórica). Começa-se, portanto, com a Gramática, avança-se na Dialética e, em seguida, na Retórica. E,

munidos delas como armas, temos que entrar na Filosofia. (MANACORDA, 1992, p. 38)

Nessa perspectiva, a leitura nesse período ainda não se apresentava como uma prática transformadora dos sujeitos sociais, já que, mormente, à escola era concebida a difusão dos temas religiosos, sendo exímia combatente dos prazeres mundanos e das práticas que pudessem retirar do homem sua pureza religiosa e moral.

No que se refere ao período que compreende boa parte da Idade Média, Ariès (1981, p. 168) assinala que “[...] a aula se constituía em lições lidas, ditadas ou improvisadas pelo mestre, sempre em latim”. Assim, Manguel (1997) assevera que as práticas de leitura daquela época eram reflexos daquilo que os monges ensinavam nos conventos.

Sabe-se ainda que desde a Antiguidade havia uma relação íntima entre a sua leitura em voz alta e a palavra escrita, pois o som era tido como a “alma da letra”. Dessa maneira, cabia ao leitor o dever de dar vida às letras, por meio da fala. Para além disso, Cavallo e Chartier (1998, p. 123) acrescentam que:

[...] em meados do século IX a leitura silenciosa já tinha se tornado norma no mundo cristão. Do ponto de vista psicológico, a leitura silenciosa era muito estimulante para o leitor, visto que permitia manter a fonte de sua curiosidade sob seu controle pessoal. Mas, no mundo oralizado daquela época, havia uma desconfiança da leitura silenciosa porque acreditavam que ela abria espaço para sonhar acordado, para o perigo da preguiça, e ela não permitia a leitura controlada. Era uma leitura independente, em que um livro podia ser lido em particular e sobre o qual o leitor podia refletir enquanto seus olhos revelavam o sentido das palavras, não estava mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediatas do ouvinte.

A partir do século XV começa o período Clássico, marcado pelas revoluções e pela invenção da imprensa. Nesse período, o desígnio religioso da escola é substituído pela socialização do indivíduo, fato que corroborou com a criação e expansão de muitos colégios, propiciando a educação da juventude e da infância, buscando não somente o ensino, todavia também o enquadramento e a vigilância do indivíduo.

Além disso, há que se considerar o fato de que, naquela época, os valores defendidos para o convívio em sociedade não eram apenas os cristãos, mas principalmente os valores morais, como civilidade, decência, moderação, honestidade, trabalho e adaptação social. Com isso, a escola adquiriu status de instituição imprescindível para a sociedade.

Mesmo assim, Chartier e Hebrard (1995) informam que a leitura daquela época ainda se resumia ao ato de ler e reler o que estava escrito em voz alta, buscando, assim, memorizar para ser capaz de reproduzi-lo quando fosse necessário. Os autores informam que as práticas de leitura eram meros exercícios escolares não privilegiados na escola. Tal

realidade começou a mudar, no início do século XIX, quando surgiu na escola uma cultura técnico-científica como base de transmissão e produção do conhecimento.

À luz de Chartier (1996), nesse contexto, atribui-se à leitura e ao seu aprendizado inicial o cerne de todas as ações da escola, tornando-se consensual sua importância como fator preponderante, não apenas de aculturação, mas também de formação do aprendente. Para o autor, o ensino da leitura concretizou-se em duas etapas distintas: um determinado tempo para o trabalho com a leitura e outro para o aprendizado da leitura.

Salienta-se por fim que a era da leitura escolar consolidou-se no final do século XIX, por ocasião da Revolução Industrial, quando surgiram novas exigências da escola. A partir daquele período, e até hoje, a leitura tem ganhado novos suportes e modos, não se limitando a um cânone tradicional, mas abrangendo os mais diversos textos e contextos, em que o leitor se livra de regras e valores tradicionais, que por muito tempo foram responsáveis pelo desinteresse e desmotivação pela leitura.

Dessa forma, esses novos suportes e modos de ler, que fogem ao tradicionalismo escolar, conferem nova dinâmica à leitura. Sobre isso, Cavallo e Chartier (1998, p. 223) declaram que:

[...] falta à escola compreender que o leitor tem a liberdade de folhear o livro de um lado para o outro, pular trechos inteiros, ler as frases ao contrário, deformá-las, reelaborá-las, continuar a tecê-las e a melhorá-las com todas as associações possíveis, extrair do texto conclusões que o texto ignora, encolerizar-se e alegrar-se com ele, esquecê-lo, plagiá-lo e num certo momento atirar o livro num canto.

Para os autores, esse novo leitor reclama para si uma liberdade de escolher o que quer ler, como quer ler e onde quer ler, ou seja, um leitor “subversivo”, que não aceita imposição de regras frente à leitura e que se vale de outros mecanismos de aculturação, principalmente os meios audiovisuais de comunicação.

Por essa razão, a leitura passa a ser observada como um algo tanto pessoal quanto social, que implica o uso de estratégias e esquemas por parte do leitor para alcançar um número mais alto possível de informações do texto, afastando, assim, o caráter passivo que teve o ato de ler, durante muito tempo. Nasce daí o aspecto interacional que deve haver entre leitor e texto.

Apesar de todo o avanço que a leitura experimentou no contexto escolar nos últimos tempos, ainda há lacunas que separam a teoria das práticas em sala de aula. Tende-se, muitas vezes, a uniformizar as atividades de leitura, ao priorizar sua concepção estruturalista,

em que se considera o ato de ler apenas como forma de vocalização da escrita, favorecendo muito mais à decodificação do que à construção de sentido do texto.

Destarte, torna-se necessário que a escola reveja seu trabalho com a leitura e estimule-a em seus alunos. Nas palavras de Villardi (1999, p. 37), o gosto pela leitura “[...] é exatamente isso: é ensinar a se emocionar com os sentidos e com a razão porque, para gostar apenas com os sentidos, não há necessidade de interferência da escola”.

Sobre essa mudança de paradigma, Barbosa (1992, p. 88-89) elucida que:

[...] ler não é mais decodificar e o leitor não é mais o alfabetizado. Maior necessidade e maior oportunidade de acesso às informações através do texto escrito promoveram uma mutação no processo de leitura. Daí configurar-se hoje uma situação de crise da escola: juntamente com as conquistas das classes populares, que almejavam e conquistaram o direito à educação, provocando a chamada mudança de clientela da escola pública, outro fator interveio, questionando as premissas da concepção de aprendizagem da leitura: era preciso formar leitores eficazes. Aquele mecanismo secularmente adotado pela escola para possibilitar a todos condições mínimas de acesso ao material escrito revelou-se insuficiente diante da multiplicidade de situações que implicam o uso da escrita. Cada vez mais, a escrita se colocou como obstáculo à participação efetiva do cidadão do mundo social, demonstrando, no cotidiano, a utilidade de saber ler.

Desse modo, percebe-se claramente que a leitura apenas como mecanismo de decodificação, por muito tempo empregado pela escola, não atende mais às variadas situações de contato com a escrita, em que os indivíduos precisam demonstrar domínio da língua, para se tornarem usuários letrados, competentes e autônomos na aquisição do saber.

Para Lopes e Carvalho (2011, p. 115), “[...] ler é construir significados, é um processo mediante o qual se compreende a língua escrita, sendo o leitor um sujeito em interação com o texto”, ou seja, é uma atividade interativa que requer do leitor uma postura ativa e crítica ante ao texto. Ainda para estas autoras, “quando falamos em leitura num contexto de aprendizagem, consideramos que esse processo só será eficiente se resultar em aprendizagem significativa”. Dessa forma, o leitor precisa atribuir sentido ao que lê e, com isso, agregar valor ao conhecimento do qual tem acesso com a leitura.

Por fim, compete observar que a escola tem função de suma relevância na formação do leitor, ao prepará-lo para os mais variados eventos sociais, o que exige uma mudança na prática pedagógica do professor, a começar por realçar o valor que tem a leitura por possibilitar aos leitores o contato com diferentes suportes e gêneros textuais.

2.1.2 A leitura e seu caráter interacional na formação do leitor

A leitura é ferramenta indispensável no processo de formação intelectual do ser humano. Contudo, este processo tão necessário à vida precisa produzir efeitos positivos no leitor, devendo ser uma prática usual na vida de estudantes e professores, dentro e fora da escola. Muitos são os entraves que envolvem a prática da leitura, desde o desinteresse por este aprendizado até a forma pouco atrativa como ela é apresentada e trabalhada em sala de aula, mostrando-se vazia de sentido, descontextualizada e na contramão dos interesses do aluno.

Não se pode discutir a leitura sem levar em consideração a importância da interação que deve acontecer entre leitor, autor e texto. Daí resulta a criação de sentidos e uma relação dialógica no ato de ler. Quanto a esta interação, segundo Koch e Elias (2006, p. 10), a leitura com foco no autor, “[...] é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”. Nesta perspectiva, a atenção se volta tão somente para o autor e suas intenções.

Ainda para as autoras, quando o foco da leitura está apenas no texto, essa atividade torna-se linear e pouco reflexiva, em que o leitor compreende as informações transmitidas no texto, mas não é capaz de interpretar outras mensagens subjacentes ao que está posto nas linhas escritas, tarefa que só se realiza quando o leitor dialoga com os implícitos e pressupostos presentes nas entrelinhas desse texto.

Numa última perspectiva, quando se promove a interação entre autor, texto e leitor, Koch e Elias (op. cit., p. 11) afirmam que a leitura é:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Outrossim, o caráter interacional da leitura defendida pelas autoras, e também ratificado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1998), orientam práticas para que o leitor faça um trabalho ativo de interpretação e compreensão do texto ao considerar os objetivos deste, ou seja, o conhecimento que o leitor já tem acerca do assunto ali tratado, sobre o autor. Enfim, a leitura não deve ser apenas uma decodificação e o leitor carece de ter a capacidade de fazer uso das mais variadas estratégias de inferência, verificação, antecipação e seleção, mecanismos necessários à proficiência.

Nessa ótica, se o leitor não faz uso de estratégias de leitura e não tem a clara percepção dos objetivos desta ação, inviabiliza-se a constituição de aspectos do texto e o

desenvolvimento de sua proficiência fica comprometido. Sendo assim, o leitor proficiente, ao utilizar-se de dessemelhantes estratégias de leitura, é capaz de edificar possibilidades e sentidos de compreensão do texto, como afirma Solé (2003, p. 21): “[...] desse leitor, espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê”.

Em qualquer atividade de leitura, visando sua compreensão, há que se considerar os objetivos do leitor, pois são determinantes para mensurar o tempo, a atenção e a interação com o texto. Para que isso seja articulado, é imprescindível estudar a materialidade linguística e as informações precedentes do leitor para garantir a necessária produção de sentidos, a partir da sua bagagem sociocognitiva, dependendo do seu contexto de vida.

No tocante à compreensão do texto, viabiliza-se este entendimento a partir de fatores associados ao autor/leitor. Quanto aos fatores que dependem do autor/leitor, é possível que variem de acordo com as circunstâncias de leitura e se refiram a outros mecanismos inter-relacionados entre si. Para Koch e Elias (2006), tais aspectos são pertinentes ao conhecimento de elementos linguísticos, aos esquemas cognitivos do leitor, à sua bagagem cultural, bem como às conjunturas em que foi feito o texto.

Diante do exposto, cabe ainda refletir sobre a relação entre escrita e leitura em contextos de produção e de usos do texto. A primeira reflexão a ser posta em análise é a de que, não necessariamente, haverá relação entre o contexto de uso e produção de um texto. Para as autoras supramencionadas:

Depois de escrito, o texto tem uma existência independente do autor. Entre a produção do texto escrito e a sua leitura, pode passar muito tempo, as circunstâncias da escrita (contexto de produção) podem ser absolutamente diferentes das circunstâncias da leitura (contexto de uso), fato esse que interfere na produção de sentido. (KOCH e ELIAS, op. cit., p. 32)

Sendo assim, torna-se necessário considerar os aspectos de produção, de uso, de tempo e de finalidade do motivo pelo qual um texto foi escrito, pois esta é uma forma de tornar a leitura mais significativa, produzir sentidos ao que se lê e garantir um efetivo envolvimento do leitor na influência mútua entre autor e texto.

2.1.3 Leitura e ativação de estratégias de processamento do texto

Quando a leitura é realizada e dela se produzem sentidos, ativam-se variadas estratégias sociocognitivas no leitor. A importância do uso dessas estratégias reside no fato de

que é possível utilizar diferentes tipos de conhecimento, sem os quais não se pode prescindir uma prática de leitura proficiente.

Para Koch e Elias (2006), os sistemas de conhecimento fundamentais ao processamento textual são o linguístico, o enciclopédico e o interacional. O primeiro diz respeito ao conhecimento gramatical e lexical; já o conhecimento enciclopédico está relacionado aos saberes gerais do mundo, adquiridos nas vivências pessoais; e o terceiro, o conhecimento interacional, está associado às interações realizadas pelo uso da linguagem.

Quanto ao conhecimento interacional, as autoras supracitadas afirmam que este se subdivide em: ilocucional (que possibilita o reconhecimento dos objetivos ou propósitos do texto); comunicacional (confere ao leitor a capacidade de reconstrução do objetivo do texto, da variante linguística adequada e escolha do gênero textual a partir de uma determinada situação comunicativa); metacognitivo (convencimento do leitor quanto à aceitação dos objetivos do texto) e o superestrutural (identificação de textos como instrumentos adequados aos diferentes eventos comunicativos experienciados na vida em sociedade).

Dessa forma, para a construção de sentidos, tão requerida numa leitura proficiente, necessita-se considerar a análise do contexto. Sobre isto, Koch e Elias (2006, p. 56) dizem que “[...] o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto”, em que estes sujeitos estão inseridos num contexto cujas vivências são preponderantes na produção de sentido para a leitura.

Sendo assim, a análise do texto escrito requer distinção entre contexto de uso e contexto de produção, já que na contextualização da escrita, ao contrário da interação face a face, o contexto de uso é determinante para a formação de sentidos. O texto falado é, então, marcado pela coincidência dos dois contextos, no entanto é necessário que o leitor faça uso dessa distinção, que é relevante para o processamento de informações contidas no texto. Segundo as autoras:

O produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e, orientando-se pelo Princípio da Economia, não explicita as informações consideradas redundantes ou desnecessárias. Ou seja, visto que não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto necessita proceder ao balanceamento do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, supondo que o interlocutor poderá recuperar essa informação por meio de inferências (KOCH; ELIAS, op.cit., p. 71).

Ainda no que se refere à discussão sobre a construção de sentidos do texto, surge outro conceito: a intertextualidade. Ao produzir-se um texto, é comum remeter-se a outros

textos para esta escrita. Isto é fato incontestável, e se deve, em grande parte, ao uso, consciente ou não, do recurso da intertextualidade.

Mas o que é intertextualidade? Como ela se apresenta num texto? Koch e Elias (2006, p. 86) informam que “[...] ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade”. Ao recuperar outros contextos e textos, o leitor tem a capacidade de produzir satisfatoriamente os mais variados sentidos, ressignificando-os à medida que a intertextualidade lhe ofereça mecanismos favoráveis a isso.

A depender de como o autor se utiliza da intertextualidade para produzir seus textos, ela pode ser explícita (quando se informa o texto-fonte) ou implícita (sem citação expressa da fonte). À vista disso, o leitor proficiente, instruído por inúmeras leituras, é capaz de recuperar o texto-fonte na intertextualidade implícita, bem como é capaz de perceber o efeito de sentido e o propósito comunicacional presentes no novo texto.

Percebe-se, assim, que existe uma estreita relação entre intertextualidade, leitura e produção de sentidos como forma de assegurar ao leitor o desenvolvimento de habilidades requeridas para o processamento de um texto. Desse modo, há que se considerar a necessidade de contato com variados textos e suportes, viabilizando diferentes modos de ler, entre eles, a leitura na tela, cada vez mais usual na atualidade.

2.1.4 Leitura na tela: um recurso aglutinador de multilinguagens

A cada dia as práticas de leitura se modificam, seja pela quantidade cada vez maior de material disponível, seja pela variedade de suportes em que elas se apresentam ao leitor. Os recursos tecnológicos, como o computador e os smartphones, são em grande parte os principais suportes em que pessoas, pelas mais diversas finalidades, leem e interagem na atualidade.

É cada vez mais notório que o livro impresso perdeu sua hegemonia no que diz respeito a suporte de texto. Hoje ainda se discute a qualidade da leitura realizada em suportes impressos e eletrônicos, numa tentativa de privilegiar o texto impresso em detrimento do virtual, mas isso não é fator preponderante para fazer com que o leitor continue lendo de modo tradicional, e sim utilize-se de novos suportes, os quais oferecem experiências significativas com a leitura e constroem relações extremamente produtivas entre leitor e texto.

A respeito do papel importante que tem o suporte de texto para a leitura, Ribeiro (2007, p. 126) diz que:

Cada suporte, à medida que foi inventado e refinado, criou especificidades: o jornal, com sua diagramação e sua periodicidade peculiares, produz determinadas expectativas no leitor, assim como as revistas, as bulas de remédio, os outdoors, os livros e até mesmo os muros urbanos. [...] Em cada suporte, o leitor faz reconfigurações pertinentes à percepção que tem do que lê, do que porta, do que tem em mãos, do que vê [...] de acordo com a demanda constante do leitor, que busca conforto, eficiência, eficácia, portabilidade e compreensibilidade.

Desse modo, percebe-se que o leitor considera relevante o tipo de suporte em que o texto está presente, bem como utiliza-o para agregar valor à leitura, uma vez que o escolhe a partir da sua funcionalidade e possibilidade de como utilizá-lo de forma prática, confortável e eficaz. Assim, as ferramentas tecnológicas das quais dispõem os leitores de hoje mostram-se suportes ideais para a leitura interativa, de uso corriqueiro e, principalmente, que atenda às mais variadas intenções do leitor.

Com isso, a leitura na tela tem se tornado uma prática cada vez mais frequente por apresentar ao leitor algumas possibilidades que rompem com as formas tradicionais de ler. Chartier (1998, p. 12-13), diz que:

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas, páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler.

Já na concepção de Belo (2007), a quantidade quase infinita de materiais digitalizados oferece ao leitor uma experiência diferente com a leitura. O que antes se lia apenas em formato impresso, agora se apresenta ao leitor por meio dos mais variados ambientes virtuais, numa leitura na tela, em suporte digital.

Essa leitura na tela será feita de outras maneiras, nas quais as sensações ao manusear um livro impresso, seus gestos e a sequência da leitura não estarão presentes. Não há na tela a obrigação de se realizar uma leitura linear, podendo o leitor passar de um capítulo a outro do texto com apenas um clique.

Desse modo, com um acervo quase infinito de textos, tendo a possibilidade de se realizar uma leitura não linear, própria do hipertexto, assim como a presença de diferentes gêneros textuais numa só página virtual e a facilidade de manuseio das ferramentas digitais, dada à sua presença constante no dia a dia das pessoas, fazem com que o leitor moderno se aventure cada vez mais na cibercultura.

Tudo isso culmina com o necessário letramento digital, indispensável à inserção e interação no universo cibernético atual. Nesse sentido, Soares (2002, p. 152) articula que:

A tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

Em vista disso, a leitura na tela é dinamizada pela presença de palavras, sons, imagens e movimentos que agregam valor ao ato de ler. Consequentemente, o leitor se vê ante novas demandas de leitura que exigem habilidades específicas e variadas formas de expressão, que o caracterizam como um leitor letrado. Para Ribeiro (2006), este leitor não apresenta dificuldade em realizar leituras no meio digital, pois conhece várias formas de texto e hipertexto, fazendo com que navegue com rapidez e eficiência.

Portanto, se a escola quer trazer para o seu contexto novas formas de leitura, precisa oportunizar diferentes contatos com a palavra escrita através de suportes de texto diversos, principalmente as ferramentas tecnológicas, contribuindo para a construção de leitores críticos, ativos e motivados pela busca de conhecimento, que é a mola propulsora para o crescimento e desenvolvimento do ser social.

2.2 CONCEITOS DE LETRAMENTO E SEU PERCURSO HISTÓRICO

A democratização da Educação e a plena escolarização fizeram chegar à escola uma variedade de terminologias, trazendo consigo diferentes níveis de aprendizagem, diferentes culturas e variadas visões de mundo. Nesse contexto, surge no Brasil, em meados dos anos 1980, o termo Letramento. Entender este conceito e sua relevância no processo de aprendizagem do aluno é tarefa indispensável para o professor.

