



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



FLORÊNCIA VIEIRA PACHECO ANDRADE

**GÊNEROS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: novas práticas
pedagógicas em sala de aula**

**Montes Claros/MG
2018**

FLORÊNCIA VIEIRA PACHECO ANDRADE

GÊNEROS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: novas práticas pedagógicas em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Linha: Leitura e Produção Textual: diversidade textual e práticas docentes.

Sublinha: C – Práticas de Letramento e Multimodalidade.

Orientadora: **Prof. Dra. Fábila Magali Santos Vieira**

Liberado em 04/04/2018



Assinatura da Orientadora

**Montes Claros – MG
2018**

A553g

Andrade, Florência Vieira Pacheco.

Gêneros digitais e multiletramentos [manuscrito]: novas práticas pedagógicas em sala de aula / Florência Vieira Pacheco Andrade. – Montes Claros, 2018.

206 f. : il.

Bibliografia: f. 163-167.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Fábiana Magali Santos Vieira

1. Gêneros digitais. 2. Letramento. 3. Multiletramentos. 4. Produção escrita. 5. *Blog*. I. Vieira, Fábiana Magali Santos. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Novas práticas pedagógicas em sala de aula.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



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



FLORENCIA VIEIRA PACHECO ANDRADE

GÊNEROS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: novas práticas pedagógicas em sala de aula

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas:

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

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Colares Mendes (IFNMG)

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

Montes Claros (MG), 7 de março de 2018.



Figura 01: Nuvem de palavras produzida online. Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo (SOARES, 2002, p.156).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela proteção e pelas bênçãos de cada dia.

À mamãe, pelo exemplo de vida e amor incondicional.

Às minhas irmãs, Fabrísia, Fabíola e Isabela, pelo afeto e pelo apoio.

Aos meus cunhados e sobrinhos, pela atenção na etapa final.

À Júlia e Lívia, minhas queridas filhas, pelo amor e pela solidariedade.

Ao meu esposo Wagner, pela atenção, carinho, paciência e compreensão nas horas de ausência.

À professora Fábria Magali Santos Vieira, pelo aceite em me orientar, pelo positivismo, pela alegria, pela competência e por seus esclarecimentos e auxílio indispensáveis ao desenvolvimento desta minha formação.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras, pelas contribuições e competência dada em cada disciplina.

Às professoras da banca de qualificação e defesa, Prof.^a Dr.^a Geisa Magela Veloso, Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Colares Mendes e Prof.^a Dr.^a Maria Jacy Veloso Maia, pelas consideráveis contribuições ao aprimoramento do meu trabalho. À Prof.^a Dr.^a Telma Borges, pela atenção e dedicação nas leituras minuciosas do meu texto.

Aos meus colegas do ProfLetras, turma 2015, em especial à Jucinete, companheira de viagem, pelas conversas, trocas de saberes e amizade.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a Secretaria Municipal de Educação de Januária, pelo afastamento concedido; À CAPES, pelo auxílio financeiro; à Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, pela coordenação do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras; à Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, por possibilitar a seleção, a estrutura, o planejamento e a organização para que o ProfLetras fosse implementado em nossa região.

Aos meus alunos do 6º ano, pela contribuição dada a esta pesquisa.

À direção da Escola Estadual Pio XII, à equipe pedagógica e aos professores, pela colaboração.

Às minhas amigas Amanda, Alessandra, Dorinha, Diva e a todas do “Parquinho”, pela vibração positiva em cada conquista minha.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho pretende apresentar os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar e analisar as dificuldades de alfabetização e de letramento de 06 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Pio XII, Januária – MG, e contribuir para a elevação dos níveis de escrita, por meio de atividades utilizando o gênero digital *blog* como recurso didático de ensino, a partir do desenvolvimento de atividades de escrita, gêneros textuais e digitais, promovendo os multiletramentos. Nossa hipótese diretriz foi a de que o trabalho com o gênero digital *blog* pode contribuir para elevar o nível de alfabetização e do letramento dos alunos envolvidos nesta pesquisa. A abordagem metodológica foi de natureza aplicada, classificada como explicativa. Os procedimentos técnicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa-ação e a pesquisa participante. A investigação bibliográfica permitiu a construção de conhecimento sobre conceitos e teorias sobre o objeto da pesquisa, principalmente nos estudos de Soares (2003, 2004, 2014); Lemle (1991); Cagliari (1995); Grossi (1990); Antunes (2003); Marcuschi (2001, 2008); Bakhtin (1999); Rojo (2009, 2012); Kleiman (2005, 2008); Marcuschi e Xavier (2010); Coscarelli (2016) e Ribeiro (2016). Com o objetivo de coletar informações para análise quantitativa dos dados, as técnicas de coleta de dados foram observação, questionário, Atividade Inicial de Escrita – AIE, Projeto Educacional de Intervenção – PEI e Atividade Final de Escrita – AFE. O Projeto Educacional de Intervenção – PEI foi desenvolvido a partir da hipótese diretriz que norteou esta pesquisa, baseadas nas metáforas de aprendizagem do século XXI, de David Thornburg (1996), por meio de quatro módulos de aprendizagem, nomeados de Módulo 1: Conhecendo (Fogueira), Módulo 2: Dialogando (Poço d'água); Módulo 3: Refletindo (Caverna); e Módulo 4: Praticando (Vida). A análise dos dados coletados nas atividades AIE, PEI e AFE revelou que foi possível elevar os níveis de escrita dos alunos que, apesar de matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, cometiam falhas de escrita de 1ª e 2ª ordens, conforme definidas por Lemle (1991). Embora ainda não sejam considerados alfabetizados, os sujeitos desta pesquisa evoluíram na escrita.

Palavras-chave: Gêneros digitais; Letramento; Multiletramentos; Produção escrita; *Blog*.

ABSTRACT

The present work aims to introduce the results of a research that had as objective - identifying and analyzing the difficulties of alphabetization and literacy in 6 students of the 6th grade of Escola Estadual Pio XII's Elementary School, Januária — MG -, and contribute with the improvement in the writing levels throughout activities using the digital genre blog as a didactic resource of teaching, starting with the development of activities of writing, textual and digital genres, promoting multiliteracies. Our guiding hypothesis was that the work with the digital genre blog can contribute to improve the alphabetization and literacy levels of the students involved in this research. The methodological approach was of applied nature, classified as explanatory. The technical procedures used were bibliographic research, the action research and participant research. The bibliographical investigation allowed the construction of knowledge about concepts and theories regarding the object of the research, especially in the studies of Soares (2003, 2004, 2014), Lemle (1991), Cagliari (1995), Grossi (1990), Antunes, Marcuschi (2001, 2008), Bakhtin (1999), Rojo (2009, 2012), Kleiman (2005, 2008), Marcuschi and Xavier (2010), Coscarelli (2016) and Ribeiro (2016). In order to collect information for the quantitative analysis of the data, the data collection techniques were observation, questionnaire, Initial Writing Activity - AIE, in Portuguese -, Educational Intervention Project - PEI, in Portuguese -, and Final Writing Activity (AFE, in Portuguese). The Educational Intervention Project - PEI was developed based on the guiding hypothesis that drove this research, in the learning metaphors of the XXI century, by David Thornburg (1996), through four learning modules, named Module 1: Meeting (Fire), Module 2: Dialoging (Water Well); Module 3: Reflecting (Cave); and Module 4: Practicing (Life). The analysis of the data collected in the AIE, PEI and AFE activities revealed that it was possible to raise the writing levels of the students who, although enrolled in the 6th year of elementary school, committed 1st and 2nd orders writing failures, as defined by Lemle (1991). Although they are not yet considered literate, the subjects of this research evolved in writing.

Keywords: Digital genres; Literacy; Multiliteracies; Written production; Blog..

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Nuvem de palavras.....	03
Figura 02 - Uma letra representando diferentes sons segundo a posição.....	39
Figura 03 - Esferas de atividade social ou de circulação dos discursos	50
Figura 04 - Estrutura do Processo Educativo	76
Figura 05 - Texto 1 - AIE	85
Figura 06 - Texto 2 - AIE	85
Figura 07 - Texto 3 - AIE	86
Figura 08 - Texto 4 - AIE	86
Figura 09 - Texto 5 - AIE	87
Figura 10 - Texto 6 - AIE	88
Figura 11 - Texto 7 - AIE	88
Figura 12 - Texto 8 - AIE	89
Figura 13 - Texto 9 - AIE	90
Figura 14 - Texto 10 - AIE	90
Figura 15 - Alunos na sala de multimeios da Escola Estadual Pio XII.....	102
Figura 16 - Captura de tela do slide 3 - Apresentação em Power point	102
Figura 17 - Captura de tela do slide 9 - Apresentação em Power point	103
Figura 18 - Alunos no laboratório de informática	105
Figura 19 - Captura de tela do Blog do 6º ano JF.....	106
Figura 20 - Captura de tela do Blog do 6º ano JF.....	107
Figura 21 - Captura de tela do Módulo II - Dialogando. Blog do 6º ano JF	108
Figura 22 - HQ Turma da Mônica	110
Figura 23 - Charge Igualdade não significa justiça	112
Figura 24 - Organograma da E. E. Pio XII corrigido	115
Figura 25 - Organograma da E. E. Pio XII sem correção.....	116
Figura 26 - Alunos no laboratório de informática pesquisando receitas	118
Figura 27 - Infográfico de receita de bolo de chocolate	118
Figura 28 - Infográfico de receita de pastel frito	119
Figura 29 - Infográfico de receita de suco de maracujá	119
Figura 30 - Mapa da E. E. Pio XII.....	121
Figura 31 - Módulo III - Refletindo: Atividade - Produção na biblioteca.....	122
Figura 32 - Módulo III - Refletindo: Atividade 1.....	124
Figura 33 - Módulo III - Refletindo: Atividade 3 - Sem correção ortográfica.....	126
Figura 34 - Módulo III - Refletindo: Atividade 3 - Texto corrigido	127
Figura 35 - Módulo III - Refletindo: Atividade 3 - Sem correção ortográfica.....	128
Figura 36 - Módulo III - Refletindo: Atividade 3 - Texto corrigido	129
Figura 37 - Módulo III - Refletindo: Atividade 3.....	130
Figura 38 - Módulo III - Refletindo: Atividade 3.....	130
Figura 39 - Módulo III - Refletindo: Atividade 3 - sem correção ortográfica.....	131
Figura 1 - Módulo III - Refletindo - Atividade 3 - Texto corrigido.....	132
Figura 41 - Produção da Atividade 5 - Classificado poético sem correção ortográfica	134
Figura 42 - Produção da Atividade 5 - Classificado poético com correção ortográfica.....	134
Figura 43 - Produção da Atividade 5 - Classificado poético sem correção ortográfica	134
Figura 44 - Produção da Atividade 5 - Classificado poético com correção ortográfica.....	135
Figura 45 - Produção da Atividade 5 - Classificado poético sem correção ortográfica	135
Figura 46 - Produção da Atividade 5 - Classificado poético com correção ortográfica.....	135
Figura 47 - Produção da Atividade 5 - Classificado poético sem correção ortográfica	136
Figura 48 - Produção da Atividade 5 - Classificado poético com correção ortográfica.....	136
Figura 49 - Produção da Atividade 5 - Classificado poético sem correção ortográfica	136

Figura 50 - Produção da Atividade 5 - Classificado poético com correção ortográfica.....	137
Figura 51 - Produção da Atividade 5 - Classificado poético sem correção ortográfica	137
Figura 52 - Módulo III - Refletindo: Atividade 7	137
Figura 53 - Módulo III - Refletindo: Atividade 8.....	139
Figura 54 - Comentários postados no <i>blog</i> da turma.....	141
Figura 55 - Captura de tela - Estatísticas da visão geral.....	142
Figura 56 - Captura de tela - Estatísticas de público	144
Figura 57 - Texto 1 - AFE	145
Figura 58 - Texto 2 - AFE	148
Figura 59 - Texto 3 - AFE	148
Figura 60 - Texto 4 - AFE	149
Figura 61 - Texto 5 - AFE	149
Figura 62 - Montagem de textos das AIE e AFE	150
Figura 63 - Montagem de textos das AIE e AFE.....	152
Figura 64 - Montagem de textos das AIE e AFE.....	154

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

Quadro 01 - Teorias do Desenvolvimento Humano de Piaget	31
Quadro 02 - Correspondências biunívocas entre fonemas e letras	37
Quadro 03 - Falhas de escrita	40
Quadro 04 - Categorização - Erros de escrita.....	42
Quadro 05 - Mudanças sobre os letramentos.....	48
Quadro 06 - Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e seus equivalentes em gêneros preexistentes	58
Quadro 07 - Formatos da comunicação por computador conforme os participantes e o tempo	59
Quadro 08 - Parâmetros para identificação do gênero <i>blog</i>	61
Quadro 09 - Alunos informantes do 6º ano JF	68
Quadro 10 - Etapas do percurso metodológico	72
Quadro 11 - Alunos informantes do 6º Ano JF (2017).....	84
Quadro 12 - Falhas de escrita	97
Quadro 13 - Fases da sequência narrativa	127
Quadro 14 - Ocorrências de “falhas/erros” de escrita baseados em Lemle (1991) e Cagliari (1995), (2017).....	138
Quadro 15 - Alunos informantes da Atividade de Escrita Final (2017).....	147
Quadro 16 - Relações entre sons da fala e letras do alfabeto (2017).....	154
Quadro 17 - Falhas de escrita da AIE e da AFE.....	155

GRÁFICOS

Gráfico 01 - Percentual de alunos por níveis de proficiência e padrão de desempenho	15
Gráfico 02 - Questionário - Pergunta 01	78
Gráfico 03 - Questionário - Pergunta 02	78
Gráfico 04 - Questionário - Pergunta 03	79
Gráfico 05 - Questionário - Pergunta 04	79
Gráfico 06 - Questionário - Pergunta 05	80

TABELAS

Tabela 01 - Dados dos alunos selecionados para o PEI	69
Tabela 02 - Categorização dos “erros” de escrita - Cagliari (1995).....	91
Tabela 03 - Avaliação das falhas de escrita - Lemle (1991)	96
Tabela 04 - Cronograma de aulas aplicadas no PEI (2017)	101
Tabela 05 - Ocorrências de “erros” de escrita da Atividade Final de Escrita - AFE.....	150
Tabela 06 - Ocorrências de “erros” de escrita da Atividade Inicial de Escrita - AIE	151
Tabela 07 - Análise comparativa da AIE e da AFE (2017).....	152
Tabela 08 - Falhas de escrita - AIE e AFE	156

LISTA DE SIGLAS

AIE - Atividade Inicial de Escrita

AFE - Atividade Final de Escrita

EEPXII - Escola Estadual Pio XII

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PNE - Plano Nacional de Educação

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PEI - Projeto Educacional de Intervenção

PIP - Programa de Intervenção Pedagógica

SEE - Secretaria de Estado de Educação

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	19
1.1 Concepção de linguagem.....	19
1.2 Alfabetização e letramento	24
1.2.1 O processo de alfabetização	26
1.2.1.1 As multifacetadas da alfabetização	27
1.2.1.1.1 Faceta psicológica.....	28
1.2.1.1.2 Faceta psicolinguística.....	32
1.2.1.1.2.1 Nível pré-silábico	33
1.2.1.1.2.2 Nível silábico.....	34
1.2.1.1.2.3 Nível alfabético.....	35
1.2.1.1.3 Faceta linguística	36
1.2.1.1.3.1 Categorização dos níveis de escrita.....	41
1.2.1.1.4 Faceta sociolinguística.....	43
CAPÍTULO II – GÊNEROS DIGITAIS, (MULTI) LETRAMENTOS	45
2.1 Letramento.....	45
2.2 Multimodalidade e Multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa	47
2.3 Texto (multimodal) e ensino.....	52
2.4 A internet e os gêneros digitais no contexto escolar	56
2.5 <i>Blog</i> – gênero digital como tecnologia de ensino.....	61
CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO	66
3.1 Contexto da pesquisa	66
3.2 Sujeitos	68
3.3 Procedimentos da pesquisa.....	70
3.4 Técnica de coleta de dados	73
CAPÍTULO IV – GÊNERO DIGITAL BLOG E (MULTI)LETRAMENTOS: intervenções pedagógicas em sala de aula	77
4.1 Questionário.....	77
4.2 Atividade Inicial de Escrita - AIE	81
4.3 Plano Educacional de Intervenção - PEI	100
4.3.1 Módulo I - <i>Conhecendo</i>	101
4.3.2 Módulo II - Dialogando	107
4.3.3 Módulo III - Refletindo	121
4.3.4 Módulo IV - Praticando.....	145
4.3.4.1 Atividade Final de Escrita.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	167

INTRODUÇÃO

Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido (ALVES, 2000, p. 78).

O trabalho com o ensino da Língua Portuguesa está intimamente ligado ao conhecimento de estudos e teorias sobre linguagem. É por meio de conhecimentos teóricos específicos sobre os processos que envolvem a forma como os estudantes se comunicam que pretendemos investigar, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo para poder intervir em questões de dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita.

Nesse sentido, este trabalho, denominado “Gêneros Digitais e Multiletramentos: novas práticas pedagógicas em sala de aula”, busca pesquisar e realizar intervenção em sala de aula para compreender as dificuldades do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa na Escola Estadual Pio II, em Januária – MG. A investigação foi realizada através do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Trata-se de um curso de Pós-graduação *stricto sensu*, oferecido em rede nacional, destinado aos docentes que pertencem ao quadro permanente da rede pública de ensino e que atuam especificamente no Ensino Fundamental II da Educação Básica. Esse programa tem por objetivo aprofundar os conhecimentos dos docentes que atuam na educação básica e conseqüentemente melhorar as condições de oferta desse nível de educação. A dissertação encaixa-se na área de concentração “Linguagens e letramentos”, na linha de pesquisa “Leitura e produção textual: Diversidade Social e Práticas Docentes”, sublinha “Práticas de letramento e multimodalidade”.

Por letramento, entende-se, de acordo com Magda Soares (2014, p. 44), “[...] o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.” Compreendemos, então, que letramento vai além do saber ler e escrever, como explicita a autora ao expor que o indivíduo letrado é “[...] aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2014, p. 40).

Nessa perspectiva, o trabalho sobre as práticas de letramento extrapola o conhecimento construído em sala de aula, pois envolve uma prática social. Considerando a afirmação de Rojo (2012, p. 37), de que “[...] a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação”, esta pesquisa envolve, também, as práticas de letramento digital, associadas às multimodalidades, tão importantes para a promoção dos multiletramentos.

Entendemos que trabalhar com práticas de letramento e de multimodalidade corrobora com a construção de conhecimentos, habilidades e competências linguísticas a serem adquiridas pelos alunos da Educação Básica, principalmente no atendimento aos discentes que apresentam níveis de alfabetização e de letramento muito abaixo do esperado para o ano em que estudam, conforme define a resolução da Secretaria de Estado de Educação – SEE, nº 2.197¹, de 26 de outubro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012), por envolver capacidades de leitura, escrita e compreensão de textos.

Ressalta-se que a equipe pedagógica, a gestão escolar e os professores da Escola Estadual Pio XII, localizada na cidade de Januária – MG, sempre buscaram estratégias que pudessem melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, além de participarem de programas e capacitações ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/ MG, como o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP² e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID³, através da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). No entanto, de acordo com os dados da supervisão pedagógica da Escola Estadual Pio XII, localizada no município de Januária, estado de Minas Gerais, e desta pesquisadora, como professora de Língua Portuguesa, especificamente no atendimento às turmas de 6º ano do Ensino Fundamental dessa escola, no período de 2013 a 2016, observou-se, por meio de avaliação diagnóstica inicial, realizada sempre no início de cada ano, preconizada pela resolução da Secretaria de Estado de Educação – SEE, nº 2.197, de 26 de outubro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012), no artigo 69, inciso II, sobre a avaliação da

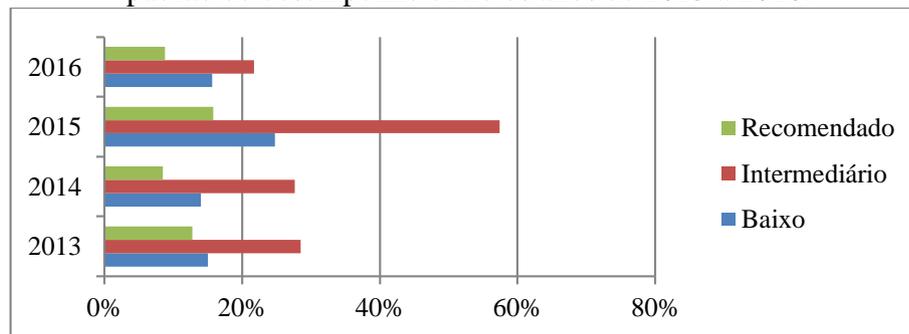
¹ A resolução da Secretaria de Estado de Educação – SEE, nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, estabelece as diretrizes para organização e funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, em consonância com a legislação nacional e estadual de educação. No Art. 62, o Ciclo Complementar tem como objetivo consolidar a alfabetização e ampliar o letramento. Além disso, a resolução propõe que as atividades pedagógicas devem ser organizadas de modo a assegurar que todos os alunos, ao final de cada ano, tenham pleno domínio da leitura e da escrita. RESOLUÇÃO SEE Nº 2.197, DE 26 DE OUTUBRO DE 2012. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

² O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) foi criado em 2007. Nessa iniciativa desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), o analista educacional realiza um trabalho permanente de visitas e acompanhamento das escolas. O objetivo é orientar o plano pedagógico quando necessário, propor estratégias de intervenção, apoiar pedagogicamente os professores e alunos e, assim, garantir a qualidade do ensino. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/5929-programa-de-intervencao-pedagogica-realiza-primeira-formacao-continuada-de-2014-da-equipe-do-orgao-central>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

³ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

aprendizagem, um considerável número de alunos que apresentava um padrão de desempenho em leitura e escrita abaixo do esperado. Em 2013, 15%; em 2014, 17,75%; em 2015, 24,75% e em 2016, 15,64% de alunos não apresentavam uma aprendizagem considerada adequada ao ano em que estudavam, como pode ser visualizado no Gráfico 01, logo abaixo, o qual apresenta o resultado das avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa nas turmas de 6º ano da referida escola, em diferentes períodos letivos.

Gráfico 01 – Percentual de alunos do 6º ano da E.E.Pio XII por níveis de proficiência e padrão de desempenho entre os anos de 2013 a 2016.



Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2017).

De acordo com o Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – PNE, biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016)⁴, mais de metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental está nos dois níveis mais baixos de alfabetização. Os dados mostram que é primordial elevar os níveis de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática dos mais de 22% dos estudantes que, mesmo depois de três anos dedicados ao período escolar de alfabetização e letramento inicial, não conseguiram desenvolver habilidades elementares nessa dimensão para continuidade plena das aprendizagens ao longo da vida. Da mesma forma, vem acontecendo com nossos alunos, conforme exposto no gráfico 1, que, mesmo depois de cinco anos dedicados ao processo de alfabetização, também não conseguiram desenvolver as referidas habilidades.

Diante desses dados, percebemos a necessidade de pesquisar e de realizar uma intervenção pedagógica com o intuito de superar e/ou minimizar essa situação escolar,

⁴ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016. Esse documento traz informações descritivas das séries históricas e análises acerca das tendências apresentadas pelos indicadores selecionados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo INEP. Foram consideradas como fontes oficiais de dados atualizados para o estudo: a PNAD, de 2012; o Censo Demográfico, de 2010; o Censo da Educação Básica, de 2013; o Censo da Educação Superior, de 2012; e as informações sobre pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf>. Acesso em: 16 de jan. de 2017.

possibilitando a esses alunos melhor transição do Ciclo Intermediário ao Ciclo da Consolidação⁵, que finaliza o Ensino Fundamental II da Educação Básica.

Logo, esta pesquisa pretendeu, como objetivo geral, identificar e analisar as dificuldades de alfabetização e letramento de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Pio XII e contribuir com a elevação dos níveis de escrita, por meio de atividades de intervenção que visassem desenvolver essa habilidade, utilizando os gêneros digitais.

Para tanto, definimos como objetivos específicos: a) investigar a natureza das dificuldades identificadas; b) realizar estudos sobre os conceitos de alfabetização, letramento, multimodalidade e gêneros digitais; c) pesquisar estratégias de ensino para desenvolver as habilidades de letramento através dos gêneros digitais; d) elaborar, executar e avaliar um Projeto Educacional de Intervenção – PEI que contribua para a superação das dificuldades identificadas.

A presença das tecnologias digitais no cotidiano dos sujeitos pesquisados contribuiu para a construção da hipótese diretriz que orientou esta pesquisa, qual seja, a de que o trabalho com o gênero digital *blog* poderia contribuir para a elevação do nível de alfabetização e letramento dos alunos envolvidos na pesquisa.

O Projeto Educacional de Intervenção – PEI consistiu em atividades que desenvolvessem habilidades de escrita, utilizando o gênero digital *blog* como recurso didático de ensino-aprendizagem, por entendê-lo como uma ferramenta que permite aos alunos a aquisição de habilidades de escrita de forma atrativa e motivadora, pois envolve novos modos de comunicação que articulam imagens, sons, interatividade, animação, ou seja, muito daquilo que a criança e o adolescente gostam e pelo que se interessam. Com isso, foi criado o *blog* da turma, que funcionou também como suporte para as produções escritas dos alunos realizadas por meio de recursos impressos e digitais.

Em relação ao percurso metodológico, quanto à natureza, esta pesquisa foi classificada como aplicada, pois além de conhecer o objeto em estudo, teve como intenção intervir na realidade e contribuir para superação das dificuldades identificadas. Quanto aos objetivos, foi classificada como explicativa, pois procurou registrar, analisar e interpretar os dados coletados a fim de obter o conhecimento da realidade. Ainda no desenvolvimento deste estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica como procedimento para construção do conhecimento sobre conceitos,

⁵ Art. 28. O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, estrutura-se em 4 (quatro) ciclos de escolaridade, considerados como blocos pedagógicos sequenciais: I - Ciclo da Alfabetização, com a duração de 3 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano; II - Ciclo Complementar, com a duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º ano; III - Ciclo Intermediário, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 6º e 7º ano; IV - Ciclo da Consolidação, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 8º e 9º ano. RESOLUÇÃO SEE Nº 2.197, DE 26 DE OUTUBRO DE 2012. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

termos e teorias que deram sustentação científica ao nosso trabalho; a pesquisa ação, que partiu para a prática, aproximando cada vez mais a pesquisa científica da realidade educacional vivenciada pelo professor-pesquisador, numa perspectiva pedagógica autônoma e significativa, pois foi na prática que estabelecemos relações de ensino-aprendizagem; e a pesquisa participante, com a qual esta pesquisadora esteve envolvida e comprometida durante a investigação científica.

Assim, a coleta de dados foi realizada por meio da observação, que consistiu no trabalho de campo, daquilo que observamos na escola, das interações entre os envolvidos na pesquisa e dos aspectos relevantes para ela, além do questionário (APÊNDICE A), que foi respondido pelos alunos; da Atividade Inicial de Escrita – AIE (APÊNDICE B), que buscou identificar e classificar os níveis de escrita dos alunos. Esses instrumentos foram elaborados com base nos postulados de Lemle (1991), ao estabelecer que o aluno comete falhas de escrita de primeira, segunda e terceira ordem, quando não supera as complicações do sistema de escrita e não compreende as arbitrariedades desse mesmo sistema; e nas contribuições teóricas de Cagliari (1995), que estabelece que o aluno necessita compreender a variação fonético-fonológica e relacioná-la aos elementos gráficos da escrita.

Depois, foi elaborado, executado e avaliado um Projeto Educacional de Intervenção – PEI (APÊNDICE C), que teve como objetivo geral elevar os níveis de escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Pio XII, utilizando o gênero digital *blog* como recurso didático.

Por fim, a Atividade Final de Escrita – AFE (APÊNDICE D) consistiu em colocar em prática os conhecimentos relativos à escrita, os quais foram desenvolvidos ao longo dos módulos de aprendizagem do PEI. Assim, o objetivo foi produzir texto adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao suporte de circulação.

Nesse estudo, o universo de investigação era composto inicialmente por 25 alunos matriculados, porém, apenas 20 (vinte) foram frequentes. Assim, no decorrer da coleta e análise dos dados, fomos verificando os diferentes níveis de escrita desses 20 (vinte) alunos e a partir do desenvolvimento da Atividade Inicial de Escrita - AIE, esses alunos foram classificados e selecionados por nível de escrita de acordo com Lemle (1991), sendo selecionados somente 8 (oito) alunos. Contudo, apenas 6 (seis) aceitaram participar das atividades propostas.

Convém ressaltar que a autora considera alfabetizados os alunos que cometem apenas falhas de 3ª ordem. Logo, a amostra de investigação foi constituída por 6 (seis) alunos do 6º ano JF, da Escola Estadual Pio XII, por cometerem falhas de escrita de primeira e segunda ordens.

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: no capítulo I, denominado “Ensino de Língua Portuguesa”; discutimos os conceitos de linguagem, alfabetização e letramento, com base em Soares (2003, 2004, 2014); Lemle (1991); Cagliari (1995); Grossi (1990); Antunes (2003); Marcuschi (2001, 2008) e Bakhtin (1999); no capítulo II, intitulado “Gêneros digitais, (multi)letramentos”, a discussão se organiza com base em Rojo (2009, 2012); Kleiman (2005, 2008); Marcuschi e Xavier (2010); Coscarelli (2016) e Ribeiro (2016); no capítulo III, denominado “Percurso Metodológico”, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados em nosso estudo; no capítulo IV, intitulado “Gênero digital *blog* e (multi)letramentos: intervenções pedagógicas em sala de aula”, analisamos os resultados constatados e para facilitar a visualização de algumas das atividades postadas no *blog*, utilizamos o recurso *QR Code*⁶. Nas “Considerações Finais” são apresentadas as conclusões do nosso estudo. Por fim, apresentam-se as referências e apêndices.

⁶ *QR Code* – Código QR (sigla do inglês *Quick Response*) é um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado, usando telefones celulares equipados com câmera. Esse código é convertido em texto (interativo), um endereço URI, um número de telefone, uma localização georreferenciada, um e-mail, um contato, um SMS ou um *blog*. O *QR Code* faz o redirecionamento ao endereço URI. Para utilizar e visualizar o recurso *QR Code* o leitor deve baixar o aplicativo. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_QR>. Acesso em: 30 de jan. de 2018.

CAPÍTULO I

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Não pode haver prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana (ANTUNES, 2003, p. 40).

As práticas de letramento, multiletramento e o uso dos gêneros digitais integrados ao cotidiano escolar podem promover a leitura e a escrita, além de favorecer a construção de comportamentos linguísticos que possibilitam ao aluno utilizar a língua com eficiência no seu cotidiano. Considerando que os processos de aprendizagem na escola são construídos por meio do estudo e das interações entre as pessoas envolvidas, neste capítulo procura-se discutir alguns fenômenos da linguagem humana, bem como conceitos sobre alfabetização, letramento, multiletramentos e gêneros digitais.

Para fundamentar este capítulo, tomamos por base os estudos de Soares (2003, 2004, 2014); Lemle (1991); Cagliari (1995); Grossi (1990); Antunes (2003); Marcuschi (2001, 2008) e Bakhtin (1999). Também nos fundamentamos nos documentos oficiais que norteiam o ensino da Língua Portuguesa, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e o Currículo Básico Comum – CBC: Língua Portuguesa – Fundamental – 6º ao 9º anos, implantado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2014). Esses documentos apresentam conteúdos elaborados com base no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, numa perspectiva interacionista da linguagem.

1.1 Concepção de linguagem

Para dar início à discussão sobre linguagem, é preciso diferenciar o que é língua e linguagem. Segundo Marcuschi (2008, p. 16), “[...] a linguagem é vista como um conjunto de atividades e uma forma de ação [...]”, entendida como a capacidade que os seres humanos têm de comunicação, de produção e desenvolvimento do pensamento. Já a língua é um sistema organizado de elementos (fala, símbolos, sons e gestos) que possibilitam a comunicação e é, principalmente, uma atividade sociointerativa, como esclarece o autor: “[...] não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto

de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Outro aspecto pertinente, conforme Petter⁷, e que se tornou forma-padrão de pensar, é o fato de que as línguas surgem em sociedade, e todas as organizações sociais desenvolvem sistemas com esse fim. Elas podem manifestar-se de forma oral ou gestual como, por exemplo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida legalmente por meio da Lei nº 10.436/2002⁸ e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005⁹. Assim, no Brasil, temos duas línguas oficiais – A Língua Portuguesa e a Libras, além de mais de duzentas línguas faladas em território nacional.

De acordo com o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL¹⁰), calcula-se que mais de 250 línguas sejam faladas no Brasil entre indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades, como são classificadas pelo Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL¹¹ (IPHAN, 2014). Percebemos que esses fatos são desconhecidos pela maioria da população brasileira, que acostumou a crer que no Brasil existe uma única língua.

Apesar de a Língua Portuguesa ser a língua oficial e falada pela maioria das pessoas em nosso país, “[...] existe a possibilidade de realização de ações específicas para promoção e valorização de suas variedades internas, que caracterizam identidades de grupos e processos históricos específicos de interesse para a política patrimonial” (IPHAN, 2014, p. 14). Dessa forma, o reconhecimento dessas línguas é traduzido como respeito à diversidade linguística, à identidade e à memória desses grupos que desejam preservar a língua com a qual se identificam.

Com isso, compreendemos que a linguagem é uma atividade humana e apresenta-se como forma de ação e inserção social, cultural e discursiva, bem como se realiza historicamente,

⁷ Margarida Maria Taddoni Petter, professora de Linguística da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/257/qual-a-diferenca-entre-lingua-e-linguagem>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

⁸ Lei nº 10.436/2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 30 jan. 2017.

⁹ Decreto nº 5.626/2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 30 jan. 2017.

¹⁰ Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) criado como instrumento oficial de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas faladas pelos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Decreto nº 7.387. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm> Acesso em: 30 jan. 2017.

¹¹ Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL – Volume 1. pdf. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Guia%20de%20Pesquisa%20e%20Documenta%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20INDL%20-%20Volume%201.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

fazendo acontecer o que há de mais interessante no ser humano: a capacidade de comunicar-se, pois é parte inerente à nossa vida, já que é pela linguagem que expressamos compreensivelmente o pensamento, seja oral ou escrito.

Entretanto, entendemos o sistema linguístico como algo complexo, pois não é possível dizer como uma pessoa adquire a linguagem, como funciona a mente do ser humano, uma vez que se não se compreende o que se lê ou o que se fala não será estabelecida a comunicação. Sabemos que, para estabelecer comunicação, é necessário que haja uma relação de sentido entre os interlocutores no curso da interação e, para que isso ocorra, é necessário conhecer os sistemas de linguagem verbal e não-verbal e suas interações sociais e discursivas.

Assim, acrescenta Bakhtin (1999, p. 34), ao dizer que “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.” É no meio social e nas relações de interação que a linguagem acontece, conforme define o autor:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu contexto semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN, 1999, p. 135-136).

Com base nisso, percebemos que uma das especificidades da linguagem humana é a utilização da palavra, que é universal, convencional e flexível, passível de variação, mudança e evolução. É pela palavra que se estabelecem relações sociais e discursivas. É pela palavra que se dá a compreensão e a interpretação, sem negar outras formas de comunicação.

Levando em conta as relações de interação social e discursiva, Bakhtin (1999) enfatiza a importância da interação e da cultura histórico-social para a constituição dos sentidos pelos indivíduos.

Nessa perspectiva, a concepção de ensino de Língua Portuguesa adotada nesta pesquisa está de acordo com o conceito de linguagem que dá conta de seu funcionamento sob o aspecto textual-interativo, tanto na modalidade oral quanto escrita, e com a língua como um conjunto de práticas enunciativas. Para Bakhtin,

[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1999, p.123).

A abordagem citada evidencia a concepção de que a “[...] língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua (BAKHTIN, 1999, p. 124). Marcuschi (2008, p. 60) corrobora esse conceito, expondo que “[...] a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.”

Sabemos que, entre o final do século XIX e meados do século XX, a língua era vista sob uma perspectiva abstrata e a gramática sob uma perspectiva idealizada e uniforme, contribuindo, assim, para a discriminação linguística, já que essa concepção de língua abstrata não consegue atender às condições de produção e uso social da linguagem vivenciada por todos os usuários da Língua Portuguesa.

Hoje, século XXI, pretende-se que o ensino de Língua Portuguesa apoie-se na perspectiva contextualizada. Isso implica promover oportunidades de fala, de escuta, de reflexão, de debate e de análise sobre a linguagem como atividade social e interativa. Embora essa discussão tenha se iniciado no século XX, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1998, ainda encontramos práticas de ensino descontextualizadas, que não levam em consideração os aspectos da interação e da linguagem como atividade social. Dessa forma, é necessário que se promovam atividades diárias de leitura e escrita de textos, o que, necessariamente, inclui gramática. Nesse sentido, Antunes acrescenta que

[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja individual e socialmente produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 41).

Com base no exposto, consideramos a língua como forma de ação e de interação entre os homens na sociedade, que consiste não só num intercâmbio comunicativo, mas principalmente no estabelecimento de trocas afetivas, cognitivas e sociais. Assim, o papel da escola justifica-se por um ensino sistematizado e por sua socialização mediante a comunicação e as interações adequadas, voltadas para o desenvolvimento da autonomia e para a construção da cidadania dos seus alunos.

Dessa forma, o enfoque do ensino de Língua Portuguesa será o desenvolvimento de atividades contextualizadas e significativas, que favoreçam o atendimento à realidade vivencial dos alunos, ao desenvolvimento da prática de leitura e escrita, promovendo sempre e, cada vez mais, o domínio da língua padrão, objeto de trabalho da construção linguística na escola, sem discriminar a variedade linguística usada pelo aluno. Isso não quer dizer que não se devem

explorar os aspectos formais do uso da língua. De acordo com Antunes (2003), toda língua tem uma gramática que reflete os usos da língua. Assim, o trabalho com a gramática parte do princípio do uso e do funcionamento de uma língua. Ainda de acordo com Antunes,

[a]s pessoas, quando falam, não têm liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. Falam, isso sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, não existe língua sem gramática (ANTUNES, 2003, p. 89).

Nesse sentido, entende-se que crianças, jovens e adultos falam e se comunicam com clareza de ideias, utilizando a gramática internalizada que foi construída ao longo de sua existência nas diversas práticas enunciativas. Mesmo aqueles que nunca tiveram contato com a escola, comunicam-se de forma satisfatória, pois a linguagem não é uma atividade meramente escolar. A linguagem é uma atividade social e interativa.