Magda Soares (2017, p. 30) diz que sua origem se deu a partir da necessidade de “[...] reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Assim, é possível depreender o letramento como um conceito que abarca o domínio de competências em leitura e escrita, muito além da tradicional visão de ler e escrever por décadas desenvolvida nas escolas e ainda enraizada na prática de muitos professores.

É mister ressaltar que o termo letramento se originou ao mesmo tempo no Brasil e em outros países. É o caso da *literacia* em Portugal, do *illettrisme* na França e *literacy* nos Estados Unidos e na Inglaterra. Entretanto, conforme a estudiosa supracitada:

[...] se há coincidência quanto ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e de escrita emergem como questão fundamental em sociedades distanciadas geográfica, socioeconômica e culturalmente, o contexto e as causas dessa emergência são essencialmente diferentes em países em desenvolvimento, como o Brasil, e em países desenvolvidos, como a França, os Estados Unidos, a Inglaterra. [...] destaco a diferença fundamental, que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (*illettrisme*, *literacy*) e o conceito de alfabetização (*alphabétisation*, *reading instruction*, *beginning literacy*). (SOARES, op. cit., p. 31).

Essa diferença, segundo a estudiosa, reside no fato de que em países como Estados Unidos e França os problemas de letramento surgiram de maneira independente das questões relacionadas à aprendizagem elementar da escrita, pois houve a constatação de que as pessoas, mesmo alfabetizadas, não evidenciavam domínio de habilidades de escrita e de leitura em práticas sociais que envolviam a língua escrita. No Brasil, porém, a terminologia já surgiu estritamente relacionada a uma aprendizagem inicial da língua escrita, isto é, à alfabetização.

Sendo assim, esta visão de entrelace dos conceitos de letramento e alfabetização deve ser conservada, segundo Soares, por tratar-se de movimentos que convergem para um mesmo fim: a emancipação do sujeito. Sobre esta inter-relação de conceitos, a autora enfatiza:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2017, p. 44-45).

Portanto, a escola e o professor precisam ter em mente que letramento e alfabetização são procedimentos indissociáveis, pois as práticas de um desenvolvem as do outro, havendo assim, a necessidade de complementação da alfabetização pelo letramento e vice-versa. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender as especificidades de cada processo, sem perder de vista que eles estarão em constante inter-relação na vida do sujeito, quer dentro ou fora da escola.

A pesquisadora destaca que as especificidades da alfabetização exigem a compreensão de que, em primeiro lugar, deve-se entendê-la como procedimento de aquisição do sistema ortográfico e alfabético da língua, sendo importante que se forme num contexto de letramento, subsidiado por eventos de escrita e de leitura que visem o desenvolvimento de habilidades para a utilização destes mesmos eventos em práticas sociais.

Soares (2017) defende também que alfabetização e letramento têm diferentes proporções e que estas exigem distintas metodologias de aprendizagem primária da língua escrita, e, por fim, a urgente reformulação da formação inicial de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo uma maneira de atacar o grave problema que é o fracasso escolar do aluno no que concerne ao aprendizado inicial da escrita.

Afinal, qual o conceito de letramento? Magda Soares (2002) ressalta que o termo só foi dicionarizado em 2001, mas que foi empregado no contexto educacional a partir da obra de Mary Kato, em 1986, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Naquela época, a autora já conceituava o que hoje se considera letramento de forma bastante próxima ao conceito atual.

A função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1986, p. 7).

Desta forma, pode-se perceber que a autora já acenava para a necessidade de a escola desenvolver competências e habilidades no sujeito, de modo que utilizasse a língua, falada ou escrita, para responder satisfatória e qualitativamente às demandas sociais que exigiam dele a capacidade de comunicar-se eficazmente em todas as situações de uso do seu idioma.

Marcuschi (2001, p. 21) nos diz que o letramento “[...] é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários”. Com isto, é possível perceber que o termo está a serviço de usos sociais da escrita e da leitura, situando estas práticas em contextos que habilitam o sujeito a ser protagonista nos mais variados eventos que necessitam bem mais do que o simples saber ler e escrever, isto é, o sujeito utiliza esta competência a seu favor para vislumbrar inúmeras possibilidades de influência mútua com o meio em que está inserido, potencializando sua ação e seu crescimento.

Ainda sobre a conceituação do termo, Brotto (2008) informa que o letramento é um conceito novo utilizado para caracterizar a participação do indivíduo em práticas sociais que de alguma forma reclamam a utilização competente da escrita e da leitura. Práticas estas

que podem estar relacionadas a contextos de pré-escolarização, bem como à aprendizagem, inicial ou não, da escrita e da leitura de analfabetos ou pessoas alfabetizadas não escolarizadas na cultura letrada. Pode ainda estar relacionado às condições de participação do indivíduo em grupos sociais que apresentam nível precário de apropriação da escrita em situações em que há práticas orais letradas.

Enfim, para a autora supracitada, o letramento está relacionado às variadas abordagens que reclamam do sujeito a habilidade de fazer uso da leitura ou da escrita, desde contextos anteriores à escolarização até situações em que pessoas não alfabetizadas ou escolarizadas e não escolarizadas na cultura letrada consigam operar adequadamente em diferentes ambientes sociais de uso da língua.

Para Mortatti (2004, p. 98), o letramento é um conceito que:

[...] está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Para a pesquisadora, o conceito de letramento está atrelado à escrita e ao seu contexto de uso, destacando esta modalidade da língua e sua importância nas sociedades grafocêntricas, uma vez que nelas o texto escrito apresenta maior relevância para os usuários da língua do que as demais formas de uso do idioma, ou seja, é pela escrita que o sujeito interage e se relaciona em qualquer contexto de vida.

Outra importante estudiosa da temática, Kleiman (1995, p. 18-19) descreve o letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para esta autora, o letramento também está a serviço da modalidade escrita da língua, representando as práticas sociais que dela fazem uso, com propósitos específicos e em circunstâncias determinadas.

Depois de se perceber a estreita relação que têm os conceitos de letramento e alfabetização, é necessário superar a dicotomia por muito tempo posta sobre eles, pois complementando os dizeres antepostos, Soares (2017, p. 68) afirma que:

[...] os dois processos – alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso

competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Portanto, o trabalho com leitura e escrita precisa promover um processo de letrar alfabetizando ou alfabetizar letrando. Isto ocorre pela articulação dos mais variados aspectos de aprendizagem inicial da língua escrita, em que a alfabetização promoverá a emancipação e o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas do sujeito, nos usos sociais da língua, habilitando-o a tornar-se usuário competente de sua língua materna.

2.2.1 Multiletramentos e leitura em sala de aula

O atual contexto escolar, permeado por uma variedade de culturas e de linguagens, exige do professor uma postura dinâmica e uma prática que dê visibilidade a todos os sujeitos em sala de aula. Os pesquisadores Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012, p. 11) perguntam: “Por que abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola? Há lugar na escola para o plurilinguismo, para a multisssemiose e para uma abordagem pluralista de culturas?” Certamente estas questões devem inquietar os professores, fazendo-os refletir sobre o uso da Pedagogia dos Multiletramentos na escola e, principalmente, na sala de aula.

A resposta aos questionamentos dos autores é necessariamente sim. A escola é um local privilegiado que aglutina um sem-fim de diversidades, é uma teia construída a partir de uma variedade de inter-relações, ou seja, um contexto de diferentes linguagens, visões de mundo e de culturas que exigem do professor um olhar pluralístico, mas que dê conta das singularidades dos indivíduos desse espaço. Portanto, a escola contemporânea deve primar por atividades de leitura crítica e de produção e análise de textos multissemióticos com enfoque multicultural.

A inserção dos multiletramentos nas práticas de leitura na sala de aula viabiliza ao professor diferentes possibilidades de atuação, como também o uso de metodologias inclusivas que alcancem a todos os alunos da classe. Mas por que trabalhar com multiletramentos? Os mesmos autores defendem que:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou

desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (ROJO; MOURA, op. cit., p. 8).

Dessa forma, os multiletramentos podem dar voz aos mais diversos sujeitos do contexto escolar, permitindo-lhes comunicar e serem vistos, ou seja, o trabalho do professor será iniciado a partir das culturas de referência de cada indivíduo, valorizando sua linguagem e a forma de se expressar, com vistas a outros letramentos a partir do respeito à pluralidade de textos e discursos que convivem simultaneamente no espaço escolar.

Compreendendo-se isso, pode-se questionar: qual o motivo de sugerir uma Pedagogia dos Multiletramentos? Quando surgiu esta necessidade? Rojo e Moura (2012) asseguram que a necessidade desta pedagogia foi sugerida pela primeira vez em 1996, em um manifesto decorrente de um encontro do Grupo de Nova Londres em Connecticut (EUA).

Sobre esta pedagogia, os autores justificam que a escola precisa tomar para si, por isso a proposta de uma “Pedagogia”, todos os letramentos que se manifestam na sociedade, em grande medida devido às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), considerando e incluindo em seus currículos esta variedade de culturas que se apresentam na sala de aula, como forma de acolher e respeitar toda manifestação de cultura e de linguagem ali presentes.

Para tanto, o professor precisa perceber que a juventude presente na escola já nasceu num tempo em que as TICs desempenham a função de agência social, o que exige adequação a esta realidade. A multiculturalidade, própria da sociedade globalizada, e a multimodalidade de textos, pelos quais os alunos interagem aliadas às novas tecnologias, devem embasar o trabalho pedagógico, diversificando as práticas de leitura e de suportes de texto na sala de aula.

Destarte, como se caracterizam os multiletramentos? Os estudiosos acima mencionados informam que:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: **a multiplicidade cultural** das populações e **a multiplicidade semiótica de constituição dos textos** por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13, grifos nossos).

Para os autores, esta multiplicidade de culturas é responsável por fazer circular em nossa sociedade uma gama de produções culturais letradas, manifestando-se pelo hibridismo textual, ou seja, textos vernáculos ou dominantes, e também de diferentes campos, os quais

podem ser de massa, popular ou erudito. Por isso não se pode pensar numa Cultura (com maiúscula), mas sim em culturas, já que as manifestações culturais não devem mais estar divididas tão simploriamente em cultas ou incultas.

Desse modo, é preciso superar também a noção de pares antitéticos como cultura erudita x popular, canônica x de massa, já que a presença dos híbridos impuros e fronteiriços, característicos da sociedade contemporânea, faz cair por terra qualquer tentativa de homogeneizar ou privilegiar uma cultura em detrimento das demais.

Rojó e Moura (2012) concordam que a multiplicidade semiótica presente também nos multiletramentos exige novas estéticas e uma nova ética no que se refere à introdução de outros gêneros de discurso, bem como de novas mídias, tecnologias e linguagens. Isso exige um repensar da propriedade de patrimônios culturais, passando para uma apropriação múltipla desses bens que deve contemplar o diálogo entre os sujeitos interpretantes.

É preciso que o professor considere as preferências de cada aluno, o que certamente diferirão das suas e dos demais alunos. Some-se a isso o fato de que aos alunos devem ser apresentados e trabalhados os multiletramentos, pois desse conhecimento depende a sua interação ou não com textos multimodais ou multissemióticos, que geralmente exigem do leitor uma sucessão de desafios quanto à interpretação e manuseio, cabendo ao professor incorporá-los em novas práticas de leitura.

Em função disso, o professor precisa entender como funcionam estas ferramentas para que seja possível inseri-las em suas práticas na sala de aula. Para isto, é preciso conhecer algumas de suas características mais importantes. Embasados em estudos epistemológicos sobre a temática, os estudiosos acima citados apontam que os multiletramentos são interativos, híbridos, fronteiriços e mestiços a partir de suas linguagens, modos, mídias e culturas, além de se caracterizarem por transgredirem relações de poder e propriedade dos mais distintos bens culturais presentes na sociedade.

Sabendo disso, a partir do trabalho com os multiletramentos, as práticas de leitura passam a privilegiar uma relação interativo-colaborativa, subsidiada por ferramentas como textos, vídeos e músicas, que podem e devem ser criados não mais unilateralmente, mas pelos diferentes atores que compõem o espaço escolar. Por conseguinte, deve-se habilitar o aluno para utilizar os bens culturais imateriais como ideias, textos, discursos, imagens e sonoridades defendidos pelos autores já citados.

Para tanto, é necessário dar uma nova roupagem ao texto e também às ferramentas que o professor usa nas práticas de leitura em sala de aula. Rojó e Moura afirmam:

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos engessados e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino. (ROJO; MOURA, 2012, p. 39).

Portanto, o professor deve levar para a sala de aula todos esses recursos que os multiletramentos oferecem como forma de diversificar sua prática pedagógica, possibilitando ao aprendente tornar-se agente de sua aprendizagem, construída pela interação com as tecnologias e, principalmente, habilitando-o a dialogar com essas tecnologias.

2.2.2 As Tecnologias da Informação e Comunicação a favor da prática pedagógica

A era da informação exige da educação e dos professores um novo fazer pedagógico. Definitivamente, os alunos da atualidade não se enquadram mais nos padrões do sistema educacional voltado para um ensino tradicional. Existem em nossas escolas dois elementos que não combinam: os nativos digitais² e um sistema ultrapassado, com professores pouco afeitos à tecnologia e escolas com escassos recursos tecnológicos.

Para o pensador americano Marc Prensky, em seu artigo intitulado *Digital Natives, Digital Immigrants*, publicado em 2001, a grande preocupação dos que fazem a educação na contemporaneidade é como educar essa nova geração, haja vista que a revolução digital transformou radicalmente a sociedade e, conseqüentemente, o público escolar. A figura 1 exemplifica uma das principais transformações do mundo contemporâneo.

Figura 1 – Nativos Digitais



Fonte: www.appai.org.br/a-escola-dos-nativos-digitais-dicas-praticas-aos-professores/

Essa constatação faz surgir uma série de questionamentos sobre as práticas escolares, no que concerne aos métodos de ensino e também aos recursos didáticos utilizados

² O termo foi criado pelo norte-americano Marc Prensky. Um nativo digital é aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência. Geralmente, o termo refere-se àqueles que cresceram com a tecnologia do século XXI, que são também conhecidos como geração Y.

pelos professores. Os nativos digitais lidam de maneira eficiente com recursos tecnológicos, logo pensam de maneira diferente daqueles professores que ainda não interagem naturalmente com a tecnologia.

Para Prensky (2001), os nativos digitais processam as informações mais ligeiramente, acabam realizando duas ou mais tarefas ao mesmo tempo e aprendem em rede e por hipertexto, o que reforça a necessidade de aliar o ensino a ferramentas digitais como *tablets*, *smartphones*, computadores, entre outras, que já estão inclusas no cotidiano dos alunos e podem oferecer dinamismo, praticidade e eficiência ao processo de ensino e aprendizagem.

Com esse entendimento e partindo do pressuposto de que as novas maneiras de aprender dos jovens reclamam novos métodos de ensino, escolas e professores devem primar por um ensino em que o conhecimento seja produzido pela interação com as tecnologias, tendo o professor como mediador da aprendizagem e o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento. Vale ressaltar que, por mais que estas proposições estejam presentes nos discursos de boa parte dos professores e demais profissionais da educação, as práticas pedagógicas ainda deixam a desejar.

Portanto, a partir das considerações feitas até aqui, fica evidente que a sala de aula é um terreno fértil para o trabalho com os multiletramentos nas práticas pedagógicas. Para isso, o professor dispõe de uma quantidade cada vez mais significativa de tecnologias móveis, como celulares, *tablets*, computadores, permitindo, assim, o desenvolvimento de um ensino colaborativo que propicie a construção do conhecimento por meio da interação professor-aluno e aluno-aluno, podendo utilizar-se de redes sociais como o *Facebook*, o *WhatsApp* e o *Twitter*, ou pelo uso de *blogs*, jogos eletrônicos e aplicativos, etc., que fazem parte do dia a dia dos alunos.

É possível desenvolver práticas de leitura em suportes tecnológicos por meio da comunicação eletrônica, prática diuturnamente realizada pelos alunos, como afirma Santos (2007, p. 151):

A comunicação eletrônica está presente na vida de nossos jovens já há bastante tempo. Para essa menina, nascida no final do século XX, ligar um computador, desenvolver sites, conversar na rede, expressar-se através de blogs, fotoblogs, enviar e-mails ou participar de fóruns é algo absolutamente corriqueiro.

Dessa forma, tem-se a comprovação de que é totalmente viável ao professor investir em leitura a partir do uso das redes sociais, utilizando assim, suportes que se sustentam em recursos tecnológicos e na Internet. Deste modo, se o professor precisa

motivar o hábito de ler nos alunos, o uso de ferramentas tecnológicas para fomentar essa prática é um primeiro passo e talvez o mais promissor deste tempo para que esta intenção seja bem-sucedida.

Ouve-se com certa frequência que os jovens não gostam de ler e que não leem. Santos (2007) contradiz esta afirmação ao dizer que os jovens não leem a literatura de prestígio, que o fazem apenas quando são obrigados pelos professores. Para a autora, é preciso considerar que estes jovens estão em permanente contato com leitura e escrita, bem como com inúmeros gêneros textuais que se manifestam diariamente em suas incursões pelas redes sociais e nas diversas possibilidades de comunicação que tais mecanismos oferecem ao usuário.

Estas incursões se dão por meio de uma leitura na tela, que pode e deve ser ampliada e qualificada pelo professor para contribuir com o surgimento de competências e habilidades que culminem com o desenvolvimento intelectual, crítico e social do leitor.

Assim sendo, o professor deve oferecer ao aluno as mais variadas possibilidades de leitura, que estão muito além daquelas realizadas apenas no texto impresso, utilizando para isso os multiletramentos e as tecnologias móveis, fazendo esse aluno perceber que o ato de ler pode ser prazeroso, enriquecedor e produtor de diferentes conhecimentos adquiridos simultaneamente quando se realiza a leitura em hipertextos. Uma leitura no celular, *tablet* ou *notebook* deve auxiliar esse aluno em seu crescimento e na sua formação intelectual.

É evidente o papel inovador que têm as tecnologias móveis em sala de aula. Para comprovar esta importância, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) aponta razões para o uso dessas tecnologias em sala de aula, na obra *Diretrizes de Políticas para Aprendizagem Móvel*, publicada em 2013. Algumas dessas razões coadunam com os objetivos deste trabalho. A primeira delas é “[...] permitir a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar” (p. 16), isto é, devido à portabilidade dos recursos tecnológicos, a aprendizagem pode ocorrer nos mais variados lugares e a qualquer momento, devendo apenas ao usuário a utilização de tais ferramentas.

Outra razão para o uso dessas tecnologias, à luz da UNESCO, dá-se por “[...] assegurar o uso produtivo do tempo em sala de aula” (p. 18). Neste caso, as aulas podem se tornar mais atrativas e menos expositivas, focando assim, nos aspectos sociais da aprendizagem. Nesta mesma perspectiva, tem-se ainda a possibilidade de “[...] criar novas comunidades de estudantes” (p. 19), motivo pelo qual seria possível criar ambientes colaborativos que primem por uma postura ativa de todos os indivíduos participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo as Diretrizes da UNESCO, as tecnologias móveis são úteis por “[...] apoiar a aprendizagem fora da sala de aula” (p. 20). Sendo assim, recursos como aplicativos, sites, blogs e demais ambientes virtuais podem ser usados como reforço ao que se aprende dentro da sala de aula, contribuindo com uma infinidade de informações que agregarão valor ao conteúdo tradicional.

Por esta ótica, a escola precisa inserir urgentemente recursos tecnológicos em seu contexto de ensino, pois na sociedade cada vez mais informatizada em que vivem os alunos e os demais protagonistas do fazer pedagógico, a educação deve favorecer o desenvolvimento de um indivíduo autônomo, livre e crítico, emancipado e emancipador de outros indivíduos, corresponsável pela sua aprendizagem e que não se limite apenas em absorver ideias, mas, acima de tudo, consiga dialogar e criar significados para o aprendizado. Este trabalho passa necessariamente pelo fomento à leitura em suas mais diversas dimensões e gêneros textuais.

2.2.2.1 O *WhatsApp* como ferramenta pedagógica para promoção da leitura

É consenso que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) possibilitam um novo fazer pedagógico que descortina um horizonte múltiplo de métodos e alternativas para um ensino mais atrativo, interativo e, principalmente, que produza significado para o estudante.

Sendo assim, valer-se da importância que têm os aplicativos e as redes sociais no cotidiano dos alunos, levando-os para a sala de aula, aumenta consideravelmente o potencial de aprendizagem dos conteúdos abordados em sala, incluindo também a leitura, tão essencial à formação do ser humano.