Dessa maneira, destacamos, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e no Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental – CBC/EF (SEE/MG, 2004, 2014), que os objetivos do Ensino Fundamental partem do princípio de um ensino de Língua Portuguesa que se baseia na concepção de linguagem como forma de ação, como prática social, lugar de interação e de natureza discursiva. Esses documentos observam a variedade linguística como a variedade das formas em uso, ou seja, o objeto de estudo é a língua em uso. Isso não quer dizer, como mencionado, que não se devem explorar os aspectos formais do uso da língua, mas o que se propõe, sobretudo, é uma reformulação nas práticas pedagógicas, assumindo uma nova postura e reflexão quanto ao ensino da gramática, para que os alunos compreendam a funcionalidade dessa gramática na construção de discursos orais e escritos e usem adequadamente a língua para falar, ouvir, ler e escrever textos de forma autônoma. Nessa perspectiva, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN,

[...] a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p. 27).

Observamos que a formação do aluno, na condição de ser social, concretiza-se por meio do uso da Linguagem dentro das variedades do discurso, atribuindo-lhe capacidade de eficaz

exercício da cidadania no seu contexto social e domínio da expressão oral e escrita em situações diversificadas. É necessário que o professor trabalhe assuntos de maneira contextualizada, que estimulem os alunos a participarem, a questionarem, a opinarem e a refletirem sobre os usos da língua.

Por isso, os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa adotam o movimento USO > REFLEXÃO > USO e promovem, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, “um movimento metodológico de AÇÃO > REFLEXÃO > AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que venha a ampliar sua competência discursiva para práticas de escuta, leitura e produção de textos” (BRASIL, 1998, p. 65).

1.2 Alfabetização e letramento

Para contribuir com a ampliação da competência discursiva nas práticas de escuta, leitura e produção de textos propostas pelos PCN, é necessário discutir sobre os processos de aprendizagem, apropriação da leitura e da escrita. Na busca de respostas para compreender esses processos, é preciso ressaltar as contribuições de Magda Soares (1986, 2003, 2004, 2014) sobre alfabetização e letramento.

Por muito tempo, circulou no ambiente escolar apenas o conceito de analfabeto, termo utilizado para definir aquele que não sabe ler e escrever. No entanto, Soares (2014) amplia o entendimento sobre essa condição do indivíduo, expressando-se nos seguintes termos:

“O estado ou condição de analfabeto”, que não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse estado de analfabeto, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente analfabetismo (SOARES, 2014, p. 20).

Com base no exposto, percebemos que o analfabetismo é um problema relevante da nossa sociedade, pois exclui o indivíduo de várias atividades necessárias à prática social da cidadania. Do mesmo modo, na escola, essa exclusão ainda é pior, pois os alunos que não aprendem a ler, ainda nos primeiros anos escolares, enfrentam a discriminação, o *bullying*, a indiferença e o conseqüente fracasso escolar.

Cumpre salientar que o insucesso dos alunos ainda é visto como fator pessoal ou cultural por muitos profissionais da educação e de outras áreas de atuação, sem se preocuparem com a

falta de políticas públicas que atendam às reais necessidades da população menos privilegiada e que expõe as crianças, jovens e adultos a condições sociais desfavoráveis. Sobre o fracasso escolar, Soares (1986) afirma que só pode ser compreendido em uma perspectiva social e crítica às ideologias que o atribuem ao aluno.

Corroborando a concepção de língua em perspectiva contextualizada, entendemos que o conhecimento e a aprendizagem do sistema de escrita, do domínio da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização, é uma prática escolar, sendo necessário que a escola crie situações nas quais essa prática aconteça em sala de aula de forma efetiva e sistematizada. De acordo com Soares,

[...] diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula [...]. (SOARES, 2004, p. 15).

Assim, devem-se articular conhecimentos e teorias metodológicas fundamentadas na ciência, a fim de favorecer a aprendizagem e o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e de escrita, envolvendo o letramento como prática social.

No Brasil, de acordo com Soares (2004, p.14), os conceitos de alfabetização e letramento confundem-se, embora esclareça que “[...] não são independentes, mas processos interdependentes, 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 [...]”. Porém, a falta de entendimento e a inadequada fusão desses processos têm levado a alfabetização a certo apagamento, pois a escola deixou de desenvolver as habilidades de aprendizagem do sistema de escrita e passou a dar mais ênfase às práticas sociais de leitura e escrita – letramento.

Segundo Soares (2004), esse apagamento é um dos motivos do fracasso em alfabetização inicial que hoje se verifica nas escolas brasileiras, conforme exposto acima. Desse modo, compreendemos que é necessário reconhecer as especificidades da alfabetização e do letramento, já que a ação de saber ler e escrever caminha em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. Atualmente, percebemos que os dois processos são simultâneos, um não precede o outro e não há possibilidade de escolha sobre qual é mais importante, visto que compreendemos que ambos são indispensáveis.

Sobre a alfabetização e o letramento, Soares (2004, p. 15) esclarece que, embora sejam interdependentes, “[...] são processos de natureza fundamentalmente diferentes, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam novas formas de

aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.” Nesse sentido, segundo Soares (2004), os dois processos são complexos e multifacetados, tornando-se necessário analisar as especificidades de cada processo.

As facetas da alfabetização envolvem a consciência fonológica e fonêmica, as habilidades de codificação (escrita) e decodificação (leitura) da língua e o conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Já as facetas do letramento inserem as crianças na cultura escrita, participando de experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecendo e interagindo com diferentes tipos e gêneros de material escrito, que são propriamente da alfabetização. Portanto, Soares (2004) ressalta que é necessário promover a integração entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, de tal maneira que o letramento, então, possa ser entendido como a capacidade de saber ler e escrever com proficiência, sabendo utilizar a leitura e a escrita (alfabetização) na vida moderna como prática social.

Com base no exposto, é necessário aprofundar a concepção de alfabetização e letramento, visto que são processos importantes da leitura e da escrita na escola e na sociedade.

1.2.1 O processo de alfabetização

De acordo com Soares (2014, p. 31), “alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto.” Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de dominar o alfabeto, ou seja, capaz de ler e escrever. Dessa forma, conceituar alfabetização parece fácil, pois é um termo de uso comum e familiar, porém, apesar de tantas discussões e reflexões a seu respeito, ainda encontramos muitos problemas de alfabetização e do seu entendimento no contexto escolar.

Sabemos que o mundo mudou e alguns conceitos e algumas exigências sociais também acompanharam essas mudanças. Segundo Soares (2004), o conceito de alfabetização passou por uma progressiva extensão. Na década de 40, o senso demográfico declarava que era alfabetizada a pessoa que soubesse escrever o próprio nome; depois, como aquela capaz de ler e escrever um bilhete simples, já dando indícios de uma prática de letramento, embora simples. Desde a década de 50, até o momento atual, estabeleceu-se uma relação entre alfabetização e anos de escolarização. Nesse sentido, caracteriza-se o nível de alfabetização funcional da população a partir da capacidade que uma pessoa demonstra ao compreender textos simples. Dessa forma, as pessoas alfabetizadas são aquelas capazes de decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números. Assim, para o senso

demográfico, fica implícito que após alguns anos escolares a pessoa terá adquirido tais habilidades.

Hoje, a discussão sobre alfabetização está automaticamente ligada ao conceito de letramento. Esses termos estão presentes em nosso discurso e, na maioria das vezes, são interpretados como se fossem processos iguais, mas sabemos que não e também entendemos que isso não ocorre de forma intencional. Por isso, Soares (2004) alerta para essa reflexão e discussão, pois o letramento posto nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita, em detrimento das capacidades de ler e escrever, tem levado ao apagamento da alfabetização. Nessa perspectiva,

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que como, consequência, perde sua especificidade (SOARES, 2004, p. 11).

Com base nisso, compreendemos que é importante considerar a especificidade da alfabetização, pois garante o domínio e a construção de competências e habilidades em leitura e escrita. Porém, Soares (2004) adverte que isso não quer dizer que devemos dissociar a alfabetização do processo de letramento. Como abordado anteriormente, a alfabetização e o letramento são processos interdependentes e indissociáveis.

1.2.1.1 As multifacetadas da alfabetização

Observamos que questões sobre a alfabetização e acerca da importância do conhecimento linguístico para auxiliar e intervir nas situações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, nos primeiros anos escolares, têm sido imprescindíveis no contexto escolar. Por isso, há a necessidade de se reconhecer a especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição da leitura e da escrita.

Como a alfabetização é um processo multifacetado, Soares (2004) aponta as principais facetas da alfabetização: psicológica, psicolinguística, linguística e sociolinguística.

Soares (2004) acrescenta que várias causas podem influenciar sobre a perda da especificidade do processo de alfabetização, como, de natureza pedagógica, o sistema de

ciclos¹² e a progressão continuada¹³, que, segundo a autora, apresentam pontos positivos, mas têm sofrido uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos.

E assim como Soares (2004) não iremos nos deter no aprofundamento das relações entre esses dois aspectos, porque a causa dos problemas em aprendizagem inicial de escrita são mais complexos, como veremos a seguir. Além dessas facetas, é preciso levar em consideração as implicações do processo de alfabetização e seus condicionantes para a aprendizagem da língua escrita, como fatores sociais, econômicos, políticos, culturais e regionais.

1.2.1.1.1 Faceta psicológica

Sabemos que a Psicologia é a ciência que trata dos estados e processos mentais, do comportamento do ser humano e de suas interações com um ambiente físico e social. Desse modo, no campo da linguagem e da aprendizagem, a faceta psicológica aborda como os fatores psicológicos, biológicos e sociais interferem no desenvolvimento da aprendizagem humana.

É notório destacar que, assim como há muitos métodos de ensino, também há muitas teorias de aquisição da aprendizagem que, de uma forma geral, podem ser agrupadas em teorias do condicionamento e teorias cognitivistas. Vygotsky elucidou as relações entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, e Piaget explicou e trabalhou com investigações sobre os mecanismos que explicam a evolução do desenvolvimento cognitivo. Assim, abordaremos o Interacionismo Sócio-histórico de Vygotsky e o Interacionismo Construtivista de Piaget.

O Interacionismo formulado por Vygotsky apoia-se na perspectiva sociocultural, segundo a qual o desenvolvimento do comportamento humano e da linguagem humana se dá

¹² Organização escolar, de acordo com a RESOLUÇÃO SEE Nº 2.197, DE 26 DE OUTUBRO DE 2012, na qual o Ensino Fundamental, com duração de nove anos, estrutura-se em 4 (quatro) ciclos de escolaridade, considerados como blocos pedagógicos sequenciais: I - Ciclo da Alfabetização, com a duração de 3 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano; II - Ciclo Complementar, com a duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º ano; III - Ciclo Intermediário, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 6º e 7º ano; IV - Ciclo da Consolidação, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 8º e 9º ano. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202164.pdf Acesso em: 01 abril 2018.

¹³ A progressão continuada está prevista na RESOLUÇÃO SEE Nº 2.197, DE 26 DE OUTUBRO DE 2012 e dispõe sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos. A progressão continuada, com aprendizagem e sem interrupção, nos Ciclos da Alfabetização e Complementar está vinculada à avaliação contínua e processual, que permite ao professor acompanhar o desenvolvimento e detectar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, no momento em que elas surgem, intervindo de imediato, com estratégias adequadas, para garantir as aprendizagens básicas. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202164.pdf> Acesso em: 01 abril 2018.

pela interação com o meio, com a vida social e cultural. Assim, de acordo com Bock (1999), Vygotsky criou uma teoria psicológica que estuda o homem, seu mundo psíquico e sua capacidade de vida social. Dessa forma, os princípios básicos dessa teoria são: a compreensão das funções superiores do homem em relação aos animais, pelo fato de o homem ter vida social e cultural; por suas funções superiores não poderem ser vistas apenas sob a perspectiva da maturação de um organismo e sim por seu potencial e capacidades de aprendizagem; pela linguagem e pensamento serem intrínsecos e terem origem social; e pela cultura como parte integrante do desenvolvimento humano, já que participamos de práticas sociais historicamente constituídas.

Desse modo, a concepção de homem da Psicologia Sócio-histórica, segundo Bock (1999, p. 89), pode ser assim sintetizada: “[...] o homem é um ser ativo, social e histórico. É essa sua condição humana. O homem constrói sua existência a partir de uma ação sobre a realidade, que tem, por objetivo, satisfazer suas necessidades”. Nesse sentido, é a partir das interações e das atividades (trabalho) das quais os indivíduos participam, em seu meio social e cultural, que vai sendo construída a aprendizagem. É nas experiências e nas relações de trabalho que o homem se torna ativo e social.

Com base no exposto, a construção da aprendizagem e seu desenvolvimento estão intrinsecamente ligados à linguagem e ao pensamento. Por isso, estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

A respeito da construção da aprendizagem na escola, Vygotsky apresenta, sob a perspectiva do potencial e da capacidade de aprendizagem das crianças, a zona de desenvolvimento proximal e a pré-história da linguagem escrita.

Entendemos que o aprendizado e o desenvolvimento das crianças iniciam muito antes de elas começarem a frequentar a escola, pois já vivenciaram diversas situações de aprendizagem no seu cotidiano familiar e social. Dessa forma, a zona de desenvolvimento proximal foi formulada por Vygotsky e representa

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Assim, precisamos levar em consideração os aspectos que, na zona de desenvolvimento proximal, são definidos como aqueles que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Dessa maneira, por meio de um diagnóstico, podemos delinear o desenvolvimento real da aprendizagem que a criança já trouxe de experiências adquiridas e,

também, delinear e planejar a prática docente para que a criança tenha acesso tanto ao que já foi atingido quanto ao que está em processo de maturação.

Segundo Vygotsky, “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 1991, p. 58). Logo, do real para o proximal, estamos em processos contínuos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Outro ponto que podemos destacar, de acordo com Vygotsky, é a pré-história da linguagem escrita:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 1991, p. 70).

De fato, a escrita na prática escolar, por vezes, assume o caráter mecânico e a escola preocupa-se apenas com a atividade motora, mais como treino do que com a própria significação. Ancorados em Vygotsky (1991), salientamos a necessidade de se dar atenção especial à linguagem escrita, vista como um sistema particular de símbolos e signos: “isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais” (VYGOTSKY, 1991, p. 70). Assim, o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho das coisas para o desenho das palavras. Dessa maneira, o domínio desse sistema complexo precisa ser trabalhado na perspectiva da semântica e do letramento como prática social.

Por isso, consideramos desejável que as crianças entrem para a escola tendo reconhecidas as capacidades de ler e de escrever, mas para isso o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias e, com isso, a escrita passe a ser ensinada como uma atividade cultural complexa e não apenas como uma habilidade motora a ser desenvolvida

Já a Psicologia do desenvolvimento, a partir do Interacionismo Construtivista de Piaget, estuda o ser humano em todos os seus aspectos: físico-motor (refere-se ao crescimento orgânico), intelectual (capacidade de pensamento, raciocínio), afetivo-emocional (modo particular de o indivíduo integrar as suas experiências) e social (maneira como o indivíduo reage diante de situações que envolvem outras pessoas), isso em todas as fases da sua vida.

Assim, o desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental, que se caracteriza pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais e pelo crescimento orgânico.

De acordo com Bock (1999), os estudos de Piaget demonstraram que existem maneiras de perceber e de se comportar próprios de cada faixa etária, e estudar o desenvolvimento humano significa conhecer as características de cada fase para entender suas individualidades e, assim, ensinar o quê e como. Sabendo que as teorias do desenvolvimento humano partem do princípio de que esses quatro aspectos são indissociáveis, mas que o desenvolvimento global pode ser estudado em apenas um desses aspectos, Piaget evidencia o estudo do desenvolvimento intelectual.

Dessa forma, as teorias do desenvolvimento humano de Jean Piaget, segundo Bock (1999), dividem-se em períodos de acordo com o desenvolvimento de novas qualidades do pensamento, que acabam por interferir no desenvolvimento global. Assim, como podemos observar no Quadro 01, a seguir, os períodos são definidos como Sensório-motor, Pré-operatório, Operações concretas e Operações formais.

Quadro 01 – Teorias do Desenvolvimento Humano de Piaget

Período	Caracterização do período
1º período Sensório-motor (0 a 2 anos)	Nessa fase, a criança conquista, através da percepção e dos movimentos, todo o universo que a cerca.
2º período Pré-operatório (2 a 7 anos)	Primeira infância: esse período é considerado muito importante e é caracterizado pelo aparecimento da linguagem, que acarretará modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança.
3º período Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos)	A infância propriamente dita: esse período é caracterizado pelo início da construção lógica. Nele, o egocentrismo intelectual e social é superado pela construção lógica, ou seja, a criança é capaz de estabelecer relações que permitem a coordenação de pontos de vista diferentes. No plano afetivo, ela é capaz de cooperar com os outros, de trabalhar em grupo e ainda ter autonomia pessoal. No plano intelectual, é o surgimento da capacidade mental: as operações, ou seja, a criança consegue realizar uma ação física e mental dirigida para esse fim; além disso, inicia-se a capacidade de reflexão, do pensar antes de agir.
4º período Operações formais (11 ou 12 anos em diante)	Nesse período, ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal abstrato, ou seja, o adolescente realiza as operações no plano das ideias. Assim, ele é capaz de refletir espontaneamente. No plano das relações sociais, passa por um processo de interiorização e no plano afetivo vive em conflito, pois seus interesses são diversos e mutáveis.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bock (1999).

Assim, conforme Bock (1999), Piaget estabelece cada período de acordo com o que os indivíduos conseguem fazer nessas faixas etárias. Segundo Piaget (1983), todos os indivíduos passam por esses períodos, nessa sequência, mas o início e o término de cada um depende de fatores biológicos, educacionais e sociais, por isso essa divisão não pode ser aplicada de forma rígida, mas como referência de desenvolvimento dessas fases da vida. Dessa maneira, o autor procurou explicar o aparecimento de inovações, mudanças e transformações no percurso do

desenvolvimento intelectual e, assim, o processo de aquisição do conhecimento vai sendo construído ao longo da vida e a educação deve possibilitar seu pleno desenvolvimento.

Para Piaget (1983), o homem é dotado de estruturas biológicas que, ao serem herdadas, influenciam na sua maneira de interagir com o ambiente, que o leva à construção de um conjunto de significados. Assim, a interação da criança com o ambiente proporcionará a organização desses significados em estruturas cognitivas.

Nesse sentido, durante toda a vida, o indivíduo passará por vários modos de organização das estruturas cognitivas, pois cada etapa da vida exigirá diferentes formas de interação com o meio. Por isso, no desenvolvimento da aprendizagem escolar, devemos levar em consideração os aspectos de assimilação (incorpora dados da experiência já adquirida) e acomodação (modifica as estruturas mentais para incorporar novas experiências) e, assim, promover a construção do conhecimento por meio da participação ativa no processo de aprendizagem.

Segundo Bock (1999, p 128), para Piaget “o desenvolvimento intelectual resulta da construção de um equilíbrio progressivo entre assimilação e acomodação, o que propicia o aparecimento de novas estruturas mentais. Isso é um processo em evolução.”