Segundo Lucena e Oliveira (2014, p. 42), é necessário “[...] pensar nesse novo indivíduo que é praticante cultural e que pensa, produz saberes e que compartilha opiniões, conteúdos e informações nas redes digitais”, isto é, a escola precisa estar conectada, nos mais diversos aspectos, com as vivências dos seus alunos, sua configuração de comunicação e interação.

Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem precisa estar pensado de modo que o conhecimento produzido em sala de aula considere esse novo tipo de indivíduo e tenha sentido e valor social para os aprendizes. Para Lemos (2013, p. 39), “[...] há uma nova dinâmica social, redefinindo a noção de espaço e tempo, comunidade e indivíduo”, e a escola não pode eximir-se da responsabilidade de oferecer a seu público-alvo a imersão nessa nova realidade.

Com isso, ao pensar em práticas de leitura mediadas por recursos tecnológicos, é preciso considerar o papel agregador que os *smartphones* trazem ao ensino, especialmente se estas práticas têm como suporte aplicativos e redes sociais. É o caso do *WhatsApp*, bastante popular e em constante ascensão entre os brasileiros. Segundo a pesquisa realizada pela *Panorama Mobile Time/Opinion Box*, em agosto de 2018, 97% dos entrevistados disseram ter o aplicativo instalado em seu celular, sendo que 92% destes utilizam-no todos os dias. Daí a justificativa para a escolha deste aplicativo para mediar a leitura em sala de aula.

Segundo o *Manual de Tecnologia*, publicação da Editora FTD em agosto de 2014, “[...] o *WhatsApp Messenger*, ou apenas *WhatsApp*, é um aplicativo que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar. As mensagens são enviadas em tempo real”. Ou seja, é bastante oportuno trabalhar gêneros textuais, mesmo os tradicionais, como artigo de opinião, debate e carta argumentativa, por meio dos ambientes virtuais. Conforme Marcuschi e Xavier (2010, p. 39), “[...] uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é a alta interatividade, em muitos casos, sincrônicos, embora escritos”.

Neste mesmo caminho, os pesquisadores Moran, Masetto e Behrens (2006, p. 61) afirmam que:

[...] é importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line.

Em vista disso, a escola e o professor assumem o compromisso de oferecer ao aluno um ensino mais próximo da sua realidade, pois, ainda para os referidos autores, é preciso que o ambiente escolar se transforme em um lugar onde as tecnologias atuais contribuam para um aprendizado ativo, onde os participantes do processo construam aprendizagens significativas.

Sendo assim, as práticas de leitura devem estar inclusas nesses espaços de construção do conhecimento, de maneira presencial ou virtual, de forma que ofereçam ao aluno a possibilidade de gostar de ler e, principalmente, desenvolver-se por meio da leitura.

De acordo com Kenski (2012, p. 21), “[...] a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamento”. É preciso considerar que as crianças e jovens, atualmente, veem nas ferramentas tecnológicas, na Internet, nos seus aplicativos e redes sociais, o ambiente ideal para fazer diferentes ações, das mais simples às mais complexas, com uma naturalidade e eficiência surpreendentes. E

esta é a razão principal para aliar tais ferramentas às práticas de sala de aula, em especial, a leitura.

A saber, o uso do aplicativo *WhatsApp* oferece diferentes possibilidades metodológicas como suporte pedagógico para leitura, principalmente no trabalho com gêneros textuais, pela interação instantânea e pela multimodalidade que apresenta, favorecendo um trabalho dinâmico que aproxima o cotidiano do aluno ao conteúdo curricular.

Esta possibilidade de aproximação dos estudantes aos conteúdos de sala de aula corrobora com a ideia de Ferreira e Frade (2010, p. 15) ao afirmarem que:

[...] a incorporação das tecnologias digitais pelo campo educativo pode vir a propiciar processos de ensino-aprendizagem cada vez mais interativos, interdependentes e plurais, de forma articulada com a realidade dos sujeitos envolvidos [...].

É nessa interatividade e pluralidade de linguagens apresentada pelo *WhatsApp* que o professor pode estruturar as práticas de leitura de sua turma, dentro e fora da sala de aula. Muitas são as possibilidades oferecidas pelo aplicativo, tais como a criação de grupos, conversas com envio de mensagem de texto ou de áudio, imagens que incluem fotografias, vídeos, além de chamadas telefônicas, entre outros. Para tanto, cabe ao professor perceber o universo multimidiático e multissemiótico que exige do indivíduo novas formas de ler e escrever, essenciais para o convívio na sociedade atual.

A cibercultura está cada vez mais presente no dia a dia das pessoas e a escola não pode furtar-se de trazê-la para seu contexto como forma de oferecer aos professores um fazer pedagógico inovador e, para os alunos, uma aprendizagem rica de significado e aplicabilidade em suas vivências.

Outrossim, há que se ultrapassar a barreira da resistência ao trabalho com as ferramentas tecnológicas, pois como diz Moran (2013, p. 30), “[...] a chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios” para o professor. Ainda para este estudioso, a contemporaneidade exige dos profissionais de educação articulação, criatividade e parceria que devem contemplar todos os participantes no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, ao repensar suas práticas, a escola e os professores têm a oportunidade de oferecer um ensino dinâmico, interativo e colaborativo, através dos multiletramentos, com vistas à formação intelectual, crítica e social dos alunos. Para que isto aconteça, deve-se capacitar o professor e planejar este ensino, de modo que produza excelentes resultados na aprendizagem dos estudantes.

2.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

O trabalho com leitura em sala de aula precisa ser dinâmico, produtivo, prazeroso e, acima de tudo, promotor de proficiência para o aluno. Logo, o professor deve diversificar as leituras realizadas em sala, bem como utilizar os mais variados gêneros textuais com os quais o aluno tem contato dentro e fora da sala de aula, que são importantes para a formação do leitor e seu preparo para as ações sociais que a vida em sociedade determina.

Todavia, o que são gêneros textuais? Como se caracterizam? Estas indagações são respondidas por Marcuschi (2003, p. 19), quando diz que:

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Com estas informações sobre gêneros textuais, é possível depreender que eles são extremamente importantes para enfatizar as diferentes atividades comunicativas, possuem uma plasticidade necessária à adequação dos discursos às práticas sociais e que devam interagir com os multiletramentos em atividades, habilitando o sujeito a manifestar-se satisfatoriamente nos mais variados contextos, o que equivale ao letramento tão requerido dos atores sociais.

Sendo assim, há uma variedade infindável de gêneros textuais que multiplicam as possibilidades de práticas de leitura em sala de aula. Uma análise histórica a partir do surgimento dos gêneros textuais demonstra, de acordo com Marcuschi (2003), que numa primeira fase os gêneros eram limitados, visto que as sociedades tinham uma cultura essencialmente oral. Na segunda fase, a partir da invenção da escrita (Séc. VII a.C), houve a multiplicação desses gêneros, dando origem aos tipos de escrita. Com a progressão da cultura impressa, por volta do século XV, ocorreu uma considerável expansão dos gêneros, encerrando, assim, a terceira fase, e a partir do século XVIII ocorreu uma grande ampliação desses gêneros, chegando à atualidade, caracterizada pela plena cultura eletrônica e pela verdadeira “explosão” de gêneros orais e escritos devido ao aparecimento das TICs.

Sabendo-se disso, é mister distinguir dois conceitos frequentemente empregados ao referir-se a essa variedade de atividades comunicativas. São eles: tipo textual e gênero textual. Para Marcuschi (op. cit.), quando se parte da pressuposição de que é impossível ao sujeito comunicar-se verbalmente senão por algum gênero e também por algum texto, tem-se a compreensão de que a comunicação verbal só se concretiza por algum gênero textual.

Porém, como diferenciar gênero textual de tipo textual? O quadro abaixo traz um paralelo entre as principais características de cada um.

Quadro 1 – Tipos textuais x Gêneros textuais

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	1. Realizações linguísticas concretas por propriedades sócio-comunicativas.
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos.	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempo verbal.	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Fonte: (DIONÍSIO et al., 2007, p. 23).

Ultrapassada essa barreira conceitual, que muitas vezes impede o professor de realizar um trabalho produtivo com leitura, é possível perceber a necessidade de propiciar variados eventos de leitura em sala de aula, utilizando-se dos mais diversos gêneros textuais, extrapolando assim o trabalho engessado com foco apenas nos tipos de texto, qualificando a atuação do leitor nas mais diversas situações comunicativas.

De acordo com Cristovão e Nascimento (2011, p. 43):

O gênero é fundamental na escola, visto que, segundo Schneuwly e Dolz (2004: 1), é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e

escritos. No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos.

Por essa razão, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é preponderante para o empoderamento do indivíduo através das práticas de leitura, corroborando para a formação que deve culminar na autonomia crítica e intelectual do sujeito social, construído pela interação com o saber científico e, acima de tudo, pelos juízos de valor que se elaboram na interação das diferentes relações sociais. Sendo assim, a leitura é, e sempre será, a ferramenta mais eficaz para a promoção dessa autonomia.

2.3.1 Gêneros argumentativos e práticas de leitura

As práticas de leitura em sala de aula devem abordar variados gêneros textuais. Desenvolver práticas leitoras que mobilizem a argumentação torna-se essencial para o desenvolvimento de leitores críticos e capazes de interatuar nas mais variadas esferas do seu cotidiano. As demandas sociais de hoje exigem cada vez mais uma postura argumentativa do indivíduo, visto que suas vivências estão permeadas por situações em que precisará questionar, discordar, fazer inferências, etc.

Dessa forma, em sua prática pedagógica, o professor deve oportunizar o trabalho com leitura, levando em consideração a argumentação e o desenvolvimento de um indivíduo que precisa aprender a pensar, refletir, analisar, agir e decidir. Sobre isto, Yunes (1995, p. 188) se manifesta ao dizer que “ler é, pois, interrogar as palavras, duvidar delas, ampliá-las. Desse contato, desta troca, nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida”. E essa é, certamente, uma maneira de promover a proficiência leitora tão requerida atualmente.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 9), em suas competências gerais, traz o gênero argumentativo. Na competência 7, do referido documento, informa-se que o estudante deve: “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns [...] com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.”

Sendo assim, a leitura em sala se transforma numa oportunidade para criar no leitor uma consciência crítica e transformadora de si e do seu contexto, capacitando-o a perceber todas as nuances do processo comunicativo. Ao trabalhar textos de diferentes gêneros argumentativos, o professor viabiliza o desenvolvimento de habilidades que vão

desde a competência em persuadir até a tomada de decisões acertadas e coerentes com a vida em sociedade.

O componente para Língua Portuguesa da BNCC (p. 71), dividido em diferentes eixos, informa que:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Percebe-se de tal modo, que as práticas de leitura devem primar pela interação entre os interlocutores e o texto, em que a argumentação se apresenta como uma prática de linguagem promotora da capacidade de debater, sustentar pontos de vista e persuadir, ações que são bastante corriqueiras na vida do aluno.

Ao considerar a capacidade de persuasão como objetivo principal em um texto argumentativo, Citelli (2006, p. 06) afirma que “[...] o elemento persuasivo está colado ao discurso como a pele ao corpo”. Desse modo, é possível afirmar que todo discurso prescinde de argumentação, pois se não há neutralidade no discurso, certamente haverá uma intenção ao proferi-lo. E esta intenção se utiliza de estratégias para ganhar a audiência e aceitação do interlocutor.

Esse teor argumentativo que se faz presente em todo discurso é chamado de argumentatividade. Sobre isto, Koch (2000, p. 19) apresenta a seguinte consideração:

A interação por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe de determinadas opiniões.

Sendo assim, torna-se indispensável trabalhar no aluno um despertar de consciência para as mais variadas intencionalidades dos discursos dos quais ele tem contato em suas vivências diárias, munindo-o também de condições para que este indivíduo possa agir satisfatoriamente em todos os eventos linguísticos, preparação advinda do trabalho com textos argumentativos e leituras que corroborem para este fim.

Esse exercício deve ser frequente, pois, de acordo com Plantin (2008, p. 64), “[...] a argumentação é uma atividade custosa, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do ponto de vista interpessoal; só nos engajamos nela pressionados pela resistência do outro à opinião que

estamos expondo”, ficando evidente que saber argumentar é condição para poder interagir nas mais variadas situações do cotidiano, seja pela língua escrita ou falada.

Ainda no que se refere à argumentação, Perelman (1999, p. 324) em sua obra *Retóricas*, assevera que:

A argumentação tem como objeto o estudo das técnicas discursivas cujo intuito é ganhar ou reforçar a adesão das mentes às teses que se lhes apresentam ao assentimento. Toda argumentação pressupõe um orador, aquele que apresenta um discurso (o qual pode, aliás, ser comunicado tanto por escrito como verbalmente), um auditório, aqueles a que visa a argumentação (o qual pode identificar-se com o orador, na deliberação íntima) e uma finalidade, a adesão a uma tese ou o crescimento da intensidade da adesão, que deve criar uma disposição à ação e, se for o caso, desencadear uma ação imediata (1999, p. 324).

Para o referido autor, agora em parceria com Lucie Olbretchts-Tyteca, na obra *Tratado da Argumentação: a nova retórica* (1996, p. 150), “a linguagem não é somente meio de comunicação, é também instrumento de ação sobre as mentes, meio de persuasão”, isto é, a linguagem adquire uma função mais que relevante, ao passo que, além de comunicar, exerce forte influência sobre o outro.

Destarte, o texto argumentativo apresenta-se ao professor como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento das habilidades discursivas dos alunos, valendo-se para isto dos diferentes elementos que integram este texto. De acordo com Carneiro (2001), há no texto argumentativo a presença dos seguintes elementos: o argumentador (aquele que apresenta os argumentos); um tema polêmico (assunto que motiva a divergência de pontos de vista); a tese (representada pela tomada de posição do argumentador em relação ao tema); os argumentos ou estratégias argumentativas (recursos utilizados para dar sustentação à tese) e o público-alvo (a quem o texto é dirigido).

Além do trabalho com esses elementos, há que se realçar a importância dos operadores argumentativos. Segundo Koch (1992, p. 30), estas palavras ou expressões “[...] têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção para o qual apontam”, isto é, tais mecanismos fazem a mediação entre as vozes presentes no texto, enquanto estabelecem um diálogo entre os diferentes pontos de vista. Com isso, promovem a necessária progressão textual, ao definirem o tipo de relação que o autor utiliza para construir os enunciados (adição, finalidade, causa, consequência, conclusão, entre outras).

Sendo assim, o uso de operadores argumentativos, representados pelos conectivos (principalmente as conjunções), pelos advérbios e por outras palavras denotativas (aquelas que, a depender do contexto em que são empregadas, não pertencem a nenhuma das classes

gramaticais, como por exemplo: inclusive, então, aliás, etc.), asseguram a argumentatividade e orientam a tomada de decisão quanto aos argumentos que serão utilizados no texto.

A boa argumentação pressupõe o uso de argumentos consistentes. Segundo Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 145):

Chamamos de “argumento” uma assertiva que sirva como base para uma afirmação ou negação quaisquer. Argumentos são sempre linguísticos, são frases, sentenças da língua. Bons argumentos podem ser construídos de diversas formas. As principais são aquelas que se utilizam: 1. da lógica; 2. de dados.

Para os referidos autores, é necessário desenvolver a capacidade argumentativa para que o aluno/leitor consiga operar com argumentos, pois não saber argumentar é motivo para que “[...] muita gente queira partir para a ignorância quando é confrontado com ideias contrárias às suas” (p. 46).

Logo, o uso de textos argumentativos em sala de aula é uma alternativa para um trabalho produtivo e que abre horizontes no que concerne à formação intelectual, crítica e social do leitor, evitando assim, uma experiência infrutífera com a leitura, como sentenciam Antunes (2003, p. 17):

Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é “determinado” ou “indeterminado”, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade, “sujeitos inexistentes”.

Portanto, urge que o professor contribua para a criação de vínculos consistentes, por intermédio das práticas de leitura apresentadas ao aluno, sob pena de não favorecer à formação de um sujeito pensante, que reflete a sua realidade e tem condições de mudá-la, ressignificando sua existência a partir da leitura que consegue fazer de si, da palavra e do mundo. A seguir, serão expostos gêneros textuais argumentativos que podem ser usados pelo professor para potencializar a formação crítica e social do aluno.

2.3.1.1 Artigo de opinião: conceito, características e funcionalidade

Dentre os vários gêneros textuais que devem ser abordados pelo professor nas suas práticas de leitura em sala de aula, o artigo de opinião tem grande importância, pois o trabalho com esse gênero contribui para o desenvolvimento do senso crítico e do pensamento analítico do leitor.

Por tratar-se de um gênero argumentativo da esfera jornalística, o artigo de opinião alinha-se perfeitamente aos objetivos deste trabalho de pesquisa, quando se propõe

seu uso para promover a leitura mediada por ferramentas tecnológicas que favoreçam os multiletramentos, de onde derivam os suportes em que circula, na maioria das vezes, o referido gênero textual.

O trabalho com artigo de opinião é rico em possibilidades de interação entre autor, leitor e texto. Trata-se de uma leitura que naturalmente instiga o leitor a produzir sentidos para o que lê, ao requerer um diálogo constante do autor e do leitor, sustentado pela necessidade de convencimento da tese defendida no texto, e que, a depender dos argumentos utilizados, será aceita ou rechaçada pelo leitor. Na visão de Bräkling (2000, p. 227):

O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes que possam convencer o interlocutor.

Considerando-se os elementos constitutivos do gênero, o artigo de opinião tem conteúdo temático que se refere a questões polêmicas de relevância social. Para Bräkling (2000), é um estilo que introduz marcas linguísticas importantes, como o uso da terceira pessoa do discurso e a utilização do indicativo ou subjuntivo na exposição de argumentos e contra-argumentos.

Quanto à construção composicional, este gênero permite uma liberdade de ordem no que concerne ao uso dos argumentos, o que possibilita ao articulista construir um estilo autêntico de escrita. Dessa forma, os tipos de argumentos utilizados pelo articulista desempenham papel essencial no convencimento do interlocutor. No quadro abaixo vemos os tipos de argumentos destacados por Köche e Marinello (2015, p. 103-104):

Quadro 2 – Tipos de argumentos no gênero artigo de opinião

a) Argumento de autoridade:	Uso de citação de autores renomados ou de autoridades no assunto, a fim de comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista. Seu emprego torna o discurso mais consistente, pois outras vozes reforçam o que o produtor do texto quer defender.
b) Argumento de consenso:	Utilização de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade.
c) Argumento de provas concretas:	Apresentação de fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações com o objetivo de comprovar a veracidade do que se diz.
d) Argumento de competência linguística:	Emprego da linguagem adequada à situação de interlocução. A escolha dos vocábulos, locuções e formas verbais, entre outros aspectos linguísticos, é essencial para a efetiva interação entre o autor e seu leitor.

Fonte: (KÖCHE; MARINELLO, 2015, p. 103-104).

Para Dolz e Schneuwly (2004), o artigo de opinião representa um gênero discursivo que se caracteriza por abordar assuntos sociais controversos, exigindo assim, um posicionamento frente a esses assuntos e a necessidade de sustentação e de uma tomada de posição.

Por situar-se na esfera jornalística de comunicação, este gênero circula em jornais, revistas ou Internet, com publicações semanais ou mensais numa determinada seção. A saber, trata-se de uma leitura extremamente produtiva em que, subjacente a ela, estão assentados valores e projeções político-ideológicas com uma variedade temática que permite ao leitor (re) construir-se como sujeito social, conforme artigo apresentado abaixo:

Figura 2 - Artigo de Opinião em jornal de grande circulação

6 *geração***e**

Jornal do Comércio | Porto Alegre, quinta-feira, 4 de outubro de 2018

ARTIGO

Hey! Artigos podem ser enviados para geracaoe@jornaldocomercio.com.br.
Os textos para este espaço devem ter no máximo 2200 caracteres e estarão sujeitos à edição.

A era dos smartphones: quando o virtual se torna o principal ambiente

Uma pesquisa apresentada no início desse ano pela We are social, em parceria com a Hootsuite, revelou que há cerca de 4 bilhões de pessoas usando internet no mundo. E que essa amplitude se deve, principalmente, ao uso dos smartphones. Este cenário é resultado da quantia expressiva de pessoas que compraram seu primeiro smartphone em 2017: mais de 200 milhões.

Referente ao Brasil, cerca de 143 milhões acessam a internet via dispositivos móveis. Considerando que, durante a pesquisa, na época, a população atual era de 210 milhões, esse dado define que mais da metade da população está conectada. Além de destacar que, em média, o brasileiro gasta mais de nove

horas on-line diariamente.