Portanto, compreendemos que a grande contribuição dos estudos de Piaget para a evolução da aprendizagem situa-se na abordagem sobre as relações com o meio ambiente, em todos os estágios, de forma ativa. Cabe ao professor, de acordo com a teoria piagetiana, criar possibilidades e situações de aprendizagem desafiadoras, a fim de promover a aprendizagem construtiva, pois o aluno é levado a encontrar as respostas por meio de seus próprios conhecimentos, nas situações de aprendizagem, por vezes conflituosas, e de sua interação com o meio e com os outros. Por essa razão, o aluno, na concepção construtivista, exerce um papel ativo sobre a própria aprendizagem, ao ser posto em situações de experimentação, pesquisa, reflexão, estímulo, que o conduzem a construir e a reformular pensamentos e conhecimentos.

1.2.1.1.2 Faceta psicolinguística

A faceta psicolinguística estuda as relações que se referem ao conhecimento e ao uso de uma língua, particularmente na aquisição da linguagem e no desenvolvimento dos processos psicológicos. Dessa forma, por meio de uma análise psicológica e educativa, as teorias da aprendizagem da escrita oferecem-nos subsídios para compreender como esse processo de ensino-aprendizagem acontece.

Embora muitos confundam teorias de aprendizagem com métodos de ensino, Bock (1999, p. 128) esclarece que “Piaget não desenvolveu uma teoria do processo de ensino aprendizagem, mas formulou referências claras que, na década de 80, seriam utilizadas por

Emília Ferreiro na elaboração da sua teoria sobre a aprendizagem da escrita.” A partir disso, o construtivismo é entendido como teoria psicológica aplicada à compreensão, em que o conhecimento é construído através de experiências, pois aprender é um processo ativo no qual o significado é desenvolvido com base em experiências do percurso vivenciadas pela criança.

Ferreiro (1985), na tentativa de compreender como a escrita funciona e pelas experiências de estudo com Piaget, aconselha-nos a pensar nos processos de aprendizagem da criança ao tentar reconstruir a representação do sistema alfabético, não como método de ensino, mas como processo de aprendizagem. Assim, Ferreiro (1995) apresenta os níveis de leitura e de escrita que se apoiam em hipóteses do aprendiz. Essas hipóteses apontam os níveis ou etapas psicogenéticas no processo de alfabetização, em que “[...] todas as tarefas supunham uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (nesse caso a escrita) sob a forma de uma situação a ser resolvida” (FERREIRO, 1985, p. 34).

Portanto, Ferreiro (1985), ao planejar situações experimentais, quis evidenciar a escrita tal como a criança vê, a leitura tal como a criança compreende e os problemas tal como ela os propõe para si. Assim sendo, a autora ressalta que a aprendizagem da escrita é produto de uma construção ativa e que passa por etapas de estruturação do conhecimento. Por essa razão, “quando alguém se alfabetiza, percorre uma longa trajetória a qual é dado o nome de psicogênese da alfabetização” (GROSSI, 1990, p. 54). De acordo com Ferreiro (1985), a psicogênese da alfabetização caracteriza-se em níveis sucessivos de aprendizagem da escrita. Esses níveis são constituídos por um conjunto de condutas, determinado pela forma como a criança vivencia os problemas em um momento do processo de aprendizagem. Por isso, trataremos dos níveis Pré-silábico, Silábico e Alfabético da psicogênese da alfabetização.

1.2.1.1.2.1 Nível Pré-silábico

De acordo com Ferreiro,

A hipótese central desse nível é a seguinte: *Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas.* O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo (FERREIRO, 1985, p. 189).

Com base no exposto, no nível pré-silábico de escrita a criança faz experimentações diversas, alterna letras, desenhos, sinais gráficos. Ela percebe que escrever não é a mesma coisa que desenhar; marcas distintas representam desenho e escrita e a grafia pode ser vista como a

representação das características do objeto que é representado pela extensão da escrita. Além disso, não há controle na escrita; é normal escrever até se completar a linha ou a largura da folha ou escrever todas as palavras utilizando o mesmo conjunto de caracteres e na mesma ordem. Destacamos que esse processo não é linear e nem ocorre da mesma maneira para todas as crianças, pois cada uma tem uma visão diferente das representações, sendo compreendidas apenas por ela mesma.

Nesse sentido, Grossi (1990) reforça que no nível pré-silábico os sujeitos aprendem a ter uma visão sincrética dos elementos da alfabetização, ou seja, há a indiferenciação em relação à escrita, pois a criança ainda não compreende que a escrita representa os sons das palavras que falamos. Portanto, de acordo com a autora, “não há discriminação das unidades linguísticas e, sobretudo, há completa ausência de vinculação entre a pronúncia das partes de uma palavra ou de uma frase e sua escrita” (GROSSI, 1990, p. 56).

1.2.1.1.2.2 Nível Silábico

O nível silábico está caracterizado “[...] pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nessa tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba” (FERREIRO, 1985, p. 193). Com isso, a autora ressalta que a criança que está nessa fase de construção da escrita dá um salto qualitativo em relação aos níveis precedentes, pois ela supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral, na qual não havia percepção entre som e letra, para uma correspondência entre as partes do texto, entre cada letra. Assim, a criança percebe os sons das sílabas e começa a usar letras que correspondem ao som da sílaba, às vezes só usa vogal; outras vezes consoante e vogal.

Dessa forma, segundo Grossi (1990), no nível silábico, a criança começa a compreender a estabilidade da escrita das palavras, ou seja, ela constata que uma palavra é escrita sempre da mesma maneira, com as mesmas letras e em uma mesma ordem.

Portanto, a autora afirma que a evolução da aprendizagem da escrita nesse nível se faz por meio de um trabalho amplo com a escrita de muitas palavras significativas, ressaltando que a aprendizagem é por meio “[...] de um trabalho e não um mero contato com escritas, uma vez que o que preside a aprendizagem é a ação e não a percepção. A ação que produz a aprendizagem são as diligências para resolver os problemas” (GROSSI, 1990, p. 13).

1.2.1.1.2.3 Nível Alfabético

No nível alfabético, a criança compreende o processo de leitura e escrita ao perceber unidades menores do que as sílabas e, assim, progressivamente, vai estabelecendo relações entre fonemas e grafemas. Segundo Ferreiro,

Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a ‘barreira do código’; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (FERREIRO, 1985, p. 213).

Com base no exposto, compreendemos que, no nível alfabético, a criança já tem conhecimento do valor sonoro convencional das letras, ou seja, ela consegue estabelecer um sentido mais coerente entre leitura e escrita que, até então, era tênue, instável, mutável. Assim, esse processo de apropriação do sistema de escrita acontece pelo reconhecimento da constituição alfabética de sílabas. Contudo, é necessário ressaltar que

[i]sto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita no sentido estrito*. Parece-nos importante fazer essa distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita (FERREIRO, 1985, p. 213).

É necessário, assim, compreendermos que nessa fase significativa da aprendizagem da leitura e da escrita a criança ainda enfrenta alguns desafios em relação à ortografia e ao léxico, haja vista que, de acordo com Grossi (1990), “[...] alfabetizar-se é o processo longo de conseguir expressar pela escrita aquilo que pensamos, ou de compreender, através da leitura, pensamentos mais complexos de outrem, expresso nos textos escritos” (GROSSI, 1990, p. 62).

Por isso, o trabalho com a ortografia é posterior ao da estruturação do nível alfabético, que ainda não está totalmente consolidado, visto que a entrada em nível de escrita não significa a superação básica do conflito em torno das concepções características de cada nível ou do nível anterior. A aprendizagem da escrita é um processo, no qual a criança experimenta e evolui. Para que isso ocorra, é preciso fazer da sala de aula um espaço rico de materiais escritos e de atividades significativas, para que as crianças sintam-se inseridas no ativo processo de construção do que é ler e escrever.

1.2.1.1.3 Faceta linguística

A Linguística é a ciência que estuda os fatos sobre a língua. O precursor dessa ciência foi o suíço Ferdinand Saussure, que tinha a língua como objeto de estudo bem definido e a via como uma parte essencial da linguagem, como um produto social da linguagem.

À vista disso, a matéria da linguística é constituída por todas as manifestações da linguagem humana, inclusive todas as formas de expressão, sendo consideradas “corretas” ou não. Sua tarefa compreende fazer a descrição e a explicação da história da língua, sobre como ela funciona e sobre sua investigação com base no caráter científico, por isso a Linguística utiliza os conhecimentos dessa área para tentar solucionar problemas, especificamente os que se referem ao ensino de línguas, à tradução, aos distúrbios de linguagem e aos problemas de aprendizagem da língua. Assim sendo, a aprendizagem da Língua Portuguesa enfrenta muitos desafios, pois há a necessidade de se melhorar a aprendizagem em leitura e em escrita, ou seja, ensinar a ler e a escrever com eficiência.

Desde o final dos anos 90 que o ensino de Língua Portuguesa e o estudo dos processos de alfabetização vêm ganhando um considerável avanço com as discussões e estudos sobre esses assuntos. Assim, as investigações sobre os processos de aprendizagem, que antes eram baseados na memorização, ganharam notoriedade ao se compreender que a aprendizagem é um processo contínuo, em que o aluno precisa construir o conhecimento conceitual da escrita. O aluno precisa entender o que a escrita representa e que cada letra representa um símbolo de um som da fala.

Nesse sentido, Lemle (1991) ressalta que para uma pessoa aprender a ler e a escrever ela precisa atingir alguns saberes e percepções conscientemente. Nesse sentido, a autora elenca cinco capacidades necessárias à alfabetização.

A primeira capacidade é a ideia de símbolo, segundo a qual a criança precisa saber o que representam aqueles risquinhos no papel. Para isso, é necessário entender o que é símbolo. A segunda capacidade é a discriminação das formas das letras: o aluno precisa entender que cada risquinho vale simboliza um som da fala, e que esses símbolos são as letras. Dessa forma, a criança deve discriminar as formas das letras, levando em consideração que elas são bastante semelhantes. A terceira capacidade é a discriminação dos sons da fala, que exige da criança a percepção auditiva para ouvir diferenças linguísticas relevantes entre esses sons. A quarta capacidade é a consciência da unidade da palavra, em que a criança precisa captar o conceito de palavra. Por fim, a quinta capacidade é a organização da página escrita, saber e compreender como é a organização espacial da página do caderno ou do livro, observando que nosso sistema

de escrita obedece a uma ordem que vai da esquerda para a direita e que a ordem significativa das linhas é de cima para baixo.

Com isso, no que se refere à capacidade de terceira ordem, podemos compreender que existe uma relação de simbolização entre as letras e os sons da fala, embora seja necessário, também, que a criança entenda que essa relação nem sempre é harmoniosa, pois há complicações entre sons e letras. Lemle (1991, p. 17) “[...] enfatiza que temos em português pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre os sons da fala e letras do alfabeto”, ou seja, quando há correspondência entre um fonema e uma letra, como podemos observar essa regularidade no Quadro 02, representada pelos fonemas e letras.

Quadro 02 – Correspondências biunívocas entre fonemas e letras

Letras	Fonemas
P	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Fonte: Lemle, 1991, p. 17.

Em linguística, fonemas são os sons das letras representados por um dado feixe de traços distintivos, ou seja, dá-se o nome de fonema ao menor elemento sonoro capaz de estabelecer uma distinção de significado entre as palavras.

Com base no exposto, entendemos que o ideal do sistema alfabético é que houvesse correspondência única entre cada som e cada letra, porém essa relação acontece em número restrito de casos. A título de exemplificação, as letras *t* e *d*, diante do *i*, passam a ter outro som; em “tia” ocorre *tchia* e em “dia” ocorre *djia*, como se verifica na nossa região. Dessa forma, para poder intervir, o alfabetizador precisa ter conhecimento sobre as relações fonéticas e os processos fonológicos que envolvem as particularidades na variedade de correspondências entre sons e letras.

Para que isso ocorra, Lemle (1991) evidencia que é preciso esclarecer ao aluno que as unidades de som são influenciadas pelo ambiente em que ocorrem, por isso há diferenças de pronúncia e há tantas variantes linguísticas. Por exemplo, as palavras *mato* e *sal*, que em alguns dialetos ou na nossa região ocorre uma mudança de pronúncia do *o*, que é transcrito com som de [u] e do *l*, que é transcrito com o som do [u], por isso dizemos [matu] em vez de mato e [sau] em vez de sal. São ocorrências consideradas normais e consiste em um equívoco dizer que as

crianças falam errado ao ignorarem essas especificidades da língua. Além disso, há um caso em que a autora considera como o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita: o fato de duas letras representarem o mesmo som, no mesmo lugar, como acontece com os fonemas *s* e *z*. Vejam: mesa, reza, casa, azar, posseiro, roceiro, passo, laço, caçado, cassado. Há uma rivalidade entre sons e letras e, de acordo com Lemle (1991, p. 23), “[...] a única maneira de descobrir que letra que representa dado som, numa palavra da língua escrita, é recorrer ao dicionário.” Desse modo, algumas situações que envolvem a ortografia são aprendidas pela memorização, por meio da leitura, pois guardamos a grafia das palavras em nossa memória.

Em função disso, podemos relacionar, ancorados em Lemle (1991), algumas etapas nas quais o aluno constrói o conhecimento do sistema de escrita. Na primeira etapa, o discente acredita na hipótese da monogamia entre sons e letras e progride rápido ao atingi-la, conforme exposto na figura 1, em que as letras *p, b, t, d, f, v* e a vogal *a* representam sempre a mesma unidade fonêmica.

Na segunda etapa, ele rejeita a ideia de monogamia e a substitui pela hipótese de poligamia condicionada por posição, ou seja, relações não biunívocas: cada letra com um som, em uma dada posição; e cada som com uma letra, em dada posição. Assim, há uma relação fonêmica a partir da posição em que se encontram as letras, como podemos observar na Figura 02.¹⁴

Figura 02 – Uma letra representando diferentes sons segundo a posição

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
s	[s]	Início de palavra	sala
	[z]	Intervocálico	casa, duas árvores
	[ʒ]	Diante de consoante surda ou em final de palavra	resto, duas casas
	[ʒ]	Diante de consoante sonora	rasgo, duas gotas
m	[m]	Antes de vogal	mala, leme
	(nasalidade da vogal precedente)	Depois de vogal, diante de p e b	campo, sombra
n	[n]	Antes de vogal	nada, banana
	(nasalidade da vogal precedente)	Depois de vogal	ganso, tango, conto
l	[l]	Antes de vogal	bola, lua
	[u]	Depois de vogal	calma, sal
	[e] ou [ɛ]	Não-final	dedo, pedra
	[i]	Final de palavra	padre, morte
	[o] ou [ɔ]	Não-final	bolo, cova
	[u]	Final de palavra	bolo, amigo

Fonte: Lemle, 1991, p. 21.

Assim, Lemle (1991, p. 29) enfatiza que “[...] a passagem da hipótese (monogamia) para a segunda hipótese (poligamia condicionada pela posição) é um passo de importância crucial na construção do conhecimento do alfabetizando a respeito do nosso sistema de escrita.”

¹⁴ Nota da autora: “Esses quadros não esgotam a informação sobre relações letra-som previsíveis pela posição, nem são verdadeiros para todos os falares do Brasil” (LEMLE, 1991, p. 22).

Segundo a autora, quando o aluno não compreende que essa correspondência entre som e letras na maioria das vezes não é perfeita, ele comete falhas típicas na leitura com a pronúncia artificial das palavras; com a escrita, os erros ainda se encontram na hipótese monogâmica. O aluno escreve como fala; por exemplo, na palavra pato a escrita é *patu*, ocorrendo a transcrição fonética. Desse modo, a evolução na construção do conhecimento sobre a escrita entre a primeira e a segunda etapa está completa quando o aluno compreende essa relação entre sons e letras.

Na terceira etapa, há a ocorrência em que duas letras representam o mesmo som, no mesmo lugar; é quando o aluno se depara com a arbitrariedade do sistema de escrita. Nesse caso, não “há princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre letras concorrentes” (LEMLE, 1991, p. 23). Dessa maneira, nessas situações, a aprendizagem é construída pela memorização. Essa etapa da construção da escrita perdura por muito tempo, já que dúvidas sobre como se escreve uma determinada palavra é de natural acontecer em qualquer época da vida. O que se percebe é que o aluno deve estar em contato com a escrita dessas palavras por meio de situações de leitura de gêneros diversos e de situações de produção escrita, pois a construção do sistema de escrita percorre um longo caminho e passa por várias etapas.

Diante disso, com base na classificação feita por Lemle (1991), podemos compreender que o aluno, quando não supera essas complicações e não compreende as arbitrariedades do sistema de escrita, comete falhas típicas de escrita, que foram classificadas pela autora como: falhas de primeira ordem, falhas de segunda ordem e falhas de terceira ordem, conforme veremos no Quadro 03, a seguir.

Quadro 03 – Falhas de escrita

Falhas de escrita de 1ª ordem		
Leitura	Escrita	
Leitura lenta, com soletração de cada sílaba.	Falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras.	<ul style="list-style-type: none"> • Repetição de letras: <i>ppai</i> (pai), <i>meeu</i> (meu); • Omissão de letras: <i>trs</i> (três), <i>pota</i> (porta); • Troca na ordem das letras: <i>parto</i> (prato), <i>sadia</i> (saída); • Conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra: <i>rano</i> (ramo), <i>laqis</i> (lápis), <i>eus</i> (lua); • Incapacidade de classificar algum traço distintivo do som: <i>sabo</i> (sapo), <i>gado</i> (gato), <i>pita</i> (fita).
Falhas de escrita de 2ª ordem		
Leitura	Escrita	
Retenção na etapa monogâmica. Na leitura pronuncia cada letra escandindo-a no seu valor central. Uma leitura silabada.	O aluno faz a transcrição fonética.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>matu</i> em vez de mato; • <i>bodi</i> em vez de bode; • <i>tenpo</i> em vez de tempo; • <i>azma</i> em vez de asma; • <i>genrro</i> em vez de genro; • <i>eles falão</i> em vez de eles falam.
Falhas de escrita de 3ª ordem		
Leitura	Escrita	
O aluno é capaz de pronunciar as palavras de forma natural.	O aluno avançou no saber ortográfico e na escrita faz troca entre letras concorrentes.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>açado</i> em vez de assado; • <i>trese</i> em vez de treze; • <i>acim</i> em vez de assim; • <i>jigante</i> em vez de gigante; • <i>xinelo</i> em vez de chinelo; • <i>chingou</i> em vez de xingou; • <i>puresa</i> em vez de pureza; • <i>sau</i> em vez de sal; • <i>craro</i> em vez de claro; • <i>operaro</i> em vez de operário.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Lemle, 1991, p. 40-41.

Conforme podemos observar no Quadro 03, o aluno vivencia no seu processo de aquisição do sistema de escrita várias etapas de experimentação, checagem e conflito, pois se depara com situações arbitrárias da escrita. Assim, de acordo com Lemle (1991), o aluno que ainda comete falhas de primeira e segunda ordens não completou sua alfabetização: “Será considerado alfabetizado aquele em cuja escrita só restarem falhas de terceira ordem, que serão superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita” (LEMLE, 1991, p. 41-42).

Portanto, a análise das falhas ortográficas serve ao diagnóstico do estágio de elaboração da teoria da correspondência entre sons e letras em que o aluno se encontra, ou seja, o nível de escrita. Concebemos, conforme a autora propõe, que é de fundamental importância que o professor saiba diagnosticar e avaliar as falhas de escrita para poder conhecer a realidade da

sua turma e, dessa forma, realizar as intervenções necessárias para que os alunos superem cada dificuldade encontrada.