Na evolução das tecnologias digitais, uma inovação inspira outra. Tudo está conectado e é compartilhado, desde fotos, experiências, artigos e pesquisas; tudo, em sua maioria, por meio do smartphone. Agora, por que estou frisando tanto esses dados?

O objetivo principal desta era dos smartphones é conectar as pessoas e, consequentemente, marcas. Para as empresas, nada melhor do que usar algo que todos carregam no bolso para permitir que a marca se comunique de diferentes formas, nos mais diversos canais de comunicação. Este cenário trouxe tecnologia capaz de auxiliar a rotina das pessoas, como os aplicativos de serviços

bancários, delivery, transporte, redes sociais, entre várias opções que estão sempre na palma da mão.

Acompanhar esta velocidade não é nada fácil. Além dos recursos financeiros, há uma mudança na postura corporativa. Hoje, pensar em canais digitais para a estratégia de B2B e B2C é fundamental para ampliar o alcance no segmento específico. Investimentos de marketing digital estão aumentando no Brasil, 18 em cada 100 empresas nacionais apostam em mídia digital, segundo dados da Bain & Company. Países como Estados Unidos e Reino Unido possuem de 33% e 51%, respectivamente, de empresas com investimento no meio on-line.



DANIELLE DENYS
gerente de marketing do
Grupo Acerte Franchising

A decisão de colocar uma marca na internet é do cliente e não mais da empresa, pois os clientes tornaram-se porta-vozes e receptores. O ponto é como se relacionar e como incluir em sua estratégia uma atuação eficaz de marketing digital, com métricas e monitorada diariamente.

No Grupo Acerte atuamos fortemente nas campanhas periódicas de marketing, tanto nas lojas quanto no ambiente digital. Foi preciso renovar o mindset, entendendo cada vez mais os clientes e o mercado. A comunicação do grupo hoje é de forma "no-line", ou seja, entregando o grupo hoje de marca tanto no on-line quanto no offline, conectando os pilares marca, serviços e clientes.

Fonte: <http://www.qualitylav.com.br/a-era-dos-smartphones-jornaldocomercio/>

Portanto, o artigo de opinião mostra-se um gênero bastante versátil que pode favorecer o desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos, uma vez que sua temática abordará questões pertinentes às suas vivências, fazendo-os refletir sobre suas práticas sociais. Essa leitura deverá realizar-se em variados suportes textuais, desde celulares, tablets e

computadores, passando pelo uso de redes sociais que viabilizem a interação e produção de conhecimento, bem como a formação de sujeitos letrados nos e pelos multiletramentos.

2.3.1.2 Debate: trabalhando a argumentação por meio da oralidade

Tradicionalmente, a escola relegou a oralidade às práticas secundárias do ensino da língua, no entanto exige-se perícia do aluno quanto à leitura e à escrita, mas pouco se trabalha as manifestações orais da língua e seu treino para situações do cotidiano. Tão importante quanto ler e escrever, é saber se comunicar oralmente, habilidade que confere poder e status para quem a possui.

Aqueles que detêm uma oratória impecável, vista por muitos como um dom, certamente vivenciaram situações que contribuíram e/ou facilitaram o desenvolvimento dessa habilidade. Expressar-se bem, oralmente, é condição para interagir nos mais variados contextos de uso da língua. E esta habilidade deve ser mais trabalhada na escola.

Além de formar leitores proficientes, é necessário que a escola ofereça ao aluno contextos produtivos de oralidade, pois é bem verdade que em seu dia a dia, ele interage muito mais pela fala que pela escrita. Prova disso é a constante emissão de juízos de valor pelos interlocutores no processo de comunicação.

É imprescindível que a escola desenvolva habilidades argumentativas e que adote a oralidade como objeto de ensino, sistematizando-a e inserindo-a no planejamento dos seus professores. Indiscutivelmente, privilegia-se o trabalho com gêneros escritos em detrimento dos gêneros orais. Mesclar o ensino da língua, ora por meio da escrita, ora por meio da oralidade é uma necessária mudança que desenvolverá no aluno uma postura de falante e ouvinte para com o seu interlocutor.

Ensinar a modalidade oral da língua é, definitivamente, tarefa da escola. Sobre isto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 25), afirmam que:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações.

Ante o exposto, na concepção deste documento orientador, o professor dispõe de uma variedade de atividades e situações que são propícias ao desenvolvimento da oralidade em seus alunos, tornando a sala de aula um espaço para discussão, reflexão e socialização de temas do cotidiano e que estão diretamente relacionados à formação cidadã e intelectual do aprendiz.

Nessas condições, apresenta-se o debate regrado como gênero oral adequado ao trabalho com a oralidade em sala de aula. Para Costa (2012, p. 94), o debate regrado é “[...] a exposição da razão em defesa de uma opinião contra um argumento”. Assim, tem-se a possibilidade de explorar a fala dos alunos por meio da emissão de ideias e opiniões, habilitando-os a se posicionarem criticamente diante de fatos e circunstâncias, conferindo autonomia e criticidade aos interlocutores desta ação.

Figura 3 - Debate entre os candidatos da eleição presidencial de 2014



Fonte: <http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/>

Torna-se evidente que trabalhar o debate em sala de aula será uma oportunidade para qualificar as discussões que rotineiramente são realizadas nos mais diferentes espaços de vivência dos alunos. Na família, entre amigos, vizinhos, na escola, em qualquer lugar, consciente ou inconscientemente, há uma tentativa de convencimento do interlocutor; há um debate sendo efetivado.

E neste “embate” está presente a argumentação, que, a depender da eficiência do uso, será responsável por conferir autoridade e razão a quem a utiliza. Nisto, está implicado o papel essencial da escola no desenvolvimento da oralidade e do domínio do discurso, elementos que poderão transpor as mais difíceis barreiras que estejam postas ante o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo.

Quanto às características desse gênero textual, pode-se destacar: a oralidade; tema relevante e de interesse coletivo; o uso da norma culta da língua, entre outros. Nele, os debatedores apresentarão suas opiniões com o intuito de convencer o público que os assiste, pelo uso de argumentos e contra-argumentos que balizem essas opiniões. O respeito às opiniões alheias, ainda que os sujeitos não concordem com elas, é dever de cada debatedor.

Especificamente, o debate regrado ao público, muito usual em campanhas políticas, pelos candidatos que concorrem a cargos eletivos, transmitido pelos meios de comunicação, é uma estratégia para o convencimento do eleitor, com a qual o candidato que demonstrar maior força argumentativa sobressai-se e tem o seu objetivo alcançado, que é o de vencer a disputa.

Sobre este gênero, Cereja, Dias Viana e Damien (2016, p. 217) asseguram que:

Trata-se de um gênero que apresenta um conjunto de procedimentos e normas, além de regras que devem ser combinadas previamente. Por exemplo, pode haver dois ou mais debatedores; deve haver um moderador ou mediador, que é a pessoa que anuncia as regras do debate, dá início às discussões e interfere sempre que necessário.

Percebe-se, assim, que o mediador tem função indispensável na realização do debate, pois é ele quem organiza e distribui os turnos de fala dos debatedores, medeia a participação, controla o tempo e estabelece as normas do debate. Tal função recai estrategicamente sobre o professor ou uma pessoa mais treinada, de modo que as discussões levantadas pelos debatedores, bem como a relevância dos temas expostos, sejam bem absorvidas e produzam conhecimento e consciência crítica nos participantes deste evento linguístico.

Logo, se a escola tem como finalidade formar um indivíduo pensante, com senso crítico construído a partir de suas vivências e experiências com a língua, um sujeito autônomo e produtor de conhecimento, precisa oportunizar o contato com eventos linguísticos diversos, de modo que as habilidades de escrever, ler e expressar-se oralmente sejam desenvolvidas na mesma medida e, com isso, possam preparar esse indivíduo para o convívio nos mais diferentes contextos da sociedade.

2.3.1.3 Carta argumentativa: persuasão e criticidade do leitor.

É consenso que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula necessita ser, a cada dia, mais fortalecido. Em especial, os gêneros argumentativos por inserirem o aluno/leitor em circunstâncias concretas de uso da língua, o que permite a ressignificação da aprendizagem e o contato com práticas linguísticas essenciais ao convívio em sociedade. Dentre estes gêneros, a Carta Argumentativa cumpre esse importante papel, pois para Köche e Marinello (2017, p. 75), “carta argumentativa consiste num gênero textual no qual o emissor escreve a um receptor a fim de reclamar ou solicitar algo. Faz uso de argumentos consistentes para fundamentar os motivos da reclamação ou solicitação.”

Em vista disso, tal gênero alinha-se adequadamente aos propósitos desta pesquisa, visto que serve de instrumento para a materialização de circunstâncias que exigem do leitor habilidade para persuadir ou reclamar o que é seu por direito.

Consequentemente, fortalecem-se as práticas sociais de linguagem, instruindo o leitor a agir com eficiência perante situações reais, em que o exercício da cidadania exige do indivíduo a capacidade de emitir opinião, bem como denunciar, reclamar, sugerir e persuadir os seus interlocutores na busca pela manutenção de seus direitos e garantias constitucionais.

Figura 4 – Carta Argumentativa

Currais Novos/RN, 11 de setembro de 2008.

Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação,

Ao analisarmos os diversos problemas enfrentados pelos brasileiros, percebemos que a educação se apresenta como um dos mais graves. Apesar da queda do analfabetismo na última década, ainda assumimos uma posição vergonhosa no “ranking” latino-americano.

Essa questão torna-se complexa, pois está relacionada a diversos problemas nacionais como a desigualdade na distribuição de renda, a exploração do trabalho infantil, dificuldades no acesso às escolas, exploração sexual de crianças e adolescentes, perfazendo um conjunto de tristes realidades, que separam cada vez mais, as famílias em situação de vulnerabilidade social do sistema regular de ensino.

As deficiências no processo de ensino-aprendizagem também merecem atenção, principalmente nos primeiros anos escolares. Metodologias de ensino inadequadas, carências de recursos humanos e materiais, péssimo sistema de transporte escolar, além de baixos salários, são elementos importantes que contribuem para a evasão escolar e para a má qualidade do serviço prestado.

Diante de tal situação, precisamos, ainda, percorrer um árduo caminho para que possamos ter um país que veja a educação com a seriedade merecida. Sendo assim, a valorização do magistério, a informatização das escolas, a capacitação profissional, além de um melhor planejamento dos recursos aparecem como estratégias importantes, para transformar o Sistema Educacional em um serviço eficiente e eficaz.

Atenciosamente,

Educalson Brasileiro

Fonte: <https://centraldasletras.blogspot.com>

O principal objetivo da carta argumentativa é persuadir o leitor, o que requer do emissor grande capacidade para sustentar, refutar ou negociar posicionamentos a partir dos argumentos utilizados. Este gênero textual apresenta linguagem clara e objetiva, comumente

escrito em primeira pessoa e é, em grande parte, dissertativo, visto que se utiliza de argumentos na tarefa de convencer o interlocutor.

No entanto, é possível afirmar que é também tipologicamente heterogêneo, podendo ocorrer em sua construção, sequências narrativas e descritivas. Pode ainda, dividir-se em Carta de Reclamação ou de Solicitação. Para Barbosa (2001), enquanto a Carta de Reclamação tem a finalidade de reivindicar algo que o emissor entende ter direito, na outra o emissor faz um pedido.

Além disso, segundo Köche, Boff e Marinello (2014, p. 46), “A carta argumentativa apresenta a seguinte estrutura: local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura”, observando-se as seguintes orientações, como observados no quadro 3:

Quadro 3 – Estrutura da carta argumentativa

a) Local e data:	Constam no início da carta, à esquerda, e especificam cidade, dia, mês e ano da emissão da carta.
b) Vocativo:	Apresenta o tratamento adequado ao receptor.
c) Corpo do texto:	Em um parágrafo inicial, coloca-se o assunto e a finalidade da carta, de modo objetivo e direto. Após, em novo(s) parágrafo(s), segue a explicitação do que foi exposto. Nesta parte, o emissor vale-se de argumentos consistentes para convencer o receptor.
Despedida:	É sempre cordial. Em uma carta de solicitação, ela é afetuosa para manter uma interlocução mais efetiva com o receptor.
Assinatura:	Consta o nome completo do emissor, seguido de sua identificação profissional.

Fonte: (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 46).

Desse modo, os gêneros argumentativos, a exemplo da Carta Argumentativa, devem permear as práticas de leitura em sala de aula, mostrando-se como ferramentas que conferem ao leitor um aprendizado útil e aplicável em sua vida, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento de habilidades que capacitam o cidadão a exercer plenamente sua cidadania.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho em questão é uma pesquisa bibliográfica que, segundo Severino (2007, p. 122), "[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses, [...]". No que se refere ao seu enfoque, apresenta natureza qualitativa, o que possibilita ao pesquisador interferir na realidade, através do "[...] entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos", como destaca Richardson (1999, p. 80).

O aporte teórico que fundamenta a pesquisa está baseado nas contribuições de Soares (2017-2002), Köche e Marinello (2017-2015), Rojo e Moura (2012), Antunes (2009-2003), Ribeiro (2006-2007), Koch e Elias (2006), Marcuschi (2003-2001), Bräkling (2000), Solé (1998), Chartier (1998-1996) e Kleiman (1995-1989), dentre outros, além de documentos basilares da Educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Enquanto Proposta de Intervenção, apresenta-se um Caderno de Oficinas de Leitura direcionada aos professores de Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental, que visa promover a leitura motivada pelos multiletramentos, utilizando o aplicativo *WhatsApp* como suporte de texto e o trabalho com gêneros textuais argumentativos, a saber: o artigo de opinião, o debate e a carta argumentativa.

Sendo assim, as oficinas de leitura, presentes na proposta, serão oportunidades para que as práticas de leitura, dentro e fora da sala de aula, tenham um caráter dinâmico, interativo e colaborativo, em que as situações experimentadas pelos alunos sejam aplicáveis aos mais variados eventos comunicativos.

O local escolhido para aplicação desta proposta foi a Escola de Ensino Básico Francisca Josué de Souza Carneiro, instituição de ensino que pertence à rede municipal de Deputado Irapuan Pinheiro, no Estado do Ceará, local de trabalho do professor idealizador da proposta. Localizada à Rua Antônio Assis Pinheiro, N.º 80 - Centro, ela é a única instituição que oferece o Ensino Fundamental na sede do município.

A referida instituição tem hoje 480 alunos, oriundos de mais de 30 localidades diferentes, entre os quais 200 residem na zona urbana, e 280 na zona rural. É a escola municipal com maior número de alunos, o que contribui para o surgimento de demandas educacionais diversas, condizentes com seu público.

O corpo docente da escola é composto por 25 professores, entre os quais, 2 deles possuem formação apenas de nível médio, 6 são graduados e 17 têm pós-graduação em nível

de especialização. O quantitativo de professores está distribuído nos turnos manhã e tarde, horários de funcionamento da instituição.

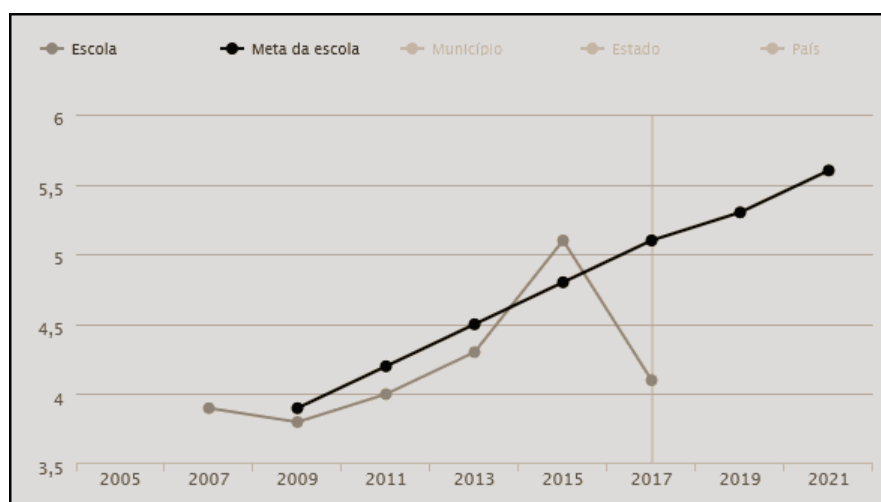
Em sua estrutura física, a escola conta com um laboratório de informática, com 14 computadores que são utilizados pelos alunos, com Internet banda larga, uma quadra de esportes descoberta e razoável acervo de livros. No que se refere à sala de leitura, não há um espaço específico para praticá-la no interior da escola, a menos que seja na sala de aula.

Foto 1- Fachada da escola

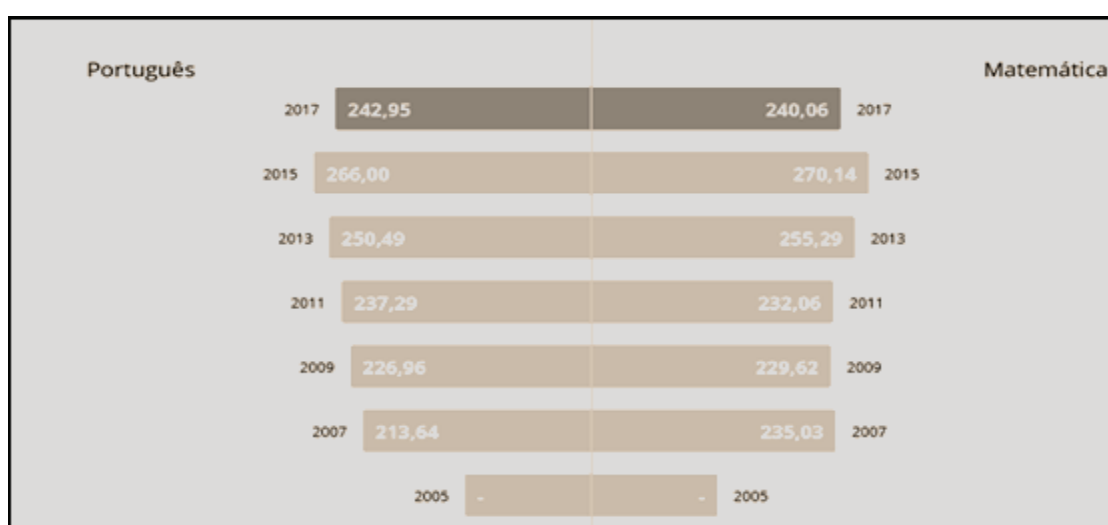


Fonte: arquivo pessoal.

Os dados das avaliações externas, cujos resultados ajudam a compreender a dinâmica educacional, devem ser considerados para a implementação de propostas de intervenção na escola. A seguir, serão apresentados resultados da Prova Brasil, avaliação aplicada a cada dois anos, da qual se obtém a nota do IDEB das escolas do país. Apresenta-se, então, uma série histórica que compreende o período de 2007 a 2017, quando ocorreu a última edição da Prova Brasil.

Gráfico 1 – Notas do IDEB da EEB Francisca Josué de Souza Carneiro

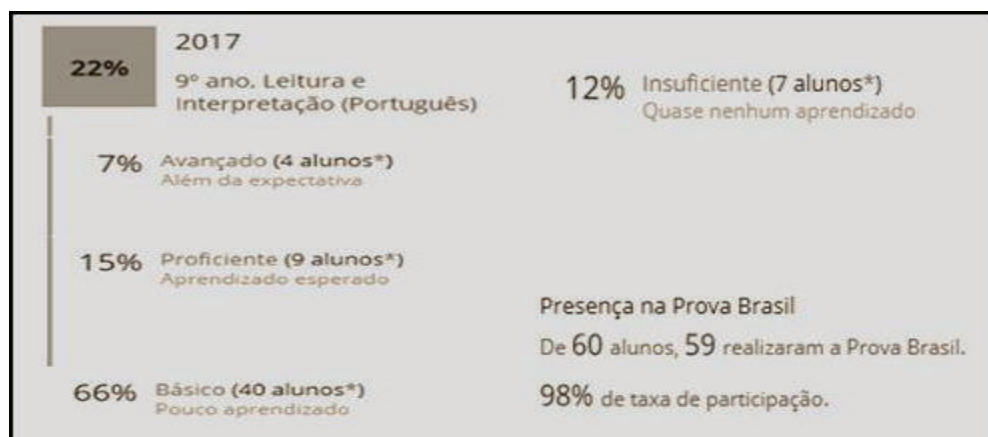
Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Gráfico 2 - Evolução da proficiência no 9º Ano da EEB Francisca Josué de Souza Carneiro

Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Os gráficos acima demonstram uma queda acentuada na nota do IDEB e também na proficiência em Língua Portuguesa da escola, especificamente em relação ao 9º Ano, da edição de 2015 para a edição de 2017 da Prova Brasil. Nota-se um crescimento contínuo a cada edição desta avaliação externa, principalmente nas notas da proficiência em Língua Portuguesa do 9º Ano. Quanto à distribuição de alunos por nível de aprendizagem em Língua Portuguesa de 9º Ano (leitura e interpretação), têm-se os seguintes percentuais:

Figura 5 – Percentuais por padrão de desempenho e participação de alunos na Prova Brasil



Fonte: Prova Brasil 2017. Inep.