1.2.1.1.3.1 Categorização dos níveis de escrita

O estudo sobre Fonética e Fonologia possibilita ao professor o conhecimento sobre como os seres humanos produzem ou ouvem os sons da fala. Segundo Seara, Nunes e Volcão (2015, p. 29), “as letras são unidades formais mínimas da escrita e não da fala.”

Nesse sentido, é necessário entender e desvincular da nossa prática que a escrita representa a fala. Tanto a escrita quanto a fala são distintas e ter conhecimento dos processos fonológicos, que são a codificação (desvios) que os morfemas sofrem quando se combinam para formar palavras, propicia buscar estratégias de ensino para a superação dessas dificuldades.

Além disso, ao professor que lida com a alfabetização é imprescindível o conhecimento das áreas da Fonética e da Fonologia. Sobre esse aspecto, Seara (2015, p. 33) ressaltam que o conhecimento da Fonética e de noções sobre o sistema fonológico da língua materna são fundamentais para que os professores atendam melhor os alunos que apresentam dificuldades no processo de alfabetização. É preciso levar o aluno a compreender a variação fonético-fonológica e relacioná-la aos elementos gráficos da escrita.

Aqui, trataremos especificamente dos processos fonológicos que envolvem a escrita, de acordo com Cagliari (1995). O autor apresenta categorias de análise de “erros” ortográficos, como veremos no Quadro 04, a seguir.

Quadro 04 – Categorização – Erros de escrita

1.	Transcrição Fonética	Caracterizado pela transcrição da fala na escrita, como trocar o i pelo e , por falar {i} ao pronunciar palavras como triste (“triste”).
2.	Uso indevido de letras	O aluno escolhe uma letra para representar o som diferente da que pede a ortografia, como “dici” no lugar de “disse”. As trocas de vogais não são consideradas uso indevido de letra por quase sempre representarem transcrições fonéticas.
3.	Hipercorreção	Ocorre quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras que têm representação diferente da pronúncia. Assim, ele generaliza a regra, como “jogol” no lugar de “jogou”.
4.	Modificação da estrutura segmental das palavras	Erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Característicos de aluno que ainda não domina o uso de certas letras, como a distribuição de m, n, v, e f, como “anigo” no lugar de “amigo”, “macao” no lugar de “macaco” e “sosato” no lugar de “susto”. O professor deve observar a lógica no erro do aluno e a relação entre as letras trocadas, suprimidas ou acrescentadas.
5.	Juntura intervocabular e segmentação	Na produção de textos, a criança costuma juntar as palavras, num reflexo da continuidade da fala: “mimatou” (“me matou”).
6.	Forma morfológica diferente	Erros que ocorrem porque na variedade dialetal do aluno certas palavras têm características próprias que dificultam o entendimento, como “adepois” (“depois”).
7.	Forma estranha de traçar as palavras	Dificuldades com a escrita cursiva e a caligrafia.
8.	Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas	Alguns alunos, quando aprendem que devem escrever os nomes próprios com letras maiúsculas, passam a aplicar a regra para outros tipos de palavras, como pronomes pessoais.
9.	Acentos gráficos	A acentuação é uma das últimas etapas da aprendizagem da escrita. Alguns alunos se confundem por conta da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento ou com a aplicação do til.
10.	Sinais de pontuação	Também fazem parte das últimas etapas de aprendizado e raramente fazem parte de textos de produção espontânea.
11.	Problemas sintáticos	Muitos dos problemas sintáticos (concordância, regência etc.) presentes nos textos dos aprendizes denotam a transposição da linguagem oral para a escrita, como “era uma vez um menino que um dia ele saiu de casa”.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Cagliari (1995).

Dessa forma, utilizaremos as categorias de análise dos “erros” ortográficos de acordo com Cagliari (1995), como referencial para análise dos níveis de escrita dos estudantes, sujeitos desta pesquisa. As categorias são: transcrição fonética (a representação da fala); uso indevido de letras (escolha possível para representar o som de uma palavra quando a ortografia usa outra); hipercorreção (quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras, sabe que a pronúncia é diferente e passa a generalizar a forma de escrever); modificação da estrutura segmental das palavras (erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras, representando maneiras de escrever porque o aluno ainda não domina bem o uso de certas letras); juntura intervocabular e segmentação (ambas refletem critérios de fala que a criança usa para juntar ou separar palavras); forma morfológica diferente (variedade dialetal); forma estranha de traçar as letras (dificuldades com a escrita cursiva); uso indevido de letras

maiúsculas e minúsculas (o uso adequado não é ensinado); acentos gráficos (sinais diacríticos ausentes nos textos espontâneos); sinais de pontuação (também não são ensinados) e problemas sintáticos (denotam modos de falar diferentes do dialeto privilegiado pela ortografia e apresentam uma topicalização da fala e não da escrita).

Todas essas categorias relacionadas por Cagliari (1995), conforme apresentado no Quadro 04, servem de base para a investigação dos problemas surgidos nos textos dos alunos, para que o professor, a partir daí, possa realizar as intervenções necessárias ao desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.

1.2.1.1.4 Faceta sociolinguística

Como já dissemos, a linguística é a ciência que estuda os fatos da língua. Dessa forma, a faceta sociolinguística estuda os fatos da língua em uso, no ambiente cultural e social, ou seja, no ambiente das comunidades de fala, sob os aspectos linguísticos e sociais.

Segundo Bagno (2014, p. 13),

A linguagem é um fenômeno de ordem sociocognitiva, quer dizer, ao mesmo tempo em que é capacidade biológica da espécie humana (e exclusiva da espécie humana) de adquirir/produzir/transmitir conhecimento por meio de representações/simbolizações do mundo, ela também é uma força motora de coesão social, ela é preservada e transformada pelos membros de uma comunidade e, por isso, sujeita aos fluxos, influxos e contrafluxos políticos, econômicos e sobretudo culturais dessa comunidade (BAGNO, 2014, p. 13-14)

Em resumo, o autor está dizendo que a linguagem é um fenômeno social e está intimamente ligada aos aspectos culturais de uma comunidade.

De acordo com Bagno (2014) os efeitos dos estudos da variação social sobre a mudança linguística elaboradas por Willian Labov, na década de 1960, têm implicações importantes para a sociolinguística.

Conforme a Teoria da Variação (Sociolinguística), a língua não deve ser estudada fora de seu contexto social, como postula Labov (2001), pois, para tal, é necessário levar em conta o contexto social e a variedade em uso. Desse modo, o autor afirma que é preciso trazer a gramática de uso para a sala de aula, que pode não coincidir com a gramática formal e, dessa forma, se explica a relação de independência entre língua e fala

Assim, os estudos variacionistas são de fundamental importância, considerando que a fala é o uso individual da língua e que há sempre mais de uma forma de se dizer a mesma coisa. As línguas são heterogêneas, apresentando variações e, independente da variação, apresentam,

também, estruturas gramatical, lexical, sintático-semântica, as quais estão a serviço dos falantes. Dentre as variantes linguísticas, há aquela que é vista com maior prestígio social, cobrada e valorizada pela sociedade, porém não deixa de ser apenas mais uma variante da língua.

Desse modo, Marcuschi (2001) afirma que nem todas as normas podem ser padronizadas. É plausível que todas as variantes linguísticas sejam valorizadas e respeitadas na sociedade e, principalmente, na sala de aula, ambiente escolar formador de opinião. Diante disso, espera-se que o professor de Língua Portuguesa fundamente sua prática enquanto docente do ensino da língua materna, para que possa compreender a relação entre o ensino de Língua Portuguesa e o respeito à variação linguística.

Portanto, o objeto de estudo passa a ser a língua em uso. Essa concepção aproxima a língua (fala) que o aluno usa da Língua Portuguesa de fato, porque a sociolinguística analisa a língua como identidade, pois é usada na comunidade na qual o aluno está inserido, ressaltando, ainda, que a teoria da variação não surge em função do ensino, mas em razão da necessidade de contribuir com a ação pedagógica e metodológica do ensino de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO II

GÊNEROS DIGITAIS, (MULTI) LETRAMENTOS

Neste capítulo, abordamos as relações entre ensino, escrita, (multi)letramentos e tecnologias, que requerem novas habilidades de leitura, compreensão e produção, nas mais variadas práticas sociais, sobretudo às relacionadas aos gêneros digitais.

2.1 Letramento

Letramento (português) / *literacy* (inglês) é definido como “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2014, p. 47). Esse termo, surgido no final do século XX, sob a influência do mundo globalizado, visando atender às necessidades de uma sociedade moderna, trouxe significativas transformações sobre o pressuposto de quem sabe ler e escrever e, também, de quem se envolve e faz uso das práticas de leitura e escrita. Desse modo, Soares (2014, p. 38) postula que “[...] aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.”

Dessa forma, a pessoa letrada torna-se diferente, pois assume o estado ou a condição social ou cultural de pensar, agir e refletir, diferente de uma pessoa que não é alfabetizada. Soares define alfabetização, termo por nós já familiarizado, como “[...] a ação de ensinar/aprender a ler e escrever” (SOARES, 2014, p. 47). Assim, o ideal seria que essas ações (alfabetizar e letrar) acontecessem concomitantemente, como esclarece a autora, ao dizer que “[...] o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2014, p. 47). Por isso, destacamos a importância de se alfabetizar letrando, desde o início da escolarização, desenvolvendo práticas de letramento já na Educação Infantil.

Para isso, alguns fatores podem implicar no sucesso do trabalho com a leitura e a escrita como, por exemplo, a escolha da metodologia, os materiais (livros didáticos, inclusive), a forma de avaliar e a organização da sala de aula, para que o aluno saiba ler e escrever.

Contudo, entendemos que não basta saber ler e escrever, é necessário incorporar a prática da leitura e da escrita em seu cotidiano, seja escolar ou não. Ao encontro disso, Kleiman (2005, p. 13) apresenta o conceito de alfabetização como “um conjunto de saberes sobre o

código escrito da língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas de atividades, não necessariamente escolares”, ou seja, assemelhando ao conceito de letramento.

Assim, a palavra letramento vem atender a uma necessidade, visto que só a condição de alfabetizado, conforme exposto acima, não garante que o indivíduo ponha em prática habilidades e competências em leitura e escrita como atividade social.

Nesse sentido, Kleiman (2005) diz que o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade ou conjunto de habilidades, ou uma competência de quem lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura. Ou seja, envolve o conhecimento e a cultura fora do contexto escolar, pois o letramento ultrapassa os muros da escola. Porém, o foco dessa discussão é a aprendizagem dentro da escola. Assim, busca-se investigar como favorecer e fomentar o conhecimento sistematizado da leitura e da escrita, sobretudo para aqueles que estão na escola há anos e não conseguem aprender. Dessa forma, o desenvolvimento dessas habilidades deve acontecer em um *continuum* de processos cognitivos que integram diversas práticas sociais de leitura e escrita.

Cumprido salientar que Soares alerta para uma questão de fundamental importância: a falta de condição para avaliar e medir o letramento, pois não há uma definição exata para esse processo. Como distinguir pessoas letradas de iletradas, ou como estabelecer níveis de letramento? A esse respeito Soares indaga:

Se o letramento é um contínuo que representa diferentes tipos e níveis de habilidades e conhecimentos, e é um conjunto de práticas sociais que envolvem usos heterogêneos de leitura e escrita com diferentes finalidades, que ponto desse contínuo deve separar adultos letrados de iletrados, em censos populacionais e pesquisas por amostragem, ou crianças bem sucedidas de crianças mal sucedidas na aquisição do letramento, em contextos escolares? (SOARES, 2014, p. 83).

Com base nesse problema, a autora enfatiza que avaliações, pesquisas e medições de letramento realizadas por censos populacionais ou sistemas escolares são imprecisas, pelo fato de o letramento ser uma variável contínua, já que se refere a uma multiplicidade de habilidades que devem ser aplicadas a uma variedade de materiais de leitura. Soares (2014) esclarece, ainda, que a avaliação e a medição do letramento e suas relações é uma tarefa muito complexa, pois exige um parâmetro para tal procedimento. Contudo, a falta de definição exata e de parâmetros para avaliar e definir letramento não impede e não exclui a necessidade e a importância de avaliar ou medir o letramento como forma de se obter dados para fins teóricos e práticos.

Observamos que questões associadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como compreensão de textos e o uso eficiente dessas práticas têm sido motivo de preocupação e estudo, no sentido de se definirem índices de letramento. Segundo Soares (2014), as definições de índices de letramento se justificam porque indicam progressos básicos de um país ou de uma comunidade; servem de comparação entre países e comunidades. Além disso, a justificativa que consideramos mais pertinente é a de que índices de letramento são imprescindíveis para formulação, implementação e planejamento de políticas públicas no campo educacional e social.

Por isso, tomamos por letramento, mais uma vez, de acordo com Soares (2014, p. 44), “[...] o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”, sabendo que há diferentes tipos e níveis de letramento e que dependem das necessidades e do contexto social e cultural do indivíduo.

Essa definição é indispensável, como expõe Soares (2014, p. 82), ao dizer que “uma definição geral e amplamente aceita é necessária, especialmente quando se pretende avaliar e medir níveis de letramento: sem ela, como determinar critérios que estabeleçam a diferença entre letrado e iletrado, entre diferentes níveis de letramento?”

Com base nisso, a avaliação e a medição do letramento, em estudos por amostragem, são consideradas pela autora como o método mais adequado, por medir e avaliar “em profundidade tanto as habilidades de leitura e de escrita, através de provas e testes, quanto os usos cotidianos dessas habilidades, através de questionários estruturados” (SOARES, 2014, p. 104). Dessa forma, esse tipo de avaliação e medição busca identificar o letramento funcional, ou seja, a prática real das habilidades de leitura e escrita e a frequência de usos sociais dessas habilidades. Além disso, segundo Soares (2014), as escolas são instâncias que podem fazer uso de avaliações e medições do letramento, avaliando de maneira progressiva a aquisição de habilidades, conhecimentos e usos sociais da leitura e da escrita, mas alerta para o cuidado de não reduzir as práticas de letramento apenas ao contexto escolar e distanciá-las das práticas sociais.

2.2 Multimodalidade e Multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa

Segundo Kleiman (2005, p. 53), “o professor, enquanto agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições”. Nesse sentido, a importância do agente de letramento como mobilizador da prática letrada, através dos gêneros textuais ou digitais, vai ao encontro da necessidade de trabalhar com gêneros socialmente

relevantes e que ampliem a capacidade linguística dos alunos. Por isso, levamos em conta a grande circulação de textos contemporâneos carregados de imagens, de cores, de formatos, entre outros aspectos da diagramação.

Assim, observamos que a forma de apresentação dos textos em sala de aula vem mudando consideravelmente nas últimas décadas, e o estímulo ao desenvolvimento das competências sociocomunicativas e linguísticas dos alunos, por meio de diferentes suportes e gêneros textuais, está presente em muitos ambientes escolares. Essa apresentação de informações escritas, a maneira como é veiculada e as variedades de modos de comunicação existentes exigem da escola mais reflexão sobre os aspectos do processo de ensinar e de aprender.

Nessa direção, Rojo (2009, p. 105) afirma que “[...] por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação.”

Diante disso, é fundamental destacar que o surgimento das tecnologias digitais e a forma ou necessidade de a escola trabalhar com a tecnologia contribuíram para a investigação de teorias que esclarecem os conceitos sobre os usos das tecnologias na educação, sobre a multimodalidade e os multiletramentos.

Por multimodalidade ou multissemiose, Rojo tece as seguintes considerações:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19).

Dessa forma, percebemos que esses textos carregados de semiose exigem novas formas de ler e de compreender, assim como o termo multiletramento refere-se à habilidade de saber analisar semioses, compreender novas linguagens, observando a diversidade cultural e linguística tão presente na nossa sociedade. Por isso, torna-se relevante o professor aprofundar seu conhecimento nos estudos voltados para a linguagem, sobre como ela se processa e como é utilizada.

Atualmente, os recursos utilizados nas diferentes mídias, sejam impressas ou digitais, exigem um novo comportamento do leitor. Considerando esse contexto, Rojo (2009) destaca que o surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação (computadores pessoais, celulares, tocadores de mp3, TVs digitais, entre outras)

implicaram em pelo menos quatro mudanças, que ganham importância na reflexão sobre os letramentos, como podemos observar no Quadro 05.

Quadro 05 – Mudanças sobre os letramentos

Mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos	
1 ^a	<i>A vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios analógicos e digitais</i> , que por isso mesmo distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando [...] mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos na sociedade;
2 ^a	<i>A diminuição das distâncias espaciais</i> , tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais e internacionais, por efeito da mídia digital e analógica, desenraizando as populações e desconstruindo identidades;
3 ^a	<i>A diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo</i> , determinadas pela velocidade sem precedentes, a quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos culturais das mídias, características que também colaboram para mudanças nas práticas de letramento;
4 ^a	<i>A multissemiótica</i> ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos <i>multissemióticos</i> extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Fonte: Rojo, 2009, p. 105.

Com base no exposto, podemos destacar que não dá mais para ignorar que essas mudanças interferem no modo como as pessoas leem e interpretam textos contemporâneos em diferentes suportes, sejam analógicos ou digitais. Desse modo, ler considerando as imagens, cores, formatos e tamanhos de letras, boxes, entre outros recursos, trazendo para si significação, requer competência, análise e leitura crítica. Nesse sentido, Rojo (2009, p. 112) define “os letramentos críticos como capazes de lidar com textos e discursos naturalizados, de maneira a perceber seus valores e intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido.”

Dessa forma, observamos que a leitura por meio da tecnologia está em evidência e o nosso aluno deve estar inserido nesse contexto. Além disso, percebemos que a utilização desses recursos digitais concentram dinamismo e interação, tão atrativos às crianças, jovens e adultos da contemporaneidade.

Vivemos em uma era em que a internet, as redes sociais, os textos multimodais e hipermediáticos apresentam estruturas de texto verbal e não-verbal cada vez mais atraentes, permitindo ao leitor/usuário ser levado a um infinito mundo real e irreal de possibilidades de comunicação. Assim, levando em conta esse contexto hipermediático, Rojo argumenta que

[u]m dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: os multiletramentos ou letramentos múltiplos; os letramentos multissemióticos (ROJO, 2009, p. 107).

Outro aspecto que devemos levar em consideração é que o trabalho com textos multimodais pode proporcionar a análise da leitura de imagens com considerável importância, pois sabemos que, antes de conhecer a escrita na escola, a criança já convive com ela e, antes mesmo de atentar à palavra escrita, sente-se atraída pela imagem, pelo colorido, pelas propagandas visuais e pelo fascínio da tecnologia.

Segundo Rojo (2009, p. 108), as “[...] múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados” e questiona sobre como será realizada essa abordagem na escola. Como organizar a abordagem de práticas de letramento? Que eventos, que esferas e mídias selecionar? Quais textos e como abordá-los?

Para esse entendimento e escolha, Marcuschi (2008) e Rojo (2009) acrescentam que dois conceitos bakhtinianos podem nos auxiliar: o conceito de esfera de atividade ou de circulação de discursos e o conceito de gêneros discursivos. De acordo com Marcuschi (2008, p. 155), o domínio discursivo constitui-se de “[...] práticas enunciativas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas [...].”

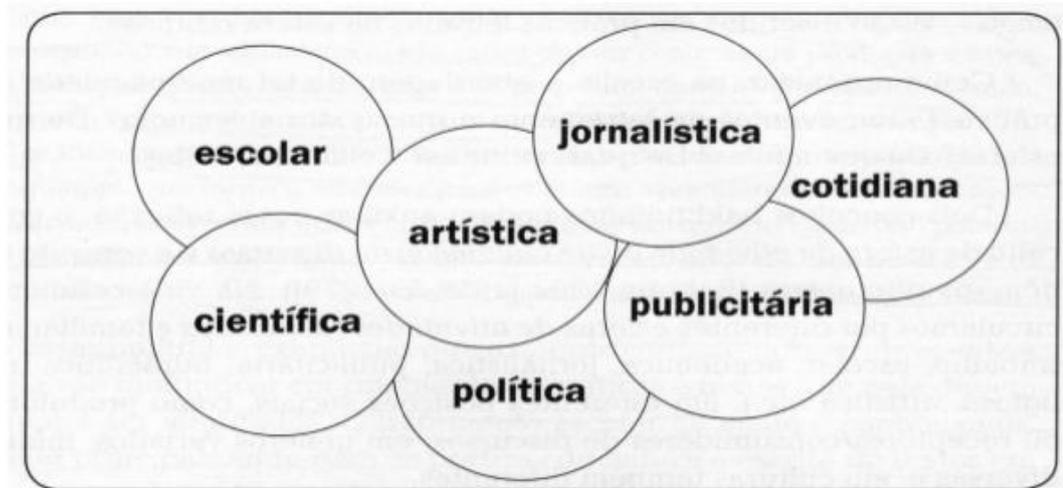
Bakhtin defende que

[t]odas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Assim, percebemos que, em nossa vida cotidiana, participamos de diversas esferas de atividade como, por exemplo, atividades domésticas e familiares, do trabalho, escolar, acadêmica, religiosa, artística, jurídica, publicitária, entre tantas outras, e não podemos deixar de citar que hoje as atividades eletrônicas/digitais também fazem parte das esferas de atividade humana e que só podem ser realizadas por meio da tecnologia.

Rojo (2009) acrescenta que na vida diária circulamos por essas esferas em diferentes posições sociais, mídias diversas e em culturas também diferentes. Compreendemos que a inserção da tecnologia no cotidiano das pessoas é cada vez mais rotineira e rompeu as barreiras da comunicação, pois mudou a forma de pensar, de agir, de relacionar e de produzir informação. Por isso, a autora destaca que, hoje, as esferas de atividades não são estanques e separadas, mas, ao contrário, elas se mesclam o tempo todo, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 03 – Esferas de atividade social ou de circulação dos discursos



Fonte: Rojo, 2009, p. 110.

A figura 03 revela que cada esfera de atividade humana, da oralidade ou da escrita, impressa ou digital, representa uma dimensão de circulação de discursos e de utilização da língua e que muitos gêneros são comuns a vários domínios. Por isso, a autora explica que em uma esfera de comunicação a criança ou o jovem usa a linguagem informal, como no *MSN*, em *e-mails*, em *blog* e em bilhetes escolares obedecendo às condições de circulação da língua.

Outro aspecto pertinente, levantado por Rojo (2009), é que a abrangência de discursos, das ideologias e das significações devem fomentar na escola e fora dela os letramentos críticos, que possibilitam ao aluno lidar com textos e discursos, percebendo seus valores, suas intenções e seus efeitos de sentido. As esferas de atividade no mundo contemporâneo ampliaram as condições de discurso, sendo papel da escola “[...] colocar em diálogo – não isento de conflitos, polifônico em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as valorizadas [...], para formar um cidadão multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (ROJO, 2009, p. 115).

Assim, é preciso trazer esse universo midiático para a escola, não para servir à cultura global, mas para ajudar o aluno a despertar o senso crítico, avaliando o que lê, as informações que recebe, sua aprendizagem, o significado e a influência do aprendizado na sua vida. Com isso, torna-se papel da escola inserir esse universo na sala de aula, buscando formar indivíduos críticos, capazes de ler, de interpretar, de avaliar o mundo em que vivem, de interagir imagens com palavras, tornando-os mais motivados para o uso da leitura e da escrita como atividade social.

Portanto, é necessário ensinar o aluno a comunicar-se e a produzir comunicação, auxiliá-lo a perceber, a se expressar, a construir uma visão crítica e eficiente das diversas formas de expressão, ampliando sua percepção no entendimento de qualquer linguagem, principalmente

porque vivemos em espaços de aprendizagem que pretendem incorporar gradativamente o uso das tecnologias e, com isso, a intensidade da informação verbal e da visual exige de nós compreensão e reestruturação da forma como estamos acostumados a ler.

2.3 Texto (multimodal) e ensino

No ensino de Língua Portuguesa, o texto é o ponto de partida para o desenvolvimento de atividades de leitura, compreensão, interpretação, reflexão sobre o uso da língua, vocabulário, ortografia e tema para as produções de texto, praticamente nesta sequência de estudo, tanto no planejamento dos professores dessa área quanto na maioria dos livros didáticos. Assim, podemos inferir que o texto é algo essencial na prática de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa e também uma atividade muito familiar de todos os estudantes, pois é uma prática constante da escola. Além disso, falamos por textos e lidamos com textos diariamente, sejam orais ou escritos, impressos ou digitais.

A partir dos anos 60, surge a Linguística do texto, que trata hoje da produção e da compreensão de textos orais e escritos. De acordo com Marcuschi (2008, p. 73), a Linguística textual – LT – “pode ser definida como os estudos das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos orais e escritos ou orais em contextos naturais de uso.” Assim, de acordo com o autor, a LT parte do princípio de que a língua não funciona de forma fragmentada em fonemas, morfemas, palavras ou frases soltas, mas em unidades de sentido que chamamos de texto, sejam orais ou escritos.

De acordo com Koch (2012, p. 25), “o conceito de texto varia conforme o autor e/ou a orientação teórica adotada.” Assim, concebemos a noção de texto que Marcuschi (2008, p. 72) adota, desenvolvida por Beaugrande (1997), segundo o qual “texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.”

Segundo Marcuschi (2008, p. 80), “o texto não é uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento.” Um evento comunicativo que tem como foco os usos da língua, que concentra a sua essência em expor as coisas reais que acontecem no dia-a-dia das pessoas, que tenha relevância para a sua vida e para os outros. Não é um simples amontoado de palavras soltas, mas uma atividade discursiva, que pode ser falada ou escrita.

Koch (2012, p. 26) postula que “o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social.”

Assim, percebe-se que o texto apresenta um conjunto de fatores que favorecem a concepção de linguagem em uso, de discursividade, de sentido, de valor semântico, de suas

propriedades (coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, entre outros), de multifunções e multimodalidade. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) tece as seguintes considerações:

1. O texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
2. O texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;
3. O texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (co-autorias em vários níveis);
4. O texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução, etc., e deve ser processado com esta multifuncionalidade (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

Com base no exposto, consideramos que o texto extrapola as questões meramente linguísticas, pois concentra vários aspectos não linguísticos que devem ser considerados, principalmente porque estamos inseridos em uma sociedade imersa em um grande ambiente multimodal.

Na Teoria da Multimodalidade, defendida por Kress e Van Leeuwen (2006), o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico ou recursos semióticos. Por recursos semióticos, entendem-se, de acordo com Dionísio (2006), os modos (imagens, escrita, som, música, linhas, cores, tamanhos, ângulos, ritmos, etc.) e como eles se integram no texto através das modalidades sensoriais (visual, auditiva, olfativa, etc.). Ainda de acordo com Dionísio (2006, p. 21), “o termo multimodal tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.”

Deve-se ressaltar que, ao fazer a leitura de uma imagem, além de observar planos, traços, cores, figuras, é preciso compreender como esse conjunto de recursos semióticos dialogam, pois ao vermos uma imagem, imediatamente evocamos uma série de interpretações.

Para Dionísio (2006, p. 160), o fato de a nossa sociedade estar cada vez “mais visual”, demonstra que os textos multimodais “[...] são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.”

Por isso, o estudo dos textos multimodais é relevante, porque estamos imersos em imagens, sons, textos, palavras, músicas, cores, entre outras infinidades de possibilidades de leituras variadas, dispostas nesta sociedade que utiliza a internet como veículo de informação e de comunicação. Esse estudo possibilita ao professor e ao aluno o conhecimento de uma

linguagem multissignificativa, entrecortada por relações de poder que se estabelecem no discurso.

Dessa maneira, a análise dos textos visuais contribui de forma relevante para que se compreendam os mecanismos de construção de sentidos visuais, o que favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita de textos de natureza multimodal, de acordo com a Gramática de Design Visual – GDV, de Kress e Van Leewen.

Não podemos deixar de abordar que o sistema de estruturação visual elaborado por Krees e Van Leeuwen (2006), na Gramática de Design Visual (GDV), compõe-se de três metafunções. Primeiramente, citamos a metafunção ideacional, por meio da qual é expressa a experiência e a habilidade dos participantes de representarem e de interpretarem o mundo, por meio de estruturas narrativas ou conceituais (participantes representados; participantes interativos). A metafunção interacional diz respeito ao grau de interação entre os elementos da composição. Além disso, há metafunção interpessoal, na qual é expressa a relação estabelecida entre os interlocutores que, ao desempenharem suas funções, criam possíveis significados, tendo como base o contexto social do qual fazem parte (contato: olhar de oferta e olhar de demanda; distância social: plano fechado, plano médio, plano aberto). Há também a função composicional, que tem metafunção textual, a qual expressa a relação e a disposição que os elementos visuais ocupam na composição visual para a construção de sentidos, bem como a relação que esses elementos mantêm com a situação em que são usados (valor da informação: dado/novo, ideal/real e centro/margem). A partir dessas considerações, observa-se a articulação de vários modos semióticos nos textos multimodais, que convergem significados representacionais, interativos e composicionais e contribuem com a construção de sentidos do texto.

Entendemos, de acordo com Koch (2006), que o sentido do texto é construído pelos processos de interação autor-texto-leitor. Além disso, a autora considera de fundamental importância que o leitor leve em consideração as “sinalizações” na e para a produção de sentido e os conhecimentos que possui, ou seja, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos.

Segundo Marcuschi (2008, p. 70), sujeito “é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro.” Um sujeito que pensa, que se apropriou da linguagem, tem o que falar e para quem falar. Um ser social é capaz de produzir ideias e envolver-se nas questões da sociedade em que vive de forma interativa e contextualizada. É sob essa perspectiva de escrita como atividade interativa que Antunes (2003) estabelece as seguintes considerações:

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, como quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p. 45).

Diante do exposto, a produção de textos na escola merece atenção, haja vista a necessidade de tornar o aluno sujeito das suas próprias ideias, ou seja, um produtor de textos que tem algo a dizer e para quem dizer. Dessa forma, pretende-se que a autoria faça parte da vida do aluno como algo natural, em uma troca de informações que se deseja partilhar. Contudo, a dificuldade em produzir textos é uma realidade escolar. A maioria dos alunos apresenta estranhamento, bloqueio, medo de escrever. Lidam diariamente com textos na escola e fora dela, realizam leituras, desenvolvem atividades de interpretação e análise, mas demonstram insatisfação em produzir textos.

Percebe-se que a falta de entendimento do que vem a ser um texto, bem como da sua percepção enquanto sujeito, capaz de produzir discurso nas relações de interação, interfere nesse processo de produção textual. Por isso, julgamos ser imprescindível que o aluno tenha contato com textos de diversos gêneros e que seja, também, um leitor. Ser leitor para construir um repertório ideológico e vivencial, para ter o que falar e para quem falar. Como ressalta Bakhtin,

[n]a realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1999, p. 113).

Logo, precisamos deixar claro para o aluno que ele tem capacidades comunicativas e que sempre haverá a possibilidade de interação entre locutor e interlocutor, que “todos temos uma competência textual-discursiva relativamente bem desenvolvida e não há o que ensinar propriamente”, como ressalta Marcuschi (2008, p. 81). Nesse sentido, a escola deve ativar essa competência a partir da prática docente que intermedeia a linguagem oral e escrita através de leituras, debates, problematização, discussões em sala de aula, entre outras estratégias que privilegiam a produção textual como algo prazeroso.

2.4 A internet e os gêneros digitais no contexto escolar

Pensar em como as tecnologias digitais da informação e comunicação podem transformar nossa prática pedagógica não é algo tão recente. Mesmo assim, a prática pedagógica sob essa perspectiva possibilita a nós professores não só a atualização de conhecimentos, mas o acompanhamento das mudanças no cenário mundial, principalmente no contexto escolar, que é nosso espaço de atuação profissional. Dessa forma, a escola não pode desvincular-se do que acontece fora dela, devendo estabelecer relações de práticas de letramento com a tecnologia, para que surjam novas possibilidades de ensino-aprendizagem contextualizadas e significativas.

Nesse contexto, as mídias e as tecnologias ganharam destaque em todos os aspectos, principalmente como instrumentos de novas propostas pedagógicas. Assim, entende-se, cada vez mais, a escola como uma instituição inserida em uma sociedade que apresenta transformações, especialmente nas formas de acesso ao conhecimento. Dessa maneira, para não dissociar suas práticas e processos da realidade social, ela deve também acompanhar essas transformações, apropriando-se desses novos meios de transmissão de conhecimento e transformando-os em instrumentos pedagógicos. A partir dessa concepção, é preciso abordar, de maneira sucinta, as interfaces das tecnologias digitais da informação e da comunicação com a educação.

A internet ganhou abrangência mundial, pois é responsável por uma parte expressiva das informações que circulam no mundo, em um processo de compartilhamento de ideias que foi estimulado especialmente a partir da década de 1980, quando seu uso tornou-se público, deixando de ser exclusividade de especialistas e instituições governamentais. Desde então, a internet vem se popularizando com a implantação de laboratórios de informática em diversas instituições de ensino, sobretudo após a utilização das ondas de rádio para essa finalidade, uma vez que, por meio de uma linha telefônica, seu uso era dispendioso e, por isso, restrito.

Em 2015, conforme dados extraídos da Pesquisa Nacional por Amostras em Domicílios (PNAD, 2015), 57,8% de domicílios brasileiros possuíam acesso à internet. Isso equivale a 39,3 milhões de domicílios. Além disso, a pesquisa evidenciou que, quanto maior a classe de rendimento mensal domiciliar *per capita*, maior é a proporção de domicílios com Internet. Assim, os domicílios pertencentes às classes de rendimento domiciliar *per capita* de até um salário mínimo encontram-se abaixo da média nacional, revelando uma desigualdade socioeconômica e, assim, uma desvantagem quanto ao acesso à internet por falta de condições financeiras.

Outro aspecto observado, de acordo com a PNAD (2015)¹⁵, é que houve redução no número de domicílios particulares permanentes com acesso à internet por meio de microcomputador, passando de 28,2; milhões em 2014, para 27,5 milhões; em 2015. No entanto, aumentou o contingente de domicílios com acesso à internet por meio de outros equipamentos como celular. 92,1% (36,2 milhões) tinham acesso por meio de telefone móvel celular (aumento de 11,7 pontos percentuais em relação a 2014); 21,1% (8,3 milhões), por tablet (queda de 0,8 ponto percentual) e 7,5% (2,9 milhões), por televisão (aumento de 2,6 pontos percentuais).

Em 2013, o uso do microcomputador predominava em todas as grandes regiões, com exceção da região Norte. Já em 2014 e contínuo crescimento em 2015, de acordo com a pesquisa, a utilização do microcomputador como único equipamento para acesso à internet não mais prevalece na maioria dos domicílios da população brasileira.

Vale ressaltar, também, que a pesquisa, por meio da análise por distribuição etária, constatou que os grupos mais jovens registraram as maiores proporções de utilização da internet em 2015. Analisando os grupos compreendidos na faixa de 10 a 44 anos de idade, descobriu-se que o uso da internet ultrapassava 57,5% (102,1 milhões de pessoas). Observamos, a partir desses dados, que a utilização da internet mostrou relação direta com os anos de estudo, indicando proporções crescentes entre os mais escolarizados. Em relação a 2013, 2014 e 2015, todos os níveis de instrução apresentaram aumento da utilização da internet, com exceção do grupo sem instrução e menos de um ano de estudo, que passou de 5,4%, em 2013, para 5,2% em 2014, mas em 2015 houve aumento de 2,2%, passando para 7,4%. Para as pessoas com até sete anos de estudo, a proporção foi inferior à média nacional (57,5%), enquanto para aquelas com oito anos ou mais de estudo a proporção foi superior. Assim, considerando o nível de instrução, observou-se que as proporções de utilização da Internet aumentaram continuamente até o nível superior incompleto, que alcançou o valor máximo de 94,7,0%, decaindo, depois, para 92,8% no grupo que possui superior completo. É notório dizer que, em 2015, dos 102,1 milhões de usuários da internet, 28,4% (29,0 milhões) eram estudantes. Por isso, o potencial e as possibilidades de uso da internet na educação são evidentes, porque ela constitui a maior e a mais abrangente forma de comunicação, interação e troca de saberes, devendo fazer parte do contexto escolar.

¹⁵ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015). Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv99054.pdf> >. Acesso em: 04 fev. 2018.

Assim, podemos dizer que esses novos recursos de interação comunicativa, viabilizados pela tecnologia, podem e devem ser agregados ao contexto escolar, estabelecendo relações de sentido para o aluno e para a sociedade.

Dessa forma, sob a perspectiva do letramento como prática social, que atenda às necessidades de aprendizagem do século XXI, a exigência de utilizar os gêneros digitais como ferramenta de ensino configura um novo comportamento diante da leitura e da escrita. Dessa maneira, a prática docente restrita ao letramento das mídias impressas não é suficiente, tendo em vista a real necessidade de inserir tecnologias digitais no contexto escolar, que já estão tão presentes na vida das pessoas e, de certa forma, fora da escola.

A esse respeito, Coscarelli afirma que

[a]s escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso. Sendo assim, o desafio que precisamos enfrentar é o de incorporar ao ensino da leitura tanto os textos de diferentes mídias (jornais impressos e digitais, formulários *online*, vídeos, músicas, sites, *blogs* e tantos outros) quanto formas de lidar com eles (COSCARELLI, 2016, p. 17).

Assim, a escola poderia levar em consideração esses aspectos e preparar o aluno para viver na sociedade contemporânea, estabelecendo relações com o mundo real e com a tecnologia, preparando-o para enfrentar desafios, resolver problemas e participar da sociedade de forma crítica e responsável, pois o uso de novas tecnologias da informação, de mídias, de gêneros textuais e digitais cria inúmeras possibilidades de aprendizagem, principalmente quando se considera o contexto social, a cultura e a vivência dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, nessa perspectiva, pretende-se desenvolver no estudante competências de leitura e escrita por meio de gêneros textuais e digitais.

Os gêneros textuais, conforme Marcuschi (2008, p. 155), são [...] textos que “encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.”

Já os gêneros digitais apresentam os mesmos padrões sociocomunicativos, estão presentes mais do que nunca na vida diária das pessoas, porém se valem do suporte virtual, ou seja, da internet, para se materializarem.

Observamos que a rede mundial de computadores trouxe grandes mudanças na forma de comunicação e acesso à informação, e a escola pouco tem utilizado essa profícua ferramenta como inovação na prática pedagógica. Marcuschi (2008, p. 175) define como suporte de um gênero “um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de

fixação do gênero materializado como texto.” Assim, os gêneros digitais são textos presentes no nosso cotidiano e que estão materializados no ambiente digital. Cabe, assim, compreendermos que o ambiente digital apresenta peculiaridades e variáveis, mas, de acordo com Marcuschi (2010, p. 22), é fato inconteste “[...] que a internet e todos os gêneros ligados a ela são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet a escrita continua essencial apesar da integração de imagens e som.”