Ao se observar esses dados, fica evidente a necessidade de intervenção nas práticas de leitura e interpretação, visto que, pela última edição da Prova Brasil, apenas 22% do alunado de 9º Ano, ou seja, 13 alunos estavam nos níveis adequados de aprendizagem, enquanto que 78%, que equivale a 47 alunos, encontravam-se nos níveis de pouco ou quase nenhum aprendizado.

Em razão disto, apresenta-se um conjunto de cinco oficinas, cujo objetivo é diversificar as práticas de leitura em sala de aula e também fora dela, a partir do uso de gêneros textuais argumentativos, numa leitura na tela, utilizando-se para isso, em alguns momentos, o aplicativo *WhatsApp*, suporte que aproximará as práticas escolares às leituras realizadas por crianças e jovens em seu cotidiano. Estas oficinas serão desenvolvidas com os professores de Língua Portuguesa de 9º Ano do Ensino Fundamental.

As oficinas de leitura estão dispostas da seguinte forma: a primeira, intitulada PELA TELA EU LEIO O MUNDO, busca compreender as práticas de leitura na atualidade, as formas e suportes que são utilizados pelos leitores modernos, apresentando uma leitura no hipertexto, caracterizada pela multimodalidade e multissemiose presentes na cibercultura, que exigem do indivíduo novas habilidades de leitura e escrita. Ainda nesta oficina, será proposto um trabalho com o *WhatsApp*, aplicativo multiplataforma, transformando-o, para todas as oficinas, em ambiente virtual de aprendizagem, ao utilizar-se de suas ferramentas de comunicação e interação como forma de agregar valor à leitura, tornando-a dinâmica, colaborativa e promotora do desenvolvimento crítico e intelectual do leitor.

Em seguida, na segunda oficina, cujo título é EU ACHO, NA MINHA OPINIÃO..., serão desenvolvidas atividades de leitura com o uso de manchetes de jornais,

charges, tirinhas e cartuns, que trabalhem com a argumentação, apresentando aos professores estratégias que permitam exercitar os conceitos de tese e argumento. Além disso, serão trabalhados também os operadores argumentativos e sua função na argumentatividade dos textos, identificando-os e relacionando-os ao sentido que apresentam na progressão temática. Tudo isso, promovendo um trabalho interativo com leitura, seja em sala de aula, seja realizada por meio da tela do *smartphone*, pelo *WhatsApp*.

A terceira oficina de leitura, dessa vez abordando o Artigo de Opinião, gênero textual muito presente no cotidiano dos alunos, terá como título PORQUE SIM, PORQUE NÃO. Nessa oficina, serão trabalhadas questões polêmicas presentes no dia a dia dos alunos, instrumentalizando os professores com atividades que valorizem as diferentes opiniões que se relacionam a um mesmo fato, utilizando conceitos de argumento e contra-argumentos, como forma de desenvolver habilidades que permitam ao aluno persuadir, debater, sustentar ou refutar pontos de vista.

Na quarta oficina, propõe-se um trabalho com o gênero textual Debate, tendo como título QUE VENÇA O MELHOR. Esta atividade apresentará aos professores sugestões para a criação de eventos de leitura que priorizem a oralidade dos alunos. Além de trabalhar a leitura, essa oficina promoverá atividades em que os estudantes treinarão a fala em público, exercitando a capacidade de saber ouvir e dialogar com pontos de vista que divergem dos seus. Desse modo, tais atividades transformarão a oralidade em objeto de ensino e desenvolverão habilidades argumentativas que permitem aos interlocutores interagirem, satisfatoriamente, nos mais diferentes contextos de uso da língua.

A quinta e última oficina, cujo título é RECLAME AQUI, será estruturada para o trabalho com a Carta Argumentativa, aproximando esse gênero textual às vivências dos alunos, reforçando a importância da argumentação em eventos linguísticos corriqueiros e que exigem do indivíduo habilidade para persuadir, negociar e reivindicar, sob pena de não ter assegurados os seus direitos e garantias constitucionais.

Portanto, com este Caderno de Oficinas de Leitura, os professores de Língua Portuguesa do 9º Ano da Escola de Ensino Básico Francisca Josué de Souza Carneiro terão a seu dispor um material didático que possibilitará a diversificação das suas práticas de leitura, na sala de aula e fora dela, promovendo eventos pautados na interatividade e na resignificação da língua em seus variados contextos de uso.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A Proposta de Intervenção deste trabalho apresenta sugestões de práticas de leitura para estimular o prazer de ler nas crianças e jovens em fase escolar. Para isso, apresenta-se um Caderno de Oficinas de Leitura, contendo uma sequência de cinco oficinas pedagógicas, com duração de 4 horas cada uma, a serem desenvolvidas com professores de Língua Portuguesa, do 9º ano do Ensino Fundamental, na EEB Francisca Josué de Souza Carneiro, escola do município de Deputado Irapuan Pinheiro, interior do Ceará.

As oficinas serão apresentadas aos professores da referida escola, nos momentos de planejamento coletivo, para que estes possam aplicá-las em suas turmas, podendo ampliá-las e/ou adaptá-las à sua realidade. Convém lembrar que as sugestões de práticas de leitura, contidas no Caderno de Oficinas, devem ser adaptadas e levadas para outros anos do Ensino Fundamental.

O objetivo geral da realização dessas oficinas é capacitar os professores para o trabalho com a leitura que emancipa o indivíduo, construindo nele competências e habilidades que possibilitem sua interação satisfatória nas mais variadas práticas sociais ao exercitar sua cidadania e estimular o protagonismo social desse leitor.

Destarte, é pertinente destacar que estas oficinas estão fundamentadas nos aportes teóricos de Koch e Elias (2006), ao orientarem que, na leitura, deve haver interação entre autor, leitor e texto, sob pena de falhar a construção de sentidos, se tais elementos não dialogarem. E nesta perspectiva interacional se assentam os gostos e tipos de leitura que os jovens realizam atualmente. Ainda no que se refere ao aporte teórico, as oficinas contemplam também as contribuições de Rojo e Moura (2012), no que concerne ao uso dos multiletramentos, caracterizados pela multiplicidade de culturas e linguagens que se fazem presentes na sala de aula, principalmente envolvendo as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Desse modo, embora exista uma infinidade de gêneros textuais, propõe-se nessas oficinas o trabalho com textos argumentativos, como artigo de opinião, debate e carta argumentativa, gêneros que aglutinam em suas características e especificidades uma aproximação com o tipo de leitura que se sugere levar para a sala de aula, que deve ser dinâmica, interativa e colaborativa. Com isso, viabiliza-se a construção de sentidos dos textos, apresentando-os aos alunos em diferentes suportes, desde o texto impresso no livro até o hipertexto em sua multissemiose e, acima de tudo, potencializa-se a formação de leitores competentes e autônomos como sujeitos sociais.

Sendo assim, as práticas de leitura serão realizadas em momentos presenciais e virtuais, mediadas pelo *WhatsApp*, aplicativo multiplataforma com linguagem multimodal, que apresenta várias funcionalidades, desde a interação por mensagens até o envio de áudios, fotos e vídeos. Some-se a isso, o fato de que esse aplicativo é um dos principais meios de comunicação e interação das pessoas na atualidade.

Este perfil multifacetado do aplicativo permite um trabalho diversificado com leitura, além de possibilitar a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no espaço escolar, em especial na sala de aula, enquanto se faz uso de uma ferramenta da qual a maioria dos alunos tem acesso, o *smartphone*, aproximando, sobremaneira, a leitura escolar àquela que é praticada corriqueiramente pelos alunos.

Diante do exposto, esta Proposta de Intervenção tem o compromisso de trazer a reflexão aos professores sobre a urgente necessidade de diversificar suas metodologias de ensino, principalmente no que se referem às práticas de leitura, possibilitando, assim, que seus alunos participem ativamente de eventos prazerosos e, acima de tudo, significativos e produtivos para o seu crescimento e desenvolvimento intelectual e social. Com isso, promover a construção do conhecimento a partir de recursos tecnológicos, favorecendo assim, o domínio dos multiletramentos, tanto pelos alunos quanto pelos professores, inseridos num contexto altamente globalizado e conectado, dentro de um ambiente (a escola) que ainda precisa de uma melhor formação nesse aspecto.

Vale ainda destacar que esta Proposta de Intervenção alinha-se às diretrizes do Mestrado Profissional em Letras, ao orientar que sejam produzidos materiais didáticos, fruto das pesquisas, discussões e reflexões em sala de aula, que contribuam para o enfrentamento de problemas presentes no Ensino Fundamental, em especial, na disciplina de Língua Portuguesa.

4.1 OFICINAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

O uso de oficinas nesta proposta leva em consideração o conceito definido por Paviani e Fontana (2009, p. 78) ao dizerem que "[...] uma oficina pedagógica é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos".

Desse modo, acredita-se que esta metodologia é a mais adequada para a transposição didática de toda a teoria que fundamenta a pesquisa, à medida que estes momentos formativos propiciarão aos professores as condições necessárias para que seus

alunos participem ativamente do processo de aprendizagem, além de vivenciarem situações concretas que conferem significado positivo ao conteúdo de cada oficina.

Quanto à estruturação das oficinas, elas apresentam os seguintes elementos: título, duração, apresentação, objetivos específicos, recursos, metodologia (dividida em uma sequência de momentos) e avaliação. A seguir, apresentamos as sugestões das oficinas.

OFICINA 1: PELA TELA EU LEIO O MUNDO



Fonte: <https://ouo.io/Grhe8o>

DURAÇÃO: 4 horas.

APRESENTAÇÃO

Caro professor, esta oficina tem o objetivo de discutir as maneiras como a sociedade atual lida com a leitura, a partir dos suportes de texto mais presentes no cotidiano das pessoas, mostrando, assim, as mudanças que a cibercultura e os recursos tecnológicos imprimiram na vida do homem moderno.

Atualmente, as pessoas leem, embora não seja a leitura de prestígio, aquela orientada pela escola, numa naturalidade e intensidade como nunca o fizeram, na tela de *smartphones*, *tablets*, computadores, em suas redes sociais e demais ambientes virtuais. A capacidade de interagir e comunicar que têm esses suportes de texto obriga a escola a repensar suas práticas, inserindo-os em seu contexto, pois é preciso considerar que, fora do domínio escolar, os alunos já os utilizam frequentemente, e na sala de aula, que é o espaço ideal para o uso de metodologias que considerem a realidade de vida dos aprendizes, eles ainda não são utilizados, como deveriam ser, no fazer pedagógico dos professores.

Desse modo, entende-se que a escola e os professores devem estar comprometidos com um ensino interativo, dinâmico, colaborativo e, principalmente, que possibilite aos alunos aprendizagens efetivas e úteis em sua vida. O principal vetor que

conduz a estas aprendizagens é a leitura, cujas práticas devem considerar os interesses e a praticidade com que as ferramentas tecnológicas podem transformar o ato de ler, pouco usual para muitas pessoas, em uma ação rica de sentido e que promova conhecimento na vida dos estudantes.

Bom trabalho!

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Discutir o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação para o incentivo à leitura;
- Apontar diferentes suportes de texto para as práticas de leitura em sala de aula, com ênfase para a leitura na tela;
- Viabilizar um fazer pedagógico pautado na interatividade, em aprendizagens colaborativas e metodologias inovadoras.

RECURSOS:

- Quadro branco;
- Pincel para quadro branco;
- Datashow;
- Notebook;
- Aparelho celular;
- Internet wifi.

METODOLOGIA

1º MOMENTO

Realize uma enquete com a turma para buscar respostas às perguntas a seguir, com o objetivo de conhecer a visão que os alunos têm da leitura e como eles leem. Escreva as respostas dos alunos no quadro branco.

- a) Com que frequência você lê?
- b) Quais leituras você faz em seu dia a dia?
- c) Com que finalidade você realiza essas leituras?
- d) Onde (suporte) você lê?

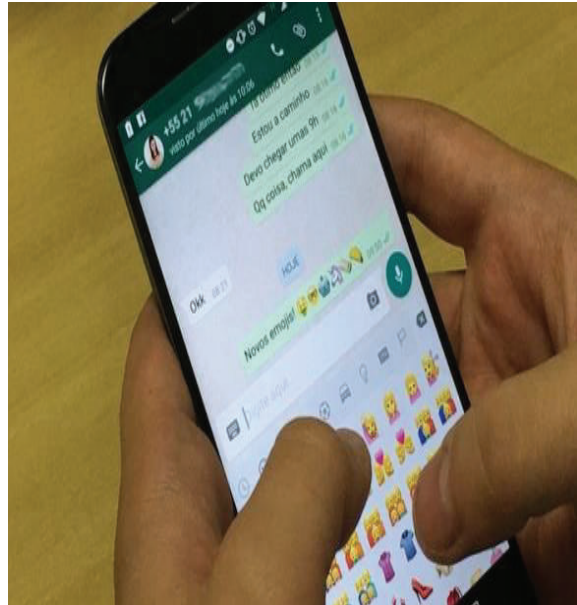
Após a enquete, apresente à turma imagens que representem diferentes suportes de texto (conforme figuras 6, 7, 8, 9, 10 e 11), solicitando deles um feedback quanto à sua familiaridade com esses suportes e em quais deles os alunos mais leem.

Figura 6 – Leitura no *tablet*



Fonte: br.pinterest.com

Figura 07 – Leitura no *smartphone*



Fonte: urucumdigital.com

Figura 8 – Leitura no *notebook*



Fonte: leialiteratura.com

Figura 9 – Leitura no livro físico



Fonte: <https://br.pinterest.com>

Figura 10 – Leitura em jornal impresso

Fonte: <http://www.abi-bahia.org.br>

Figura 11 – Leitura em revista

Fonte: <https://latitudes.nu>

Após a apresentação dos suportes, leia com a turma o texto a seguir, que tem a finalidade de discutir a leitura em suportes digitais, fazendo-os refletir sobre suas escolhas ao se depararem com as imagens mostradas anteriormente.

TEXTO

O que é Leitura Digital?

Por Luciana Kuchenbecker

A leitura digital é aquela realizada em suportes tecnológicos com o auxílio da Internet. Essa leitura pode ser realizada em diversos suportes, como as redes sociais, blogs, páginas virtuais e e-books, a partir de computadores, *tablets* e aparelhos celulares. Diferentemente do que ocorre com a leitura individual realizada em suportes impressos, como é o caso dos jornais, livros e revistas, o leitor tem a possibilidade de interagir a todo momento com os textos e com outros leitores, os quais têm a oportunidade de acesso ao texto mesmo estando em locais diferentes do planeta. Por esse motivo, a leitura digital tem aspecto mais coletivo do que individual, já que o conteúdo é compartilhado com diversos leitores ao mesmo tempo.

O computador representa hoje uma ferramenta demasiadamente útil ao homem, pois mantém nossas memórias interconectadas e possibilita-nos uma infinidade de acessos. O mundo virtual contribui para o desenvolvimento de diversas práticas sociais, inclusive as de leitura. A Internet abriu novas formas de interação com os diversos leitores e textos

produzidos de todo o mundo, promovendo a difusão do conhecimento em larga escala. Dessa forma, todos os navegadores são leitores e podem ser escritores de textos digitais.

Como a tecnologia é irreversível, a leitura digital é uma prática que ganha cada vez mais adeptos, pois seu perfil virtual (imaterial) permite que ela seja realizada em qualquer parte do planeta, a qualquer hora do dia e por mais de um leitor simultaneamente. É um contato com o mundo virtual rápido, prático e liberal que conquista cada vez mais adeptos.

A leitura e o livro como produtos das transformações culturais

Sabemos que a leitura é uma atividade milenar e existe na grande maioria das sociedades do mundo inteiro. Ao longo dos séculos, as convenções e os hábitos de leitura mudaram de acordo com as transformações culturais pelas quais passamos inevitavelmente. O livro, enquanto produção/manifestação cultural, também se transforma na mesma medida como se transformam as sociedades.

Como sabemos, a Internet criou formas de comunicação com as pessoas e com os diversos suportes, tipos e gêneros textuais. Todos os navegadores são leitores e podem ser escritores de textos digitais, ou seja, leitores digitais, os quais, diferentemente da leitura tradicional passiva, têm condições de interagir e de intervir no texto, postando comentários e fazendo suas anotações pessoais.

Por causa desse alcance, abrangência e funcionalidade, a leitura digital é cada vez mais considerada como prática utilitária, pois permite que qualquer conteúdo seja acessado em qualquer parte do planeta, a qualquer hora, por um ou vários leitores.

Com a evolução das práticas e dos suportes de leitura e também em razão das transformações dos perfis dos leitores, alguns textos passaram por adaptações, tornaram-se mais esquemáticos do que discursivos com o objetivo de facilitar e otimizar a leitura e a compreensão do conteúdo por parte do leitor.

O leitor digital

O leitor de textos digitais mudou sua prática de leitura, pois não se restringe à materialidade do livro, ao manuseio das folhas de papel. Sua prática é ativa, interativa, já que, para ler na tela, é preciso conhecer as ferramentas da máquina e enviar comandos ao computador.

Fonte: Brasil Escola. Disponível em: ARAÚJO, Luciana Kuchenbecker. "O que é Leitura Digital?"; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-leitura-digital.htm>>. Acesso em 13 de março de 2019.

2º MOMENTO

Agora, introduza alguns conceitos que são necessários para a compreensão desta oficina e das demais que serão vivenciadas pela turma.

Letramento

É o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

Por Magda Soares

Fonte: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>

Leitura Colaborativa

É uma atividade de leitura cuja finalidade é estudar um determinado texto em colaboração com outros leitores e com mediação do professor. O foco do trabalho é o processo de leitura – e todos os seus conteúdos específicos –, e não o produto desse processo, como acontece em uma atividade de leitura silenciosa com questões para serem respondidas por escrito - que permite apenas a verificação do que o aluno compreendeu do texto, ao invés de ensiná-lo como se faz para ler.

Por Kátia Lomba Bräkling

Fonte: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>

Multiletramentos

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Fonte: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.13

Hipertexto

É o texto disponibilizado pelas redes de computadores, composto por nós e conexões, que podem ser acessados aleatoriamente desde qualquer máquina (computador) e por qualquer usuário, em qualquer lugar do mundo e simultaneamente. Para melhor definir de que se compõe este texto eletrônico

Fonte: <https://www.pucsp.br/~cimid/4lit/longhi/hipertexto.htm>

Textos Multimodais

Na era do impresso, reservou-se a palavra texto principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube.

E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade. São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram, hoje, também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Por Roxane Rojo

Fonte: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>

Cibercultura

É a cultura que surgiu, ou surge, a partir do uso da rede de computadores através da comunicação através de computadores, a indústria do entretenimento e o comércio eletrônico. É também o estudo de vários fenômenos sociais associados à internet e outras novas formas de comunicação em rede, como as comunidades on-line, jogos de multi-usuários, jogos sociais, mídias sociais, realidade aumentada, mensagens de texto, e inclui questões relacionadas à identidade, privacidade e formação de rede.

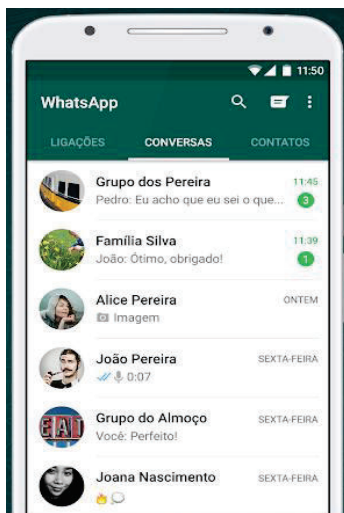
Fonte: <https://educalingo.com/pt/dic-pt/cibercultura>



Professor, após a apresentação dos conceitos, informe que as práticas de leitura realizadas pela turma estarão em consonância com o que foi exposto até aí, especificando o uso do aplicativo *WhatsApp* para exercer a função de suporte de texto em leituras mediadas por recursos tecnológicos. É importante frisar que a justificativa para a escolha desse aplicativo se deu pelo fato da sua popularidade e pela sua multimodalidade, ideal para a leitura que se pretende favorecer em sala de aula: dinâmica, interativa e promotora do desenvolvimento intelectual, crítico e social do leitor.

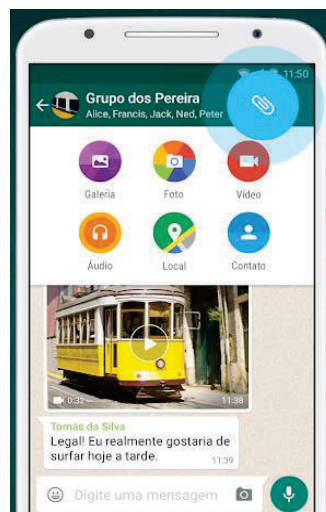
Agora, apresente à turma algumas possibilidades de comunicação e interação que o *WhatsApp* oferece. São ferramentas que podem ser utilizadas nas práticas de leitura, dentro e fora da sala de aula, imprimindo ao aplicativo a função de Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ao serem utilizadas, estas ferramentas ampliarão o que foi visto em sala de aula e, até mesmo, no momento da aula. As diversas funções do aplicativo podem ser visualizadas nas figuras 12, 13, 14, 15 e 16.

Figura 12 – Mensagens para pessoas e grupos



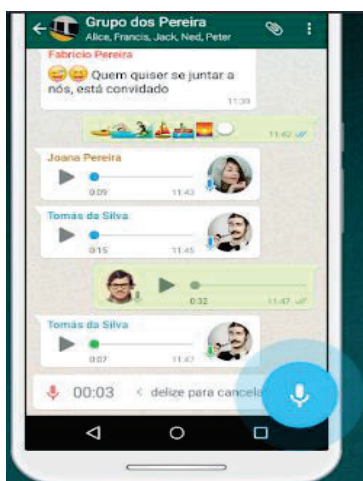
Fonte: <https://ouo.io/VKRZgn>

Figura 13 – Anexos: fotos, vídeos, localização e contatos



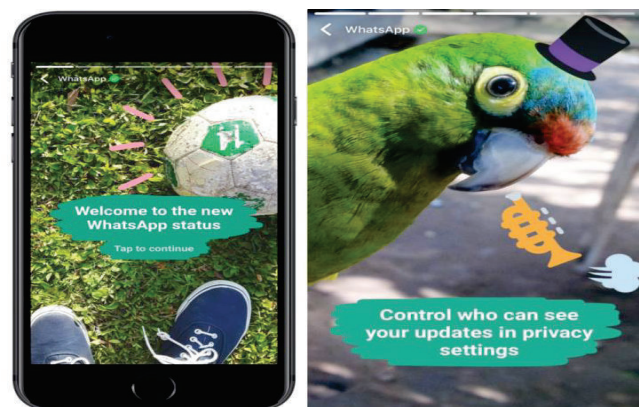
Fonte: <https://ouo.io/VKRZgn>

Figura 14 – Mensagens de voz



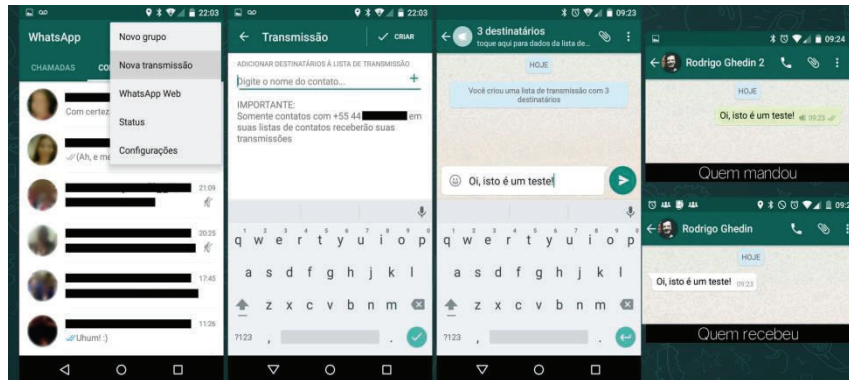
Fonte: <https://ouo.io/VKRZgn>

Figura 15 – Status: compartilhamento de imagens durante 24h



Fonte: <https://ouo.io/uC14Vc>

Figura 16 – Lista de transmissão



Fonte: <https://ouo.io/B8knxE>

Após a exploração das ferramentas do aplicativo, realize mais uma enquete com a turma, agora com a finalidade de descobrir qual o grau de familiaridade dos alunos com o *WhatsApp* e de que forma eles mais o utilizam. A seguir, temos as perguntas:

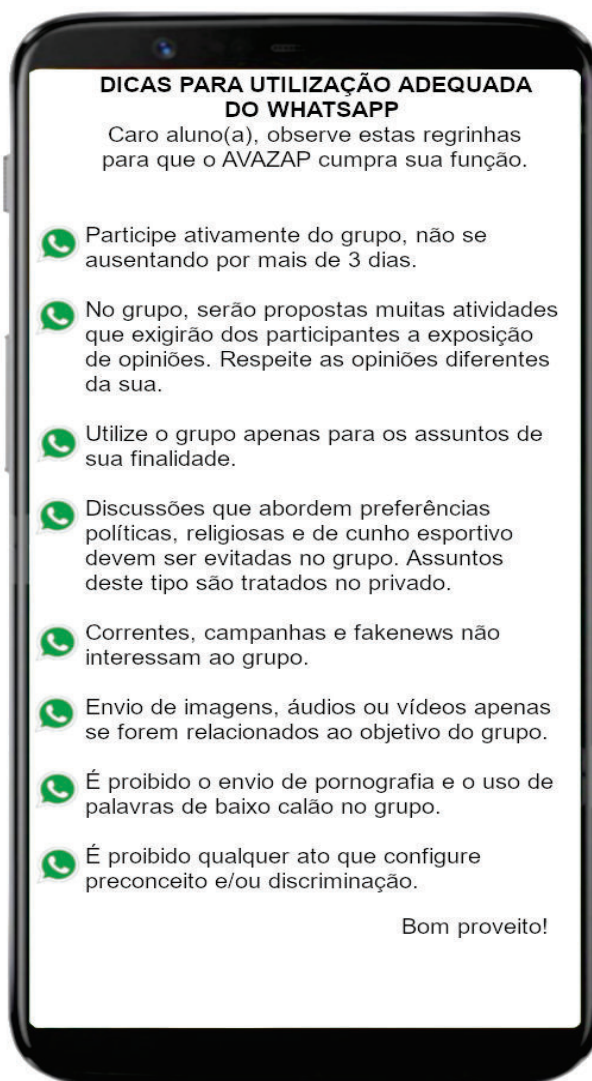
- a) Com que frequência você utiliza o *WhatsApp*?
- b) Com qual finalidade você utiliza esse aplicativo?
- c) Para que outras finalidades é possível utilizá-lo?
- d) Você participa de grupos no *WhatsApp*?
- e) Quais assuntos são discutidos nos grupos aos quais você participa?
- f) Quais os tipos de textos que gosta de ler no aplicativo?
- g) Costuma ler textos curtos, longos?

3º MOMENTO

Agora, consolidando a ideia de transformar o aplicativo *WhatsApp* em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), convide os alunos a participarem de um grupo que terá a finalidade de ampliar as práticas de leitura da turma. O grupo será intitulado AVAZAP, fazendo menção à palavra ZAP, como é popularmente conhecido o aplicativo.

Depois de criado o grupo, o professor de Língua Portuguesa será o administrador, apresente à turma algumas dicas quanto à interação neste ambiente, com o objetivo de orientar a participação dos seus integrantes nas atividades realizadas no aplicativo. Na figura abaixo, apresentamos algumas ideias para o professor.

Figura 17 – Dicas para utilização adequada do *WhatsApp*



Fonte: elaborado pelo autor



Professor, feitas as devidas observações, mostre à turma as vantagens de se utilizar o aplicativo, principalmente no contexto escolar, viabilizando leituras que utilizem diferentes gêneros textuais, para promover a discussão de temas variados, de grande relevância social, tudo isso na interação entre os participantes do grupo.

AVALIAÇÃO

Para avaliar esta oficina, sugira que os alunos, agora adicionados ao grupo AVAZAP, escolham quaisquer das ferramentas do aplicativo, utilizando-as para dar sua opinião a respeito da importância de se oferecer diferentes suportes de texto para a leitura. Na resposta, os alunos podem utilizar áudio, vídeo, imagem, escrita, dentre outras possibilidades que oferece o aplicativo.

OFICINA 2: EU ACHO, NA MINHA OPINIÃO...



Fonte: <https://ouo.io/LKfpS9>

DURAÇÃO: 4 horas.

APRESENTAÇÃO

Caro professor, nesta oficina tem-se o objetivo principal de refletir sobre o uso do discurso argumentativo em situações do dia a dia. Durante a realização das atividades propostas, os alunos terão contato com textos tipologicamente argumentativos, com o propósito de trabalhar os conceitos de tese e argumento. Também serão trabalhados os operadores argumentativos, mostrando-lhes a sua função no texto e a forma como constroem o percurso argumentativo.

Além disso, pretende-se desenvolver nos alunos habilidades leitoras que lhes permitam perceber as nuances da língua, falada ou escrita, conscientizando-os de que, hoje, não é suficiente apenas ter algo a dizer, é preciso dizer por meio de um discurso persuasivo e convincente, pois isto é a garantia mínima para ser ouvido e acreditado.

Bom trabalho!

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Trabalhar a argumentação a partir dos gêneros textuais tirinhas, charges e manchetes de jornal;
- Treinar a identificação da tese e de argumentos;
- Reconhecer a função dos operadores argumentativos para a progressão temática dos textos.

RECURSOS:

- Papel ofício;
- Papel craft;
- Pincel atômico;
- Material impresso;
- Datashow;
- Notebook;
- Aparelho celular;
- Internet wifi.

METODOLOGIA

1º MOMENTO

Para fins de contextualização, apresente à turma as assertivas a seguir, que tratam da argumentação e sua presença em nosso cotidiano:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • A linguagem, seja falada ou escrita, tem a argumentação como elemento intrínseco. • Ao interagirmos através da linguagem, o fazemos com objetivos específicos para atingirmos o nosso interlocutor por meio de relações que visam persuadir, convencer, demonstrar, explicar, justificar, provar, negociar, fundamentar, entre outros. • Há sempre uma pretensão de impor um ponto de vista ao nosso interlocutor, o que se faz necessário um discurso convincente e bem fundamentado. • Para que utilizemos esse discurso é necessário argumentar, ou seja, desenvolver a capacidade de relacionar fatos, opiniões, teses, problemas e suas soluções, como forma de embasar os pensamentos e ideias apresentadas na argumentação. |
|---|

- A argumentação presente nos enunciados faz uso de operadores argumentativos que são responsáveis por promover a progressão temática do texto. Geralmente representados por conjunções e preposições, que acrescentam aos enunciados sentidos diversos tais como adição, ideias contrárias, causa, negação, entre outros.
- Os textos argumentativos, bem presentes no nosso dia a dia, têm como principal finalidade convencer, persuadir o nosso interlocutor, de modo que as nossas ideias e pontos de vista serão internalizados, numa espécie de negociação em que, quem melhor utilizar estratégias argumentativas, conseguirá exercer alguma influência no processo comunicativo.
- Estes textos argumentativos apresentam, geralmente em seu início, uma tese que serve de ponto de partida para a sua construção e é a ideia com a qual se pretende convencer o interlocutor. Uma tese é, então, um posicionamento crítico do autor do texto, sendo, portanto, o elemento essencial em um texto argumentativo.
- Para que o interlocutor seja convencido, é necessário o uso de argumentos sólidos, bem embasados em fontes confiáveis e coerentes com a realidade. Sendo assim, um argumento é, pois, uma ideia lógica que visa resolver situações ou dúvidas que se apresentem nos discursos.

2º MOMENTO

Agora, com a noção bem desenvolvida de tese e argumento, apresente à turma alguns exemplos de gêneros textuais para que os alunos identifiquem a tese presente em cada um deles. Os textos em questão pertencem ao gênero Tirinha. É oportuno dizer que esse gênero faz uso de diferentes linguagens que se complementam para as finalidades de ironizar, criticar, fazer humor, entre outras.

Texto 1



Fonte: <http://descurvo.blogspot.com/2014/08/liberdade-para-hideki-e-rafael-um-pouco.html>

TESE: _____

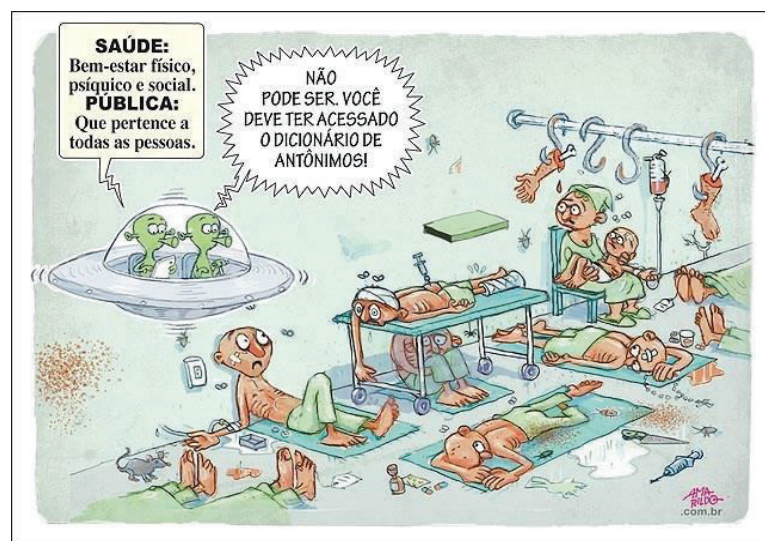
Texto 2



Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/redacao/lista-mafalda/>

TESE: _____

Texto 3



Fonte: <https://www.humorpholitico.com.br/tag/tirinha/page/5/>

TESE: _____

Em seguida, apresente textos do gênero Charge para que os alunos identifiquem a tese, mas também possam posicionar-se criticamente em relação a esta tese, fazendo uso de argumentos que a sustentem. Vale ressaltar que o gênero Charge tem por finalidade satirizar acontecimentos e personagens da atualidade, utilizando-se para isso de caricaturas. Percebemos com esses textos que é possível promover criticidade nos leitores a partir da exposição de imagens e palavras neles presentes.

Texto 1



Fonte: <http://blogdojoaoxxiii.blogspot.com/2009/10/charge.html>

TESE: _____

ARGUMENTO: _____

Texto 2



Fonte: estudokids.com.br

TESE: _____

ARGUMENTO: _____

Texto 3



http://provosbrasil.blogspot.com/2011/05/charge-do-dia_27.html

TESE: _____

ARGUMENTO: _____

IMPORTANTE

Professor, no trabalho com tirinhas e charges, amplie as discussões realizadas pela turma, tornando visíveis informações e discursos que muitas vezes estão subentendidos, os quais só são percebidos por alguém mais experiente e com um maior repertório de leituras.

3º MOMENTO

Agora, recapitule o conceito de operadores argumentativos e a função dessas palavras ou expressões nos textos. Para isto, apresente à turma algumas manchetes de jornal e, em seguida, peça que os alunos identifiquem o operador e o sentido que este exerce no enunciado. Lembre de enfatizar que os operadores argumentativos fazem não apenas a ligação, isto é, a coesão entre as orações, mas determinam a força argumentativa dos enunciados.



Antes de mostrar as manchetes, o professor deve elencar alguns operadores argumentativos e o sentido que estabelecem entre os enunciados.

Principais operadores argumentativos:

- Operadores que **somam argumentos**: e, também, ainda, não só, mas também, além de..., além disso..., aliás.

Exemplo: Além de ser muito inteligente, é ótimo professor.

- Operadores que indicam **conclusão**: portanto, logo, por conseguinte, pois, consequentemente...

Exemplo: João tira notas baixas e trata mal os professores, portanto não é um bom aluno.

- Operadores que indicam **comparação entre elementos a fim de uma conclusão**: ...que, menos...que, tão...como.

Exemplo: Vamos colocar Luísa no lugar de Joana, uma é tão competente quanto a outra.

- Operadores que indicam **causa/explicação**: porque, que, já que, pois, por causa de...

Exemplo: Estou triste, pois não fui bem na prova.

- Operadores que indicam **oposição/ideias** contrárias: mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, posto que, apesar de...

Exemplo: Gabriel fez um bom trabalho, mas não foi aprovado.

- Operadores que indicam **o argumento mais forte de um enunciado**: até, mesmo, até mesmo, inclusive, pelo menos, no mínimo.

Exemplo: João era muito ambicioso; queria ser, no mínimo, o presidente da empresa onde trabalhava.

- Operadores que indicam **uma relação de condição entre um antecedente e um consequente**: se, caso.

Exemplo: Se você não for ao médico, não melhorará.

- Operadores que indicam **uma relação de tempo**: quando, assim que, logo que, no momento em que...

Exemplo: Assim que você chegar, me ligue!

- Operadores que indicam **finalidade/objetivo**: para, para que, a fim de...

Exemplo: Eu estudo a fim de passar no vestibular.

Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/portugues/resumo-operadores-argumentativos/>

Feita a demonstração de operadores argumentativos, proceda à exposição de Manchetes de Jornal.

Texto 1



Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/portugues/lista-conjuncoes/>

OPERADOR: _____

RELAÇÃO ENTRE AS ORAÇÕES: _____

Texto 2



Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/portugues/lista-conjuncoes/>

OPERADOR: _____

RELAÇÃO ENTRE AS ORAÇÕES: _____

Texto 3



Fonte: <https://descomplica.com.br/blog/portugues/lista-conjuncoes/>

OPERADOR: _____

RELAÇÃO ENTRE AS ORAÇÕES: _____

4º MOMENTO

Agora, poste no AVAZAP, grupo da turma no aplicativo *WhatsApp*, todos os textos trabalhados nesta oficina. Em seguida, oriente os alunos a procederem da seguinte forma:

- Cada aluno deverá escolher um texto e colocá-lo no status da sua conta do aplicativo, adicionando um posicionamento crítico.
- Depois, deve visualizar os status dos integrantes do grupo e, para cada status visualizado, acrescentar uma resposta condizente com a mensagem que está sendo

transmitida. Para isto, pode utilizar imagem, áudio, vídeo, links de arquivos, *gifs*, *emojis*, etc.



Professor, esta atividade permitirá a realização de leituras interativas e colaborativas, feitas em suporte digital, na tela do *smartphone*, familiarizando, assim, os textos de gêneros diversos como Tirinha, Charge e Manchetes de Jornal, que estão presentes nas leituras diárias realizadas pelos alunos nas plataformas digitais e redes sociais. É uma oportunidade para que sejam introduzidos esses gêneros nas práticas de leitura da sala de aula, qualificando o ato de ler e agregando valor aos eventos linguísticos com os quais os estudantes têm contato em suas vivências, além de trabalhar a habilidade de argumentar, essencial para o desenvolvimento do senso crítico do indivíduo.

AVALIAÇÃO

A título de avaliação, o professor postará tirinhas, charges e manchetes de jornais no AVAZAP, para que, individualmente, os alunos identifiquem a tese, os operadores argumentativos e as relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados, ocasião em que apresentarão três argumentos para sustentar a tese. Depois disso, o professor montará um painel com as respostas da turma e, em seguida, confirmará ou não a pertinência dessas respostas, fazendo as devidas considerações, o que possibilitará perceber se houve ou não, a aprendizagem dos alunos.

OFICINA 3: PORQUE SIM, PORQUE NÃO.



Fonte: <https://ouo.io/1G1hzyn>

DURAÇÃO: 4 horas.

APRESENTAÇÃO

Caro professor, a terceira oficina, em que será trabalhado o gênero Artigo de Opinião, tem o objetivo de compreender a importância da argumentação na construção de textos de opinião, a partir de questões polêmicas presentes na atualidade.

Do ponto de vista social, é cada vez mais imperativo o preparo do indivíduo para o domínio de habilidades necessárias à vida em sociedade. A argumentação é uma dessas habilidades e o trabalho com textos de gêneros argumentativos, como o Artigo de Opinião, cumpre bem essa demanda. Dessa forma, o contato com esse gênero, seja por meio da leitura ou da escrita, pode contribuir com a formação crítica e social dos alunos.