Nessa perspectiva, Marcuschi (2010) relaciona, no Quadro 06, os gêneros digitais por ele classificados como emergentes, fazendo uma relação com os gêneros textuais já existentes.

Quadro 06 – Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e seus equivalentes em gêneros preexistentes

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal / bilhete / correio
2	<i>Chat em aberto</i>	Conversações (em grupos abertos?)
3.	<i>Chat reservado</i>	Conversações duais (casuais)
4	<i>Chat ICQ (agendado)</i>	Encontros pessoais (agendados?)
5	<i>Chat em salas privadas</i>	Conversações (fechadas?)
6	<i>Entrevista com convidado</i>	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>E-mail educacional (aula por e-mail)</i>	Aulas por correspondência
8	<i>Aula-chat (aulas virtuais)</i>	Aulas presenciais
9	<i>Videoconferência interativa</i>	Reunião de grupo/ conferência / debate
10	<i>Lista de discussão</i>	Circulares/ séries de circulares (?)
11	<i>Endereço eletrônico</i>	Endereço postal
12	<i>Blog</i>	Diário pessoal, anotações, agendas.

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 37.

Compreendemos, com base em Marcuschi (2008), que esses textos têm características particulares e, mesmo sendo por meio virtual, as relações de interação são entre indivíduos reais. Outros aspectos pertinentes e que são relevantes para diferenciar e caracterizar esses gêneros são a composição (aspectos textuais e formais), o tema (natureza dos conteúdos) e o estilo (aspectos relativos à linguagem), mesmo sabendo que por meio do ambiente virtual as experimentações e possibilidades de uso são ilimitadas.

No sentido de melhor compreender as semelhanças e diferenças entre os gêneros já existentes e os gêneros emergentes, Marcuschi (2010) traça alguns parâmetros que poderiam caracterizar esses novos gêneros, mas alerta que é apenas uma proposta descritiva e que carece de maior investigação. Porém, analisa dois aspectos importantes que contribuem para essa análise, o tempo e os participantes, como podemos observar no Quadro 07.

Quadro 07 – Formatos da comunicação por computador conforme os participantes e o tempo

Participantes	Tempo	
	Síncrono	Assíncrono
Bilateral	Chat reservado	<i>E-mail</i>
Multilateral	Chat em salas abertas Aula chat	Informações; listas de discussão; blogs.

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 38.

Observamos, ancorados em Marcuschi (2010), que a simultaneidade, ou não, em que ocorrem as relações de fala-escrita, apresenta um caráter inovador no contexto das relações discursivas e na forma como a linguagem acontece diante de tantos recursos inovadores. Os gêneros no contexto digital mudam radicalmente a forma como as pessoas estabelecem, produzem ou reproduzem comunicação e informação. Além desses aspectos (tempo e participantes), são levados em conta outros parâmetros que caracterizam esses gêneros, como o número de interlocutores, o tempo de envio das mensagens ou sinais, a quantidade de texto permitido, limites impostos à revisão, método de armazenamento, busca e gerenciamento dos textos e riqueza e variedade de sinais (texto, som, imagem etc.).

Portanto, convém destacar que uma das características notáveis em ambientes virtuais é a alta interatividade, a rapidez em enviar e em receber mensagens simultaneamente, que antes da tecnologia só era permitida face a face. Ademais, a utilização de recursos semiológicos comuns nesses ambientes, como imagens, sons, vídeos, fotos, *emoticons*, ícones, criam dinamismo ao que é lido ou escrito.

Embora nosso propósito seja evidenciar as características dos gêneros digitais e da multimodalidade, reconhecendo suas potencialidades e possibilidades de uso, Ribeiro (2016) estabelece alguns esclarecimentos sobre os gêneros textuais, a partir da relação entre impresso e digital. A autora alerta para o cuidado com as generalizações e para o cuidado em conduzir discussões a esse respeito, já que considera que tanto o impresso quanto o digital tratam dos aspectos da linguagem em suas pertinências, ambiências e possibilidades. Nesse sentido, devemos evitar polarizações que tratam o impresso como limitado ou desvantajoso em relação ao digital. A concentração em extremos opostos e generalizados leva à segregação e não à congruência que se pretende alcançar em utilizar o impresso e o digital na perspectiva da multimodalidade, que não é um recurso apenas do digital. Nesse sentido, a utilização de recursos impressos ou digitais, no desenvolvimento da leitura e da escrita, tem a intenção de ampliar horizontes e não restringi-los.

Por isso, Ribeiro (2016, p. 18) levanta os seguintes questionamentos: “O que quero escrever? Que linguagens vão me servir agora?” São as nossas intenções e objetivos que definem se os recursos serão impressos ou digitais. Para que isso ocorra, a autora ressalta que “[...] o mais importante é: criar, planejar, selecionar recursos, que vão do lápis ao computador de última geração. O que realmente importa é conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados” (RIBEIRO, 2016, p. 119).

2.5 *Blog* – gênero digital como ferramenta de ensino

Com o avanço da tecnologia, a utilização de ferramentas inovadoras e associadas ao uso pedagógico torna-se um desafio ao professor que quer fomentar conhecimento sobre linguagens, interações, intenções, leitura e escrita no meio virtual. Segundo Marcuschi (2010, p. 31), “[...] todas as tecnologias comunicacionais novas geram ambientes e meios novos.”

Sabemos que a novidade, a rapidez e a interatividade no meio virtual dificultam a definição de ambientes e gêneros. Por isso mesmo, Marcuschi (2010) afirma que a internet representa um laboratório de experimentações de todos os formatos. Aquilo que hoje configura uma afirmação ou uma definição, pela própria característica da tecnologia, que é o avanço com que as coisas acontecem, pode invalidar essas mesmas definições ou conceitos. Contudo, definiremos ambiente virtual e o gênero digital *blog*, ancorados nos estudos de Marcuschi (2010). Assim, de acordo com autor, os ambientes virtuais são domínios de produção e processamento textual em que surgem os gêneros e que se distinguem dos ambientes por vários sentidos, pois abrigam os gêneros e por muitas vezes os condicionam. Assim, dos gêneros digitais classificados acima, abordaremos o *blog* como um recurso educacional inovador no processo de escrita.

A palavra *blog*, segundo Marcuschi (2010), surgiu no final de 1997, provavelmente empregada por Jorn Barger, para descrever *sites* pessoais que fossem atualizados frequentemente e contivessem comentários e *links*. Dessa maneira, o termo *blog* originou-se e popularizou-se por causa da internet, referindo-se a uma forma simplificada de *weblog* (*Web* – rede de computadores e *log* – uma espécie de diário de bordo de navegadores que anotavam as posições do dia).

O Quadro 08, a seguir, é um recorte do quadro “Parâmetros para identificação dos gêneros digitais no meio virtual”, elaborado por Marcuschi (2010, p. 41), como o intuito de levantar aspectos funcionais e operacionais, além do aspecto sociocomunicativo e as atividades desenvolvidas que caracterizam os gêneros digitais *e-mails*, *chat* aberto, *chat* reservado, *chat*

agendado, *chat* em salas privadas, entrevista com convidado, *e-mails* educacionais, aula *chat*, videoconferência interativa, lista de discussão, endereço eletrônico e *blog*. Assim, pelo recorte do quadro de Marcuschi, analisamos apenas o gênero *blog*, tendo em vista sua utilização como ferramenta de ensino no Projeto de Intervenção – PEI.

Quadro 08 – Parâmetros para identificação do gênero *blog*

Dimensão	Aspecto	Presença	Ausência	Irrelevância do traço para definição de gênero
Relação temporal	Assíncrono	✓		
Duração	Indefinida	✓		
Extensão do texto	Indefinida			✓
Formato textual	Texto corrido	✓		
Participantes	Múltiplos	✓		
Relação dos participantes	Conhecidos	✓		
	Anônimos	✓		
Troca de falantes	Inexistente		✓	
Função	Interpessoal	✓		
	Lúdica	✓		
Tema	Livre	✓		
Estilo	Informal	✓		
Canal/ semioses	Texto com imagens	✓		
Recuperação de mensagem	Por gravação	✓		

Fonte: Adaptado a partir de Marcuschi, 2010, p. 41.

Com base no Quadro 08, observamos que o *blog* apresenta uma relação temporal assíncrona, pois a comunicação não ocorre exatamente ao mesmo tempo, não é simultânea, por isso sua duração também não é definida cronologicamente, ocorre de acordo com o tempo de produção. Da mesma forma ocorre com a extensão do texto, que é indefinida, já que depende da intenção e do propósito comunicativo do autor. O formato textual é corrido, geralmente é um texto sem referências bibliográficas, em um único parágrafo. Os participantes são múltiplos e atuam apenas na tecitura de comentários, com liberdade de opinar, elogiar, criticar ou não, visto que é o administrador do *blog* quem define em suas configurações essas possibilidades de interação. Outro aspecto observado é a relação dos participantes. Marcuschi (2010) chama a atenção, nesse quesito, para uma possível assimetria, haja vista a relação de proximidade ou não com o blogueiro, pois os usuários que com ele interagem sabem quem ele é, mas o blogueiro não necessariamente conhece seu interlocutor. Também cumpre destacar a ausência de troca de falantes, acontecendo a comunicação por meio de texto e imagem, embora o texto assuma um

caráter lúdico e interpessoal, que entendemos como algo positivo, já que estabelece relações entre pessoas, mesmo sendo pelo texto escrito e assíncrono. Além disso, os temas são livres e a informalidade dá leveza e liberdade ao blogueiro em suas produções. Por fim, o processo de significação na dimensão canal e semioses ocorrem por meio do texto e imagem, e há a possibilidade de recuperação de mensagens através de gravação. Esclarecemos que são apenas traços básicos levantados e analisados por Marcuschi (2010), os quais ajudam a compreender o gênero *blog*; não são, portanto, definições exatas e estanques, como ele mesmo postula, ao dizer que essa análise é provisória, tendo em vista o acelerado desenvolvimento das tecnologias e mudanças envolvidas em sua produção.

Consideramos que essa análise é pertinente, visto que o *blog*, em muitas ocasiões, é confundido com *home page*, que não é um gênero digital, mas uma página de entrada de site eletrônico. Marcuschi define os *blogs* como gêneros digitais nos seguintes termos:

[...] os blogs funcionam como um diário pessoal na ordem cronológica com anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis a qualquer um na rede. Muitas vezes, são verdadeiros diários sobre a pessoa, sua família ou seus gostos e seus gatos, cães, atividades, sentimentos, crenças e tudo o que for conversável (MARCUSCHI, 2010, p. 72).

Nesse sentido, o *blog* funciona como um diário virtual; nele são inseridos comentários, textos, notícias, curiosidades e variados temas, em uma ordem cronológica. Fornece aos usuários inúmeras possibilidades de se combinarem textos escritos e/ou orais, como o *podcast on line*¹⁶, imagens, vídeos, *links*, entre tantas outras mídias. Possibilita, ainda, a interação entre usuários da rede, a tecitura de comentários a respeito dos assuntos publicados, tornando-se um recurso inovador de comunicação e produção de informação. Marcuschi (2010, p. 73) acrescenta, ainda, que os blogs têm “[...] estrutura leve, textos em geral breves, descritivos e opinativos.”

Com a popularização do *blog*, surgiram novas expressões no contexto de quem utiliza a internet, como: blogueiros – pessoas que criam *blogs* com temáticas diversas e expõem opiniões, produções escritas, em vídeo ou áudio, entre outros; *post* – postagens publicadas no *blog* pelo blogueiro. Podem-se utilizar múltiplas semioses: imagens, vídeos, texto verbal, fotos, *links*. Além disso, há também espaço para comentário – parecer sobre alguma postagem em forma de elogio, crítica, observação, ponto de vista.

As possibilidades de aprendizagem e interação por meio dos *blogs* são postas em evidência e servem tanto à prática docente quanto à aprendizagem do aluno, na apropriação de

¹⁶ O *podcast* é um conteúdo de mídia (geralmente áudio) transmitido via RSS. Disponível em: <<https://mundopodcast.com.br/artigos/o-que-e-podcast/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

habilidades e competências em utilizar recursos digitais, visando ao letramento digital, pela interação de dispositivos eletrônicos e da internet. Manusear e utilizar esses recursos implica conhecimento, habilidade e familiaridade. Coscarelli ressalta que

[o] letramento digital parte desse pluralismo, vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto ao desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na web, navegar em um site de pesquisa, construir um *blog*, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em e-mails pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica (COSCARELLI, 2016, p. 21).

Para muitos alunos, a utilização da tecnologia pode até ser familiar, mas para outros nem tanto. Assim, as competências leitoras e escritoras precisam ser desenvolvidas e ampliadas no contexto escolar, promovendo o multiletramento, por meio do qual o aluno terá a possibilidade de compreender novas linguagens. Coscarelli enfatiza que

[a] leitura e a navegação em sites, blogs e redes sociais diversas são algumas das possibilidades para o trabalho com textos no ambiente digital. Explorar suas potencialidades e usabilidade significa levar em conta não só a forma de organizar os discursos e a linguagem utilizada, mas valorizar outras linguagens agregadas aos textos verbais, tais como ícones, a estrutura da interface, o leiaute, dentre outros aspectos (COSCARELLI, 2016, p. 25).

Sabemos que o fato de a escola desenvolver os multiletramentos e, assim, promover as competências linguísticas dos alunos através dos gêneros digitais é um aspecto que merece atenção, pelo simples fato de o ser humano ser intrinsecamente comunicativo. Por isso Marcuschi (2008, p. 163) diz que “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros.”

Portanto, concebemos o *blog* como um espaço de práticas de leitura e de escrita sobre vivências estabilizadas nesse gênero digital, sobre si, sobre o cotidiano, sobre suas atividades, entre tantos outros aspectos pessoais, pois os alunos poderão criar seu próprio *blog* e produzir textos sobre si mesmos. Dessa forma, é interessante estabelecer relações entre texto e discurso que são aspectos complementares das ações linguísticas. De acordo com Marcuschi (2008, p. 81-82), “[...] o discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa.” Assim, de acordo com o autor, entre o discurso e o texto está o gênero, que é visto como uma prática enunciativa. Compreendemos, então, a partir dessas reflexões, que todas as formas de dizer constituem os gêneros que fazem parte do nosso cotidiano e que esses textos

estão situados em domínios discursivos, os quais são esferas da vida social ou institucional, nas quais se dão as práticas que organizam formas de comunicação.

Com base no exposto, o gênero *blog* se enquadra no domínio discursivo interpessoal e tem como modalidade de uso a língua escrita. Essa relação interpessoal tem por característica a troca de informações do que se tem a dizer e para quem dizer. Assim, na vida diária, narrar faz parte de muitos eventos comunicativos que têm origem no social e nas relações pessoais, mais precisamente a narrativa pessoal (carta, diário, relato pessoal, autobiografia etc.). Sobre esse dizer de si mesmo e o ouvir sobre si mesmo, já que nossas primeiras experiências sobre nós mesmos são narradas a partir das impressões, também pessoais, dos nossos pais e avós, para Bakhtin, é

[u]ma parte considerável da minha biografia só me é conhecida através do que os outros – meus próximos – me contaram, com sua própria tonalidade emocional: meu nascimento, minhas origens, os eventos ocorridos em minha família, em meu país quando eu era pequeno (tudo o que não podia ser compreendido, ou mesmo simplesmente percebido, pela criança). Esses elementos são necessários à reconstituição um tanto quanto inteligível e coerente de uma imagem global da minha vida e do mundo que a rodeia; ora, todos esses elementos só me são conhecidos – a mim, o narrador da minha vida – pela boca dos outros heróis dessa vida. Sem a narrativa dos outros, minha vida seria, não só incompleta em seu conteúdo, mas também internamente desordenada, desprovida dos valores que asseguram a *unidade biográfica* (BAKHTIN, 1997, p. 169-170).

Logo, compreendemos a importância das narrativas pessoais como elementos constitutivos de conteúdo e que dão sentido à vida, pois todos têm a necessidade de saber sobre si mesmos. Por isso, o *blog*, como diário virtual, configura em uma escrita íntima, na qual as ações ocorrem em tempo e espaço definidos, assim como os verbos devem ficar no passado. Além disso, na narrativa pessoal, o autor é o protagonista da sua própria história e a linguagem é pessoal. Observamos que o texto procura traduzir impressões pessoais a respeito da própria vida do autor e as percepções que ele tem em relação à vida de uma forma geral. Assim, segundo Bakhtin (1997, p. 154-155), “dentro de si mesmo, o homem adota uma postura ativa no mundo; sua vida consciente é sempre ato; atuou mediante o ato, a palavra, o pensamento, o sentimento; vivo, venho a ser através do ato.” Nesse sentido, a narrativa pessoal tem compromisso com a vida de quem escreve sobre seus sentimentos, momentos, os quais são expostos pelo ato comunicativo.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem o intuito de apresentar os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento deste estudo. Desse modo, realizamos a pesquisa com abordagem metodológica de natureza aplicada, classificada como explicativa, utilizando como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa-ação e a pesquisa participante. A coleta de dados foi realizada por meio de observação, questionário, atividade inicial de escrita e atividade final de escrita. Além disso, realizaram-se, no Projeto de Intervenção Pedagógica – PEI, atividades de escrita voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e ortográfica.

3.1 Contexto da pesquisa

O contexto de referência desta pesquisa foi a Escola Estadual Pio XII, localizada na Praça Santa Cruz, s/n, Centro, no município de Januária, norte de Minas Gerais. Sua localização é privilegiada, visto ser próxima a uma praça, que funciona como um espaço cultural, onde acontecem festas religiosas e eventos esportivos da escola e da comunidade.

A comunidade na qual a escola está inserida recebe forte influência do Rio São Francisco, que é considerado o berço de várias manifestações culturais januarenses e também celeiro folclórico. Tais manifestações influenciam significativamente as atividades escolares, os projetos desenvolvidos e as apresentações artísticas da escola. Nesse âmbito, destacam-se as danças de origem africana, como o Maculelê, Os Reis dos Temerosos e a Capoeira. Sobre o rio São Francisco, tem-se a puxada de rede e as cantigas de lavadeiras. Todas essas representações culturais contam com a participação efetiva dos alunos e da comunidade escolar, fortalecendo a identidade cultural, a origem e a tradição popular.

De acordo com a Proposta Político-Pedagógica – PPP, a Escola Estadual Pio XII atende a crianças, jovens e adultos do centro da cidade, comunidades vizinhas e bairros periféricos. Portanto, há uma diversidade muito grande nos aspectos econômico, cultural e social. Muitos desses educandos moram em casa própria com iluminação, água tratada, banheiro e rede de esgoto, mas também há situações de vulnerabilidade social, precariedade financeira e desajustes familiares.

No aspecto educacional, prevalece a formação de nível de escolaridade médio completo para o pai e para a mãe. Porém, percebe-se, entre as mães, uma crescente busca pela formação

acadêmica. O número de famílias que possuem apenas a 4ª série ou nenhuma instrução tem diminuído. Dessa forma, a escola tem se sensibilizado com o problema, oferecendo cursos e conscientizando as famílias sobre a necessidade de se concluir pelo menos a educação básica, para que possam acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos e melhorar sua qualidade de vida.