Esta oficina tem, portanto, o compromisso de orientar práticas de leitura que possibilitem ao aluno argumentar e contra-argumentar, mediante questões relevantes que estão à sua volta e que, direta ou indiretamente, os levam a julgar atitudes e comportamentos dos interlocutores no processo de comunicação.

Mãos à obra e bom trabalho!

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Realizar leituras de artigos de opinião para identificar o posicionamento do articulista e os seus argumentos;
- Posicionar-se criticamente em relação a pontos de vista diferentes;
- Desenvolver a habilidade de contra-argumentar como forma de refutar as ideias e opiniões expressas em textos do gênero artigo de opinião.

RECURSOS:

- Quadro branco;
- Pincel para quadro branco;
- Papel ofício;
- Caneta;
- Material impresso;
- Datashow;
- Notebook;
- Aparelho celular;
- Internet wifi.

METODOLOGIA

1º MOMENTO

Professor, indague a seus alunos se eles já leram Artigos de Opinião, se conhecem suas características e para que finalidade são escritos, onde costuma circular esse gênero textual, entre outros questionamentos, que sirvam como ponto de partida para que demonstrem o que sabem sobre o gênero e, com isso, possam se familiarizar com o tipo de texto que será trabalhado nessa oficina. A seguir, algumas informações sobre o gênero em estudo:

- É um texto dissertativo-argumentativo que pertence à esfera jornalística;
- Circula em jornais, revistas e na Internet, em publicações semanais ou mensais desses veículos de comunicação e estão presentes na seção destinada à exposição de opiniões;
- O conteúdo temático baseia-se em questões polêmicas e de relevância social;
- Quem escreve Artigos de Opinião é chamado articulista;
- Neste gênero, o articulista apresenta uma tese e busca convencer o leitor por meio de argumentos;
- Ao defender sua tese, o articulista leva o leitor a concordar ou refutar as ideias apresentadas, dependendo da qualidade e eficácia dos argumentos utilizados;
- Há diferentes tipos de argumento que podem ser usados pelo articulista para convencer o leitor. Entre eles: de autoridade, de consenso, de provas concretas e de competência linguística;
- O artigo de opinião é escrito, geralmente, na 3ª pessoa do discurso, utilizando-se do indicativo ou subjuntivo para apresentar argumentos e contra-argumentos;
- Contra-argumentar é utilizar argumentos contrários aos do articulista, com o propósito de invalidá-los.

2º MOMENTO

Depois da contextualização do Artigo de Opinião, divida a turma em duas equipes, entregando-lhes um texto do gênero. Os grupos não serão informados da temática dos textos, que discutem o uso do celular em sala de aula. Em um deles, o articulista é a favor, no outro, é contra. A seguir estão os textos sugeridos:

Texto 1

Celular dentro da escola? Sim!

Ana Paula Barros de Paiva

Valorizar a utilização dos recursos tecnológicos nas salas de aula, de forma a favorecer o aprendizado e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo para crianças e adolescentes, faz com que os alunos utilizem ferramentas que já fazem parte do seu dia a dia. O celular, neste caso, pode ser visto como mais um recurso para que os professores desenvolvam suas aulas e projetos, dado que, atualmente, é difícil ver quem não o utilize.

A introdução do celular na sala de aula não é algo que acontece de um dia para o outro, considerando que a escola e alguns professores ainda têm características tradicionais de ensino. O uso de celulares nas salas de aula exige mudanças, e mudar não é tão simples, pois o ser humano resiste às mudanças. Aqueles professores que ainda não têm habilidade com as tecnologias precisam estar dispostos a aprender e, assim, incorporar gradativamente o uso da tecnologia em seus conteúdos, possibilitando aulas mais atrativas e desafiadoras.

Não precisa solicitar, o aluno já leva este objeto para a sala. Quer queira ou não, o celular faz parte do seu dia a dia, como as redes sociais fazem parte do cotidiano de vários alunos. A dimensão dessa junção “Aula, Conteúdo e Celular” estimula os alunos a participar mais das aulas, afinal, muitas crianças dão “show” ao usar seus celulares.

É importante considerar que a proibição do uso de celular em sala de aula desperta ainda mais o desejo de usá-lo. “Tudo que é proibido é mais gostoso”. Mas, infelizmente, a escola tem buscado formas de proibir a entrada deste objeto em suas dependências.

Contudo, façamos a análise: O professor fica sem o seu celular? Fica aí uma pergunta para reflexão. Por outro lado, se o celular for colocado como objeto de estudo e pesquisas, poderá apoiar o desenvolvimento das habilidades sociais do século XXI.

Conteúdos e habilidades podem ser trabalhados e até otimizados com o uso do celular no desenvolvimento de Projetos. Por exemplo, num projeto em que o objetivo é explorar a cultura, os

recursos do celular podem ser úteis para captar informações nos bairros, cidade e até mesmo em várias regiões do Brasil.

Se um projeto tiver a intenção de fazer com que os alunos conheçam os valores através dos tempos, é possível entrevistar funcionários da própria escola ou parentes, utilizando recursos próprios do aparelho como Filmagens, Imagens, Entrevistas, Gravações, Comunicação, além de envio de mensagens com dúvidas, avaliações e dicas diversas relacionadas às disciplinas. Qualquer conteúdo pode ser trabalhado usando o celular, contudo, é fundamental o planejamento do professor para que os objetivos ao usar esta ferramenta sejam alcançados.

O potencial do celular dentro de uma sala é o estímulo que ele causa nos alunos e a independência e autonomia que desenvolve, colocando-os como coautores do próprio conhecimento. Alunos que se deparam com objetos que já vivenciam fora da escola sentem-se mais seguros e independentes dentro do ambiente escolar e na construção do seu conhecimento, devido à facilidade que têm ao manusear a ferramenta.

O fato de usar o celular na sala de aula não é simples, é necessário um planejamento, uma proposta pedagógica alinhada à tecnologia. Há, é verdade, algumas leis de proibição, mas, comprovando-se o objetivo pedagógico e o avanço dos alunos, quem sabe isso pode mudar.

A utilização do celular promove o desenvolvimento intelectual, social e cognitivo de maneira conjunta, pois ele é um estímulo para auxiliar na assimilação dos conteúdos pedagógicos. Quando são propostos novos caminhos para aprender, o desenvolvimento intelectual acontece de forma natural, pois há exercício da capacidade de pensar. A informação se transforma em conhecimento.

Para quem deseja realizar este trabalho com os alunos, pode começar fazendo uma pesquisa de aplicativos pedagógicos. Existe uma grande variedade disponível no mercado para utilização gratuita. Essa é uma tarefa do Educador, que precisa avaliar a potencialidade desses aplicativos para atingir, especificamente, os objetivos traçados no planejamento das aulas.

Pense bem antes de utilizar qualquer recurso, prepare sua aula com muita dedicação, para que, no final, você seja mais um exemplo de sucesso com o uso de recursos digitais na educação.

Fonte: <https://canaltech.com.br/mercado/Celular-dentro-da-escola-Sim/>

Texto 2

Celular em sala de aula: uma proibição necessária

Orlando Morando

Atualmente, um assunto que vem despertando a atenção não só da comunidade acadêmica, mas da sociedade como um todo é a proibição do uso de celulares na sala de aula.

A proibição do seu uso em sala de aula é uma medida que se harmoniza com o ambiente em que o estudante está. A sala de aula é um local de aprendizagem, onde o discente deve se esforçar ao máximo para extrair do professor os conhecimentos da matéria. Nesse contexto, o celular é um

aparelho que só vem dificultar a relação ensino-aprendizagem, visto que atrapalha não só quem atende, mas todos os que estão ao seu redor.

Um estudo divulgado no mês passado pela London School of Economics mostrou que alunos de escolas da Inglaterra que baniram os smartphones melhoraram em até 14% suas notas em exames de avaliação nacional.

O aumento acontece principalmente entre estudantes com conceitos mais baixos. Na faixa etária entre 7 e 11 anos, o banimento ajudou alunos com aproveitamento abaixo de 60% nas provas. Para o resto, não mudou nada.

Segundo os autores do estudo, as distrações atingem todo mundo, mas são piores em alunos com celulares. E ainda piores naqueles com notas mais baixas.

O impacto da proibição, diz especialista, é o equivalente a uma hora a mais de aula por semana. O estudo "Tecnologia, distração e desempenho de estudantes" foi feito com 130 mil alunos desde 2001, em 91 escolas de quatro cidades.

Por que banir o uso do celular? Porque ter acesso fácil ao celular faz com o que aluno tenha mais chance de distração, o que pode levar a notas mais baixas; adolescentes ainda não têm maturidade para usar nos momentos apropriados; em ambientes liberados, é muito difícil para o professor monitorar a sala toda; a distração do smartphone é muito pior do que desenhar no caderno, por exemplo, porque o aluno entra em um 'universo paralelo'.

Enfim, são inúmeras as razões para proibir o uso de celular nas salas de aula. O Estado São Paulo, mais uma vez, foi pioneiro nesse assunto e aprovou a lei 12.730 de 2007, de minha autoria, que proíbe o uso de telefone celular nas escolas.

Segundo a Nielsen Ibope, atualmente 15% dos 68 milhões de usuários da Internet pelo celular no Brasil têm entre 10 e 17 anos, ou seja, a maioria dos adolescentes. Sendo assim, a fiscalização do uso do aparelho deve ser feita rigorosamente nas escolas pelos professores e diretores de ensino. Mas como esses números de usuários aumentam a cada dia, o momento é de ampliar a fiscalização e cumprir a Lei.

Fonte: https://www.al.sp.gov.br/noticia/?22/06/2015/opiniao___celular_em_sala_de_aula__uma_proibicao_necessaria

Em seguida, peça às equipes para lerem seu texto, discuti-lo e identificar a questão polêmica presente nele. Depois, cada equipe destacará o posicionamento crítico do autor e grifará trechos que podem ser utilizados para justificar seu posicionamento.

Depois, solicite de um representante de cada grupo que socialize o resultado da tarefa anterior, escrevendo-o no quadro branco. Após a socialização, estimule cada equipe a dizer porque chegou a esse resultado. Além disso, diga-lhes que a atividade realizada tratou da identificação da tese e dos argumentos utilizados pelo articulista.

Agora, cada texto será lido para a turma, como forma de possibilitar às equipes inteirarem-se dos dois textos e poderem analisá-los melhor. Feita a leitura, serão reforçados os argumentos utilizados pelos articulistas para que as equipes reflitam sobre eles e se posicionem de acordo com os seguintes conceitos: A FAVOR / CONTRA / A FAVOR COM RESSALVAS.

Em seguida, peça que as equipes socializem seus agrupamentos. Depois, oriente-as a procederem da seguinte maneira:

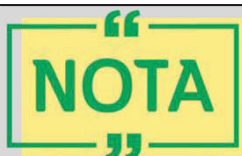
- a) cada equipe deverá apresentar um contra-argumento que refute os argumentos utilizados pelo grupo oposto;
- b) cada equipe deve também sugerir um novo argumento para tentar convencer o grupo oposto daqueles argumentos em que se posicionou a favor com ressalvas.



Professor, esta atividade propicia que o grupo reflita sobre os argumentos e contra-argumentos apresentados, aceite-os ou rechace-os, e assim, construa seu ponto de vista sobre o tema em discussão.

3º MOMENTO

Agora, no grupo AVAZAP, proponha outra atividade envolvendo tese e argumentos, mas acrescente também a identificação do tema do texto, já que com muita frequência, os alunos têm dificuldade de diferenciar o tema e a tese de um texto. Para esta atividade, divida a turma em grupos de 4 alunos. Depois, crie listas de transmissão para cada grupo e em seguida poste os trechos de textos. O professor, como administrador do grupo, acompanhará o andamento da atividade, ampliando as discussões.



Listas de Transmissões são mensagens de um usuário para vários usuários em apenas uma direção. Os destinatários receberão uma mensagem normalmente e ela aparecerá na tela de Conversas. Quando seus contatos responderem, ela será enviada apenas a você e não aos outros destinatários da sua Lista de Transmissão.

Fonte: https://faq.whatsapp.com/en/android/23130793/?lang=pt_br

Trecho 1

“Muitos discutem a crescente violência dos dias atuais como algo exterior e nunca como um movimento que inicia em si mesmo. Isso se dá por conta do individualismo exacerbado vivido hodiernamente e por conta da irreflexão de atos, como o consumo de drogas, que pioram ainda mais a situação”.

Fonte: <http://oblogderedacao.blogspot.com/2012/10/tema-x-tese.html>

TEMA: _____

TESE: _____

ARGUMENTOS: _____

Trecho 2

“A leitura auxilia o desenvolvimento da escrita, pois lendo o indivíduo tem contato com modelos de textos bem redigidos que ao longo do tempo farão parte de sua bagagem linguística; e também porque entrará em contato com vários pontos de vista de intelectuais diversos, ampliando, dessa forma, o seu ponto de vista em relação aos assuntos. Como a produção escrita se baseia praticamente na exposição de ideias por meio de palavras, certamente aquele que lê desenvolverá sua habilidade devido ao enriquecimento linguístico adquirido através da leitura de bons autores.”

Fonte: www.tudosobreredacao.com.br/o-texto-dissertativo.php

TEMA: _____

TESE: _____

ARGUMENTOS: _____

Trecho 3

“Todos sabem que a educação brasileira, notadamente a pública, sofre com a baixa qualidade, o que a torna longe dos padrões de países desenvolvidos. Alguns motivos que justificam isso é o pouco investimento do governo, a desmotivação dos docentes, além das escolas sucateadas, muitas sem água, sem carteiras e até mesmo sem professores.”

Fonte: <http://oblogderedacao.blogspot.com/2013/05/como-encontrar-os-argumentos.html>

TEMA: _____

TESE: _____

ARGUMENTOS: _____

4º MOMENTO

Ainda no grupo AVAZAP, aproveitando as mesmas listas de transmissão, cada subgrupo se dividirá em duplas. Para esta atividade, serão utilizados novos trechos de textos, de modo que, a primeira dupla identificará dois argumentos utilizados para sustentar a tese no trecho em questão, cabendo à segunda dupla, apresentar dois contra-argumentos, invalidando assim, os argumentos identificados pela dupla oposta.

Trecho 1

“Pais reclamam que não têm tempo para os filhos – e nem rédeas. Filhos contrariam com noções equivocadas de modernidade o que seriam bons princípios e moral. Professores recebem a rebarba em salas de aula. Junte-se a tudo isso as facilidades da vida atual e a enorme expansão tecnológica. Resultado: a Escola de alguns anos para cá perdeu absolutamente o sentido de ser o templo sagrado e único do saber.”

Fonte: <http://oblogderedacao.blogspot.com/2012/03/educacao-em-busca-de-sentido.html>

Dupla 1:

Argumento 1: _____

Argumento 2: _____

Dupla 2:

Contra-argumento 1: _____

Contra-argumento 2: _____

Trecho 2

"Enquanto nosso governo investe na expansão econômica e financeira do país, a educação regride, apresentando muitos problemas estruturais. Principalmente nas pequenas cidades, o investimento para a educação é mal aplicado e, muitas vezes, as verbas são desviadas."

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/artigo-de-opinioao/>

Dupla 1:

Argumento 1: _____

Argumento 2: _____

Dupla 2:

Contra-argumento 1: _____

Contra-argumento 2: _____

Trecho 3

"Estamos vivendo uma crise intensa: a das relações humanas. Todos os dias testemunhamos ou protagonizamos, tanto na vida presencial quanto na virtual, comportamentos e atitudes que vão do ódio declarado ou sutil ao desdém em relação ao outro."

Fonte: Folha de S. Paulo, 22/09/2015

Dupla 1:

Argumento 1: _____

Argumento 2: _____

Dupla 2:

Contra-argumento 1: _____

Contra-argumento 2: _____

AVALIAÇÃO

Para avaliar esta oficina, o professor destacará três argumentos de cada um dos artigos da primeira atividade para que os alunos, individualmente, apresentem contra-argumentos, de modo que tentem convencer seus colegas quanto ao seu ponto de vista em relação à temática do texto. Esta atividade deverá ser desenvolvida do grupo AVAZAP. A seguir, os argumentos:

Três argumentos do Texto 1:

“[...] o celular faz parte do seu dia a dia, como as redes sociais fazem parte do cotidiano de vários alunos.”

“É importante considerar que a proibição do uso de celular em sala de aula desperta ainda mais o desejo de usá-lo.”

“[...] se o celular for colocado como objeto de estudo e pesquisas, poderá apoiar o desenvolvimento das habilidades sociais do século XXI.”

Três argumentos do Texto 2:

“O impacto da proibição, diz especialista, é o equivalente a uma hora a mais de aula por semana.”

[...] ter acesso fácil ao celular faz com que o aluno tenha mais chance de distração, o que pode levar a notas mais baixas [...]

[...] adolescentes ainda não têm maturidade para usar nos momentos apropriados [...]

OFICINA 4: QUE VENÇA O MELHOR.



Fonte: <https://ouo.io/hYqmZ2>

DURAÇÃO: 4 horas

APRESENTAÇÃO

Professor, esta é a quarta oficina. Nela, tem-se o objetivo de refletir sobre as habilidades discursivas orais com o gênero textual DEBATE, o que levará os alunos a treinarem estratégias de persuasão para que, com o bom uso da palavra, possam convencer os ouvintes a declararem-se favoráveis à sua ideia.

O gênero debate possibilita ao participante expor livremente suas ideias, bem como requer que os debatedores respeitem as opiniões alheias. Ao debater, dependendo da argumentação utilizada, pode-se convencer ou ser convencido.

Seja qual for o resultado, o treino da oralidade e o uso adequado de argumentos e contra-argumentos acrescentarão aos participantes competências linguísticas muito requeridas no processo de comunicação entre os interlocutores. A troca de ideias, o respeito ao tempo e a formulação rápida terão sempre consequências benéficas no desenvolvimento do indivíduo e em seu posicionamento crítico como ser social.

Vamos começar!

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Explorar a estrutura composicional do gênero debate;
- Realizar debate acerca de temas polêmicos e atuais;
- Proporcionar aos alunos as condições necessárias para estabelecer sua fala dentro de um tempo limitado.

RECURSOS:

- Papel ofício;
- Material impresso;
- Caneta;
- Datashow;
- Notebook;
- Caixa de som;
- Aparelho celular;
- Internet wifi.

METODOLOGIA**1º MOMENTO**

Professor, informe à turma que esta oficina acontecerá no laboratório educacional de informática da escola. Lá, a título de contextualização, assista com a turma a um vídeo em que se apresente um debate. Certamente os alunos têm pouco contato com este gênero, visto que não está tão presente no cotidiano das pessoas, salvo em campanhas eleitorais, momento em que os políticos o utilizam como estratégia para convencer os eleitores, a fim de alcançar seus objetivos.

Peça que os alunos observem o desempenho dos debatedores, do mediador e de tudo que diz respeito ao gênero. A seguir, uma sugestão de vídeo que traz um debate em sala de aula.



Link para acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=ZWSE-4-o-C0>

2º MOMENTO

Depois de assistir ao vídeo que apresentou um debate, discuta com a turma as seguintes questões:

- O debate tem regras? Quando são definidas?
- A linguagem utilizada pelos debatedores foi adequada?
- Como se organizam os turnos de voz em um debate?
- Qual a função do moderador ou mediador no debate?
- Houve respeito às opiniões alheias?
- Os argumentos são importantes em um debate? Eles foram bem utilizados, principalmente na réplica e na tréplica?
- Quais assuntos podem ser discutidos em um debate?

Após a discussão, proponha a realização de um debate na turma. Sugira o tema FLEXIBILIZAÇÃO DA POSSE DE ARMAS, mas antes entregue cópias e leia com a turma dois textos que abordam esta temática: o primeiro, *Posse de armas de fogo: 5 razões para ser contra*³, texto de opinião publicado na Revista Carta Capital, em 26 de janeiro de 2019, de autoria de Guilherme Boulos, e o outro, um trecho do e-book *Mentiram para mim sobre o*

³ Link para acesso à matéria: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/posse-de-armas-de-fogo-5-razoes-para-ser-contra/>>.

*desarmamento*⁴, de autoria de Flavio Quintela e Bene Barbosa, especificamente a leitura do capítulo 10, páginas 89, 90 e 91.

Com isso, os alunos poderão conhecer mais sobre o assunto e se prepararem para o debate. No momento da leitura e da discussão, oriente-os a destacarem nos textos os trechos que lhes chamaram mais atenção e que lhes servirão de base para a formulação de perguntas e uso de argumentos no momento do debate.