A Escola Estadual Pio XII é uma instituição respeitada e reconhecida por toda comunidade januarenses. Tem por objetivo a formação humana integral do educando e a busca da inserção social por meio da formação da cidadania. Alicerçada nesse objetivo, procura empregar uma prática educativa que tem como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Tem por missão a formação ética, pautada no ensino de qualidade, buscando a integração efetiva entre escola e comunidade, para que haja sucesso na aprendizagem e transformação construtiva dos alunos no seu meio.

Ainda de acordo com o PPP, algumas famílias mantêm-se informadas por meio das novas tecnologias. O acesso ao computador e à internet vem crescendo graças às *lan houses* existentes nos bairros, cuja utilização está focada primordialmente no entretenimento e no lazer, não necessariamente nos estudos. A maioria tem acesso ao telefone móvel (celular); apenas duas pessoas por família têm emprego fixo e a renda mensal predominante é de dois salários mínimos.

Quanto à infraestrutura, a Escola Estadual Pio XII funciona em prédio próprio e conta com dezesseis salas de aula, uma sala de multimeios, um laboratório de informática com acesso à internet, uma biblioteca comunitária, uma quadra em processo de construção, secretaria, cantina e não possui refeitório. A sala dos professores e da equipe pedagógica, o laboratório de informática e a diretoria funcionam em espaços improvisados. Apesar dos espaços citados necessitarem de reforma para melhor atendimento à comunidade local e escolar, contamos com um laboratório de informática disponível aos alunos, aspecto importante para o desenvolvimento das práticas de letramento digital e multiletramento dos discentes envolvidos nesta pesquisa. A área externa e a área de circulação são pavimentadas, mas muito pequenas para atender à demanda, principalmente em eventos e durante o recreio. Há, também, área sem pavimentação necessitando de projeto paisagístico.

Atualmente, a Escola Estadual Pio XII atende a 24(vinte e quatro) turmas do Ensino Fundamental; 06 (seis) turmas do Ensino Médio; 12 (doze) turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo 01(uma) turma na Sede e 11 (onze) turmas na Unidade Escolar Prisional; 08 (oito) turmas de Cursos Técnicos da Rede (Administração, Informática, Informática para Internet e Recursos Humanos) e 05 (cinco) turmas de Educação Integral do Ensino Fundamental no Polo da Fundação Educacional Caio

Martins – FUCAM, totalizando 55 (cinquenta e cinco) turmas e 1118 (mil cento e dezoito) alunos.

3.2 Sujeitos da pesquisa

O universo de investigação foi constituído pelos alunos matriculados no 6º ano Júlia de Fátima (o nome da turma é Julia de Fátima, em homenagem a uma professora que trabalhou na escola), da Escola Estadual Pio XII, no Município de Januária, Minas Gerais. A turma é composta por 25 (vinte e cinco) alunos, cujos nomes foram preservados e identificados por códigos, conforme demonstra o Quadro 09 a seguir.

Quadro 09 – Alunos informantes do 6º ano JF

Código	Nº informante
AB	1
AF	2
AK	3
CI	4
DR	5
DV	6
EA	7
EL	8
FA	9
FR	10
IR	11
JP	12
JR	13
KA	14
LV	15
MS	16
MC	17
ND	18
PC	18
PE	20
RR	21
RG	22
RC	23
TM	24
YM	25

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Conforme exposto no quadro acima, a turma é composta por 25 alunos matriculados, mas ressaltamos que, desses 25 alunos, dois são desistentes, um foi transferido e um é

extremamente infrequente, portanto justifica-se a ausência de alguns alunos em algumas coletas de dados.

De acordo com Gil (2002), quando os elementos a serem pesquisados são numerosos e esparsos, é recomendada a seleção de uma amostra, que deve ser selecionada de acordo com procedimentos rigidamente estatísticos. Porém o autor enfatiza que, “[...] de modo geral, o critério de representatividade dos grupos investigados na pesquisa-ação é mais qualitativo que quantitativo” (GIL, 2002, p. 145). Assim, nesta pesquisa, adotamos o critério de intencionalidade, pois segundo Gil (2002, p. 145), “[...] uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa; o que é o caso da pesquisa-ação”.

Dessa forma, a amostra de investigação foi constituída por 08 (oito) alunos, selecionados de acordo com o nível de escrita definido por Lemle (1991). Observamos que a trajetória escolar desses 08 (oito) alunos confirma o que Soares (2014) ressalta sobre o fracasso escolar. A condição de exclusão escolar e social na qual todos esses alunos se encontram, devido à aprendizagem inicial da língua escrita estar comprometida, traz sérios reflexos negativos ao longo do ensino fundamental, visto que 62,5% dos alunos selecionados são repetentes, conforme podemos ver na Tabela 01.

Tabela 01 – Dados dos alunos selecionados para o PEI

	Gênero	Faixa etária	Cursando o 5º ano pela 1ª vez	Cursando o 6º ano		
				1ª vez	2ª vez	3ª vez
EA	Masc.	11 anos	2016	2017		
FA	Masc.	11 anos	2016	2017		
IR	Masc.	12 anos	2015	2016	2017	
JP	Masc.	11 anos	2016	2017		
JR	Fem.	13 anos	2015	2016	2017	
LV	Fem.	13 anos	2014	2015	2016	2017
ND	Masc.	14 anos	2014	2015	2016	2017
TM	Masc.	12 anos	2015	2016	2017	

Fonte: Dados da pesquisa Empírica, 2017.

Os dados da Tabela 01 revelam os anos em que esses alunos cursaram o 5º ano do Ensino Fundamental e o ingresso deles no 6º ano do Ensino Fundamental. Percebemos, por meio da

tabela, que dois desses alunos repetem o 6º ano pela terceira vez consecutiva, três pela segunda vez consecutiva e três cursam o 6º ano do Ensino Fundamental pela primeira vez. A reprovação acontece porque esses alunos não dominam o sistema de escrita, não são alfabetizados, e os outros tendem à reprovação pelo mesmo motivo.

Portanto, o que levamos em consideração para seleção da amostra foram as questões de alfabetização e letramento, cujas habilidades de aprendizagem do sistema de escrita foram de certa forma apagadas e não consolidadas. Esses oito alunos apresentaram falhas de escrita de primeira e segunda ordens, conforme definição proposta por Lemle (1991). A autora ressalta que o aluno precisa compreender as arbitrariedades do sistema de escrita, vivenciar e experimentar a escrita, por meio de checagem e conflito, ao estar em contato com palavras, textos e situações que a envolvam, para aos poucos ir construindo as competências e habilidades necessárias à alfabetização. A partir daí, foi planejado, executado e avaliado o Projeto Educacional de Intervenção – PEI, para melhorar os níveis de escrita desses 08 (oito) alunos. Além disso, propusemos mais três instrumentos de coleta de dados: questionário, Atividade Inicial de Escrita – AIE e Atividade Final de Escrita – AFE, a fim de verificar, analisar e compreender melhor esses dados e, assim, buscar e selecionar atividades, estratégias e situações de escrita para compor o PEI.

3.3 Procedimentos da pesquisa

O procedimento metodológico utilizado no desenvolvimento desta pesquisa teve como premissa as orientações metodológicas para que se adquirisse o conhecimento científico, pois o ser humano sempre teve necessidade de saber o porquê das coisas. No início, por questões de sobrevivência, o conhecimento era adquirido de forma empírica. Ao longo da existência humana, o saber baseado na experiência do cotidiano, na tradição popular, não foi suficiente para explicar com convicção, com mais confiabilidade os acontecimentos e as experiências vivenciadas. Desse modo, a partir da necessidade da comprovação, da adoção de uma metodologia é que surgiu o conhecimento científico.

De acordo com Chalmers (1993, p. 18), “[...] o conhecimento científico é conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência, adquiridos por observação e experimento.” Assim, podemos dizer que a pesquisa científica é conhecimento sistematizado, pois parte da análise da realidade de maneira racional e investigativa, assim como realizamos neste trabalho, ao investigarmos e analisarmos a realidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental da Escola Estadual Pio XII.

Gil (2002, p. 17), por sua vez, define pesquisa como “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.” Nessa perspectiva, procedimentos metodológicos são fundamentais para a pesquisa científica, pois representam os meios e as técnicas utilizados na investigação. Torna-se, assim, o direcionamento na busca pelo conhecimento. Ainda segundo Gil (2002, p. 17) “[...] a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e da utilização de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.”

Assim, quanto à natureza, esta pesquisa foi classificada como aplicada, pois decorre “[...] do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz” (GIL, 2002, p. 17). Quanto aos objetivos, foi classificada como explicativa, pois procurou registrar, analisar e interpretar os dados coletados, a fim de obter o conhecimento da realidade e, a partir disso, buscou estratégias para tentar minimizar os problemas encontrados.

Gil (2002, p. 42) ainda esclarece que “[...] essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.” Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade.

Quanto aos procedimentos técnicos adotados, utilizamos, em um primeiro momento, a pesquisa bibliográfica como procedimento para construção do conhecimento sobre conceitos, termos e teorias que deram sustentação científica à pesquisa. Dessa forma, o embasamento teórico deste estudo teve como premissa a revisão sobre as concepções de linguagem, alfabetização, letramento, multiletramento, gêneros digitais e produção escrita.

Conforme previsto no ProfLetras, a pesquisa foi delineada como pesquisa-ação, que se caracteriza por sua flexibilidade entre as fases de desenvolvimento do plano de ação. De acordo com Thiollent,

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Dessa forma, ao empreender pesquisa-ação, o pesquisador parte para a prática, aproximando cada vez mais a pesquisa científica da realidade educacional vivenciada pelo professor-pesquisador, numa perspectiva pedagógica autônoma e significativa, pois é na prática que se estabelecem relações de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa também foi delineada pela pesquisa participante. Gil (2002, p. 55) diz que “[...] a pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre

pesquisadores e membros das situações investigadas.” Dessa forma, a professora-pesquisadora esteve envolvida e comprometida com a investigação científica em todas as suas fases.

Nesse contexto, o percurso metodológico desta pesquisa foi definido a partir das seguintes várias etapas, apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Etapas do percurso metodológico

1.	Problematização da prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Pio XII, em relação aos níveis de escrita e dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita;
2.	Realização da pesquisa bibliográfica para construção do referencial teórico;
3.	Coleta de dados sobre os níveis de escrita;
4.	Elaboração e execução de um Projeto Educacional de Intervenção – PEI, para elevar os níveis de escrita, através de atividades que visaram desenvolver a consciência fonológica e a escrita ortográfica desses alunos, utilizando o <i>blog</i> como recurso didático.
5.	Análise dos resultados da execução da proposta educacional de intervenção e a contribuição para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Desse modo, podemos observar que, na primeira etapa da pesquisa, partimos do problema enfrentado em sala de aula, no ensino da Língua Portuguesa, mais precisamente com os estudantes de uma turma de 6º ano, que iniciaram uma nova etapa de escolarização sem terem adquirido ou consolidado os níveis de escrita necessários ao ano em que ingressaram, de acordo com a Atividade Inicial de Escrita – AIE realizada por esta pesquisadora.

Dessa forma, a pesquisa permitiu uma análise e um posicionamento sobre a realidade linguística dos estudantes do 6º ano, nos mais diferentes níveis de leitura e de escrita. Diante dessa realidade educacional, diagnosticamos a necessidade de elevar os níveis de escrita de 8 (oito) alunos do 6º ano Júlia de Fátima, da Escola Estadual Pio XII.

A etapa seguinte consistiu na realização da pesquisa bibliográfica, como dito anteriormente, para construção de um referencial teórico que abordou conceitos sobre alfabetização e letramento. Nessa etapa, os estudos de Soares (2003, 2004, 2014), Kleiman (2005, 2008) e Rojo (2008, 2012), entre outros, subsidiaram a construção argumentativa. Na escrita do referencial teórico, apresentamos as teorias que esclareceram os conceitos abordados na escrita da pesquisa e como o assunto está sendo trabalhado. Portanto, foi necessário recorrer ao conhecimento acadêmico e científico produzido atualmente, possibilitando a atualização teórica e a construção de uma proposta educacional de intervenção para melhorar os níveis de escrita dos sujeitos da pesquisa.

O Projeto Educacional de Intervenção – PEI (APÊNDICE C), parte relevante da pesquisa, consistiu na realização de atividades que visaram desenvolver habilidades de leitura e de escrita, utilizando o gênero digital *blog* como recurso didático de ensino-aprendizagem. A escolha justifica-se por entendê-lo como um gênero digital que permite aos alunos a aquisição de habilidades de leitura e de escrita de forma atrativa e motivadora. Nesse sentido, o *blog* funcionou como um recurso novo de aprendizagem, para além da sala de aula convencional, pois envolveu novos modos de comunicação que articularam imagens, sons, interatividade, animação, ou seja, tudo aquilo que a criança e adolescente gostam e pelo que se interessam, mesmo não sendo alfabetizados. Assim, foi criado o *blog* da turma, que funcionou, também, como suporte da aprendizagem, construção, vivências e relatos pessoais dos alunos, por meio de recursos impressos e digitais.

Todo esse trabalho foi desenvolvido como mais uma etapa desta pesquisa-ação. Segundo Gil (2002), “a pesquisa-ação concretiza-se com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação” (GIL, 2002, p. 146). De acordo com o autor, a elaboração do plano de ação deverá indicar, basicamente, os objetivos que se pretende atingir, as medidas que podem contribuir para melhorar a situação, os procedimentos adotados para assegurar a participação da população e, por fim, a avaliação de seus resultados.

3.4 Técnica de Coleta de Dados

Realizamos a coleta de dados por meio de técnicas de observação-participante, questionário (APÊNDICE A), Atividade Inicial de Escrita – AIE (APÊNDICE B), Projeto de Intervenção Pedagógico – PEI (APÊNDICE C) e Atividade Final de Escrita – AFE (APÊNDICE D).

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 190), a observação “é uma técnica de coleta de dados usada para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.”

A observação-participante consistiu no trabalho de campo, como docente da turma, daquilo que foi observado na escola, das interações entre os envolvidos na pesquisa e dos aspectos relevantes para este estudo. Por isso, a observação aconteceu no ambiente real e escolar, na sala de aula, na sala de multimeios e no laboratório de informática da escola. Nesse contexto, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 194), “as observações são feitas no ambiente real, registrando-se os dados à medida que forem ocorrendo, espontaneamente, sem a devida preparação. A melhor ocasião para o registro é o local onde o evento ocorre.” Por isso, esse

instrumento de coleta de dados permeou todo o processo de aplicação dos demais instrumentos, haja vista que toda a investigação e aplicação ocorreram no ambiente escolar.

Outra técnica de coleta de dados empregada foi o questionário (APÊNDICE A). Lakatos e Marconi definem esse instrumento nos seguintes termos:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

Essa técnica de coleta de dados apresenta inúmeras vantagens, segundo Lakatos e Marconi, por economizar tempo. Além disso, obtém-se grande número de dados, atinge-se maior número de pessoas simultaneamente, abrange-se uma área geográfica mais ampla, economiza-se pessoal (treinamento), obtém-se respostas mais rápidas e exatas, liberdade de respostas (anonimato), mais tempo para responder e horário favorável.

Nesse sentido, utilizamos o questionário investigativo (APÊNDICE A), composto por cinco perguntas, a fim de investigar a relação dos alunos com a internet, seu uso no cotidiano e, assim, confirmar a possibilidade de trabalhar com o *blog* como recurso didático.

O questionário foi aplicado no dia oito de maio de dois mil e dezessete, em sala de aula, com duração de uma hora aula, para dezoito alunos presentes e, no dia seguinte, dia nove de maio, para mais três alunos faltosos no dia anterior, totalizando vinte e um alunos. A aplicação para esses alunos justificou-se pelo fato de não termos realizado, até então, a atividade inicial de escrita que permitiu a tabulação das falhas de escrita e, aí sim, selecionar os oito alunos que necessitavam de atendimento específico.

Logo em seguida, aplicamos a Atividade Inicial de Escrita – AIE (APÊNDICE B), objetivando identificar e classificar os níveis de escrita dos alunos, de acordo com Lemle (1991), ao estabelecer que o aluno comete falhas de escrita de primeira, segunda e terceira ordens quando não supera as complicações do sistema de escrita e não compreende as arbitrariedades desse mesmo sistema. Tal atividade baseou-se, também, em Cagliari (1995), segundo o qual o aluno necessita compreender a variação fonético-fonológica e relacioná-la aos elementos gráficos da escrita.

Depois, foi elaborado, executado e avaliado um Projeto Educacional de Intervenção – PEI (APÊNDICE D), para contribuir com os níveis de escrita de oito alunos do 6º ano JF, do Ensino Fundamental da Escola Estadual Pio XII, utilizando o gênero digital *blog* como recurso didático.

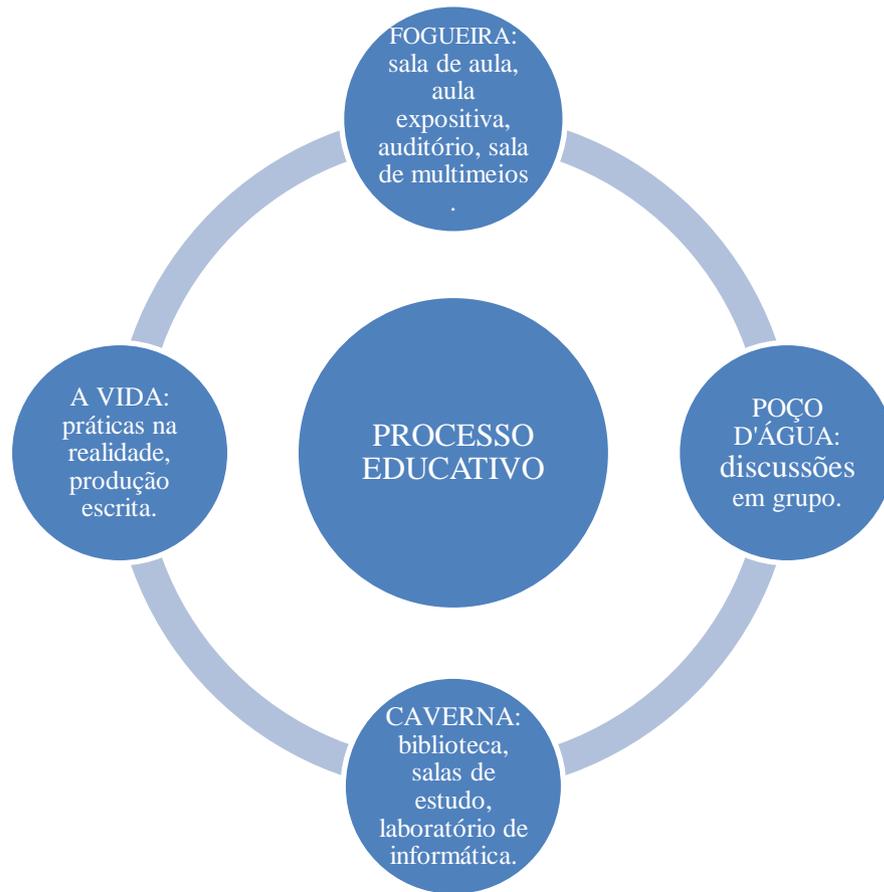
Sob essa perspectiva, a metodologia adotada no PEI foi fundamentada na teoria de Thornburg (1996), intitulada “Metáforas para o aprendizado no século XXI”, a qual