Feita a leitura dos textos, estabeleça com a turma alguns princípios para o debate:

- Considerando que um debate é a exposição de diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo assunto, é importante ressaltar o que se deve julgar: sempre as ideias, nunca as pessoas. As discussões não podem ser levadas para o campo pessoal.
- Em um debate democrático, deve ser assegurado a todos os debatedores o direito de falar e ouvir, não interrompendo a exposição do oponente, de modo que cada debatedor deverá falar apenas quando for a sua vez.
- Assegura-se também a igualdade de condições e de tempo para expressar ideias.
- Ouvir o debatedor oponente com atenção e respeito.
- A fim de evitar situações de monotonia e desinteresse por parte da plateia, os argumentos não podem ser repetidos.
- Ao contra-argumentar em relação ao ponto de vista do oponente, garante-se o direito de réplica e tréplica.
- A condução do debate ficará a cargo do mediador, devendo os participantes observarem e respeitarem as regras previamente combinadas.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, *Português: linguagens*. S. Paulo: Atual, 2003.

3º MOMENTO

Agora, depois de fundamentados e orientados quanto às regras do debate, é hora de iniciar a discussão. O professor será o mediador e fará a abertura, cumprimentando os presentes e apresentando, sinteticamente, o assunto que será abordado. Depois, fará as seguintes colocações:

⁴ Link para acesso ao livro: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-mentiram-para-mim-sobre-o-desarmamento-flavio-quintela-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>.

- A turma deverá ser dividida em três grupos, além da plateia: aqueles que são favoráveis à temática a ser discutida, os que são contrários e o grupo que julgará o desempenho das duas partes, com base na argumentação;
- Os grupos de defesa e oposição à temática deverão conter 4 participantes;
- O grupo que julgará o debate será composto por 3 integrantes;
- Dentre os alunos que compõem a plateia, será escolhido um para ser o responsável por filmar todo o debate para uso posterior do vídeo;
- O debate acontecerá em 3 blocos, todos contendo 4 perguntas;
- O primeiro bloco objetiva que o grupo favorável à temática faça perguntas ao grupo contrário. No segundo bloco, inverte-se a ordem, de modo que o grupo que é contrário à temática é que fará as perguntas. Desse modo, os dois grupos podem perguntar e também responder, utilizando argumentos que, se consistentes, convencerão a plateia. Nestes dois blocos, o debate será feito apenas com perguntas e respostas;
- No terceiro e último bloco, além das perguntas e respostas, serão utilizadas também réplicas e tréplicas;
- Enquanto os participantes interagem, o grupo de julgadores deverá acompanhar e fazer o registro, individualmente, de quem se sobressaiu na resposta. Ao final, o grupo cujos integrantes tiverem pontuado mais será o vencedor;
- O mediador informará o tempo que será disponibilizado para os debatedores, a saber: Pergunta (1 min.) / Resposta (3 min.) / Réplica (1 min. 30 s) / Tréplica (1 min.). Depois, dá-se início ao debate.

1º BLOCO: integrantes do Grupo 1 fazem perguntas para o Grupo 2 responder

Grupo 1: favorável à temática			
1ª pergunta	2ª pergunta	3ª pergunta	4ª pergunta
Debatedor 1 faz a pergunta	Debatedor 2 faz a pergunta	Debatedor 3 faz a pergunta	Debatedor 4 faz a pergunta
Grupo 2: contrário à temática			
1ª resposta	2ª resposta	3ª resposta	4ª resposta
Debatedor 1 responde	Debatedor 2 responde	Debatedor 3 responde	Debatedor 4 responde

2º BLOCO: integrantes do Grupo 1 respondem perguntas do Grupo 2

Grupo 2: contrário à temática			
1ª pergunta	2ª pergunta	3ª pergunta	4ª pergunta
Debatedor 1 faz a pergunta	Debatedor 2 faz a pergunta	Debatedor 3 faz a pergunta	Debatedor 4 faz a pergunta
Grupo 1: favorável à temática			
1ª resposta	2ª resposta	3ª resposta	4ª resposta
Debatedor 1 responde	Debatedor 2 responde	Debatedor 3 responde	Debatedor 4 responde

3º BLOCO: mesma sequência dos blocos anteriores, acrescentando-se a réplica e a tréplica

1ª pergunta	2ª pergunta	3ª pergunta	4ª pergunta
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
Pergunta	Pergunta	Pergunta	pergunta
Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1
Resposta	Resposta	Resposta	Resposta
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
Réplica	Réplica	Réplica	Réplica
Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1
Tréplica	Tréplica	Tréplica	Tréplica

Finalizados os três blocos, o mediador solicitará da plateia que faça perguntas aos debatedores, como forma de acrescentar outros pontos de vista ao debate.

Em seguida, os julgadores do debate entregarão ao mediador a pontuação de cada equipe, que será somada e apresentada à plateia, revelando, assim, o grupo vencedor do debate.

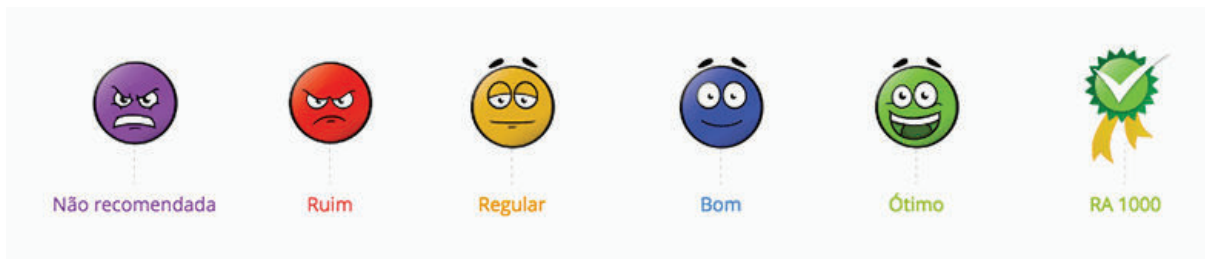
4º MOMENTO

Agora, poste o vídeo do debate sobre FLEXIBILIZAÇÃO DA POSSE DE ARMAS no grupo AVAZAP e peça que os alunos destaquem pontos positivos e negativos, fazendo considerações, por escrito, no aplicativo, sobre os argumentos que foram utilizados.

AVALIAÇÃO

Ainda no aplicativo *WhatsApp*, no grupo da turma, o professor colocará 5 argumentos favoráveis e 5 contrários à flexibilização da posse de armas, de acordo com os textos já trabalhados, para que cada aluno escolha um deles, e por meio de mensagem de áudio, faça sua defesa. Na mensagem, os alunos devem dizer se este é seu posicionamento desde o início ou se houve mudança de entendimento após o debate.

OFICINA 5: RECLAME AQUI.



Fonte: <https://blog.octadesk.com/como-evitar-que-sua-empresa-apareca-no-reclame-aqui/>

DURAÇÃO: 4 horas.

APRESENTAÇÃO

Caro professor, esta quinta oficina, cujo gênero textual trabalhado será a Carta Argumentativa, tem o objetivo de aproximar este gênero às ações do dia a dia dos estudantes, exercitando a argumentação com a finalidade de desenvolver habilidades para solicitar, reivindicar, persuadir e negociar, ações que se fazem presentes no processo de comunicação.

Trabalhar a Carta Argumentativa é uma oportunidade para fortalecer a cidadania dos alunos, pois este gênero permite que o indivíduo se manifeste, ativamente, questionando situações do seu cotidiano e reivindicando seus direitos que, por muitas vezes lhes são negados, embora estejam assegurados em lei.

Desse modo, esta oficina promoverá atividades que partirão do lugar onde os estudantes vivem, fazendo-os refletir sobre a importância de saber argumentar para garantir a manutenção dos seus direitos e, assim, assegurar seu compromisso e participação no desenvolvimento do seu lugar.

Vamos lá!

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer a importância dos argumentos para solicitar ou reclamar em ações cotidianas;
- Identificar as características de uma carta argumentativa;
- Produzir cartas argumentativas de solicitação e reclamação.

RECURSOS:

- Papel ofício;
- Caneta;
- Datashow;
- Notebook;
- Aparelho celular;
- Internet wifi.

METODOLOGIA**1º MOMENTO**

Professor, neste primeiro momento, peça que os alunos digam de que maneira eles reclamam ou fazem solicitações em seu dia a dia. Depois, diante das respostas, apresente-lhes uma carta escrita a um órgão ou pessoa, em que o emissor reivindica algo que considera importante. Apresente cartas que tratem de questões presentes no cotidiano dos alunos. A seguir, uma sugestão de carta.

Quixeramobim-CE, 09 de setembro de 2010.

Prezado Senhor,

Eu, Maria de Lourdes, moradora do bairro Conjunto Esperança, venho por meio desta carta solicitar o pedido da coleta de lixo em meu bairro, pelo menos três vezes na semana. Os moradores estão fazendo das ruas e terrenos depósito de lixo, o que traz várias doenças e outros problemas no período de chuva, sem contar com o mau cheiro.

Para que, nós moradores do Bairro Conjunto Esperança, tenhamos uma vida mais saudável, sem esses problemas e possamos ter um espaço melhor de convívio, peço, portanto, que a coleta do lixo venha até o meu bairro três vezes na semana.

Sem mais, agradeço desde já a atenção e coloco-me à disposição para qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Maria de Lourdes

Fonte: <http://vanessapimentell.blogspot.com/2010/09/carta-argumentativa.html> (com alterações)

Em seguida, leia a carta com a turma e faça alguns questionamentos:

- Que fato motivou o emissor a escrever a carta?
- Trata-se de uma ação de cunho social ou individual?
- Quais justificativas o emissor apresenta para convencer o receptor no atendimento do pleito?
- Você concorda com o emissor? Quais outros motivos você acrescentaria?
- Na carta, o emissor reclama ou solicita?
- Quais elementos estão presentes no texto?

2º MOMENTO

Agora, professor, apresente para a turma a tabela a seguir, na qual estão presentes informações sobre os tipos de carta argumentativa: de solicitação e de reclamação.

CARACTERÍSTICAS / TIPOS	RECLAMAÇÃO	SOLICITAÇÃO
Data, vocativo, corpo do texto, despedida, assinatura.	X	X
Exposição do problema que motivou a reclamação.	X	
Identificação do problema e suas causas.		X
Eventuais concessões que admitam a culpa parcial do remetente	X	
Exposição de argumentos que comprovem a necessidade de uma solução para o problema, vantagens que essa solução traria.		X
Argumentos capazes de comprovar a inocência do remetente ou comprovar que ele está sendo desrespeitado, injustiçado ou discriminado.	X	
Sugestões de possíveis medidas para a solução do problema.		X
Solicitação implícita ou explícita de medidas que resolvam o problema.	X	
Agradecimentos.	X	X
Linguagem formal, atenta às normas do padrão culto da língua, rigor no emprego de pronomes de tratamento.	X	X

Fonte: <http://oblogderedacao.blogspot.com>

Feita a caracterização das cartas argumentativas de solicitação e reclamação, divida a turma em grupos de 4 alunos, orientando que cada grupo escreva uma carta de solicitação, cujo destinatário será o diretor da escola, abordando algum dos seguintes assuntos: **fardamento escolar, merenda escolar, aula prática de Educação Física, espaços para leitura e recreação, aulas de campo e tempo para o intervalo.**

Depois da escrita, o professor deverá recolher as cartas e distribuí-las aleatoriamente entre os grupos, de modo que nenhum grupo fique com a carta que escreveu. Em seguida, pedirá que cada grupo analise a carta que recebeu, considerando sua estrutura (se estão presentes os elementos obrigatórios), o que está sendo solicitado, quais argumentos foram utilizados para convencer o destinatário e, se deferiria ou não a solicitação, a partir dos argumentos presentes no texto.

3º MOMENTO

Agora é a vez de trabalhar a carta de reclamação. Peça que os alunos pensem nos seguintes assuntos: **segurança e conforto do transporte escolar, iluminação pública, pavimentação e saneamento das ruas, coleta de lixo, qualidade da água fornecida para a população, funcionamento dos serviços de saúde** e outras questões polêmicas que envolvam a cidade ou o lugar onde moram. Depois, devem relatar alguma situação de descaso em relação aos assuntos anteriormente propostos, vivida por eles ou por alguém de seu conhecimento, e, em grupos de 3 pessoas, escrevam uma carta de reclamação ao prefeito.

Os grupos devem basear-se na seguinte estrutura:

Local e data
+
Identificação do destinatário
+
Vocativo (é oportuno lembrar que o pronome de tratamento a ser utilizado deve condizer com o cargo da autoridade para a qual será endereçada a carta)
+
Corpo do texto (apresentar o objeto de reclamação e utilizar 3 argumentos para justificá-la)
+
Despedida
+
Nome do remetente



Professor, a depender da pertinência da reclamação, estas cartas podem ser enviadas à autoridade destinatária, devendo, portanto, informar à turma a possibilidade de resposta do destinatário.

4º MOMENTO

Agora, no grupo AVAZAP, o professor postará todas as cartas que foram escritas para o prefeito, pedindo que os grupos da atividade anterior selecionem uma delas e identifiquem os argumentos utilizados para embasar a reclamação, distribuindo-os de acordo com os seguintes conceitos: FORTE/ FRACO / INCOMPATÍVEL. Para os argumentos fracos e incompatíveis, o grupo deve apresentar outros que sejam considerados fortes.

AVALIAÇÃO

A turma será dividida em grupos de 4 alunos, em que os integrantes devem produzir um vídeo explicativo sobre a função da carta argumentativa, sua classificação e detalhamento de cada elemento que compõe este gênero textual. Depois, devem postar o vídeo no AVAZAP e divulgá-lo para o maior número possível de contatos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É consenso, entre professores e demais profissionais da Educação, que a leitura tem importância central na formação do ser humano, em seus mais diferentes aspectos. Sabemos que os alunos leem muito em seu dia a dia, pois eles têm contato com variados textos ao utilizarem-se de *smathphones*, *tablets*, *notebooks* e demais ferramentas tecnológicas, numa leitura na tela, ao navegarem na Internet, pelas redes sociais e em aplicativos. No entanto, apesar dessa constatação, observa-se que a leitura não é tida como uma ação relevante na vida de muitos jovens, o que pode ser percebido pelos discursos dos alunos quando são questionados sobre tal prática.

A partir dessa pesquisa, chegou-se à conclusão de que as práticas escolares de uso da leitura precisam ser inovadas e desvinculadas de atividades mecanicistas que contribuem para tornar o ato de ler pouco atrativo e desprovido de sentido para o leitor. Tradicionalmente, muitas escolas têm apresentado a leitura a seus alunos apenas como uma tarefa cuja finalidade não leva em consideração os interesses e perspectivas dos estudantes, utilizando-a tão somente como forma de internalizar os conteúdos curriculares.

Por esse motivo, esta pesquisa revelou a necessidade de aproximar a leitura escolar daquela realizada costumeiramente pelos alunos. Trata-se, então, de uma leitura interativa, feita em suportes digitais de texto, em que as informações se apresentam ao leitor por meio do hipertexto, mecanismo que amplia consideravelmente a capacidade de leitura e produção de conhecimento. Desse modo, a escola deve promover eventos de leitura que sejam produtivos, de forma a valorizar as práticas extraescolares, ao qualificá-las e redimensioná-las em benefício do aluno leitor.

Neste contexto, o referencial teórico estudado possibilitou compreender que a formação do leitor competente, capaz de transitar satisfatoriamente pelos mais variados contextos de uso da língua, só é possível a partir do efeito positivo que a escola exerce sobre ele, considerando-se, para isso, o trabalho com gêneros textuais diversos, que trazem para a sala de aula situações que este leitor vivencia em seu cotidiano.

Por isso, esta pesquisa enfatizou o uso de gêneros textuais argumentativos como o artigo de opinião, o debate e a carta argumentativa, gêneros que se mostram extremamente úteis para a formação intelectual, crítica e social do indivíduo. Além disso, suas características atendem à estratégia principal para motivação da leitura, de acordo com este trabalho, que é a inserção dos multiletramentos no contexto escolar, a partir da sua multilinguagem e

multissemiose, elementos que corroboram para a manutenção de práticas pedagógicas pluralistas, modernas e comprometidas com a formação integral que se exige hoje.

Com isso, foi construído um material didático em forma de oficinas que visa subsidiar os professores de Língua Portuguesa com sugestões de atividades que podem diversificar suas práticas de leitura, oferecendo aos alunos experiências significativas com a leitura e, acima de tudo, passíveis de uso em suas vivências diárias.

Destarte, evidenciou-se com esta pesquisa a necessidade de que os professores e os demais agentes que pensam a Educação voltem o olhar para as questões que são realmente relevantes no processo de ensino e aprendizagem, tais como o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, o que passa necessariamente pelo compromisso com uma formação abrangente, significativa e emancipadora do indivíduo.

Para isso, esta formação exige o compromisso do professor e dos gestores educacionais em oferecer um ensino mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, mesmo nos espaços em que essas tecnologias sejam escassas, como ainda é em muitas escolas, mas o fato dos alunos lidarem corriqueiramente com essas ferramentas, principalmente os *smartphones* e seus aplicativos, permite que o professor introduza-as em suas aulas, vencendo, assim, a falta de recursos e políticas públicas na área da Educação.

Por fim, cabe ressaltar que este trabalho não esgotou as possibilidades de discussão sobre a temática, podendo a Proposta de Intervenção nele contida ser ampliada e adaptada, com vistas à sua aplicação em todos os anos do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S./A, 1981.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BELO, André. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 221-248.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quartos ciclos de Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, área de linguagens, códigos e suas tecnologias**. 1º ao 5º ano. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BROTTO, Ivete de Oliveira. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná. v. 238, 2008, p. 11.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. **Redação em construção: a escrita do texto**. São Paulo: Moderna, 2001.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.
- CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina.; DAMIEN, Christiane. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, v. 1. 2016.
- CHARTIER, Anne Marie; HEBRARD, Jean. **Discurso sobre a leitura - 1880 - 1980**. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2006.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 23.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ Joaquim; SHENEUWLY, Bernard. (Ed.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

FERRAREZI, Jr. Celso.; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 145.

FERREIRA, Márcia Helena Mesquita; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização e letramento em contextos digitais: pressupostos de avaliação aplicados a software HagáQuê. In: RIBEIRO, Ana Elisa. **Linguagem, tecnologia e educação**. [et al.] (org.). – São Paulo: Periópolis, 2010, p. 15.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 19-20.

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. – 8ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 21.

KLEIMAN, Ângela B. **Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

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

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça.; ELIAS, Vera M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros Textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística.** Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. In: **Revista Brasileira de Educação.** N.º 7, Jan/Fev/Mar/Abr 1998. Disponível em: http://www.nead.uesc.br/texto_leitura_e_escrita_de_professores.pdf. Acesso em 10/01/2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6 ed. São Paulo: Ática, 2004.

LEMO, André. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura.** São Paulo: Annablume, 2013.

LOPES, Iveuta de Abreu; CARVALHO, Maria Avelina de. Experiências escolares para uma leitura eficaz. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* **Leitura e Mediação Pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2011.

LUCENA, Simone; OLIVEIRA, José Mario Aleluia. Culturas digitais na educação do Século XXI. In **Revista Tempos e Espaços em Educação.** v. 7, n. 14, setembro/dezembro 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3449>. Acesso em: 09/01/2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, A. C. Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital. In: **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido.** Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARROU, Henri Irénée. **História da educação na Antiguidade.** São Paulo: EPU, 1975.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21 ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PAVIANI, Neiris Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. *Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 27-02-2018.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. 2ª edição. Trad. De Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fortes, 1999.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. Trad. Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola: 2008.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Digital-Natives,Digital-Immigrants>. Acesso em 24-02-2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Texto e leitura hipertextual**. *Linguagem & Ensino*. v. 9, n. 2, 2006, p. 15-32.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na Tela - Letramento e Novos Suportes de Leitura e Escrita. In: COSCARELLI & RIBEIRO (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2007, p. 125-150.

RICHARDSON, Roberto Jarry. (et al.) **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

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

SANTOS, Else Martins dos. Chat: E agora@? Novas Regras - Nova Escrita. In: COSCARELLI & RIBEIRO (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2007, p. 151-183.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª Edição. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: "sempre falamos da mesma coisa?" *In*: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura:** a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6ª Edição. Porto Alegre: Penso, 1998.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel.** Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf. Acesso em: 23-02-2018.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

YUNES, Eliana. **Pelo avesso:** a leitura e o leitor: Curitiba: Editora da UFPR, 1995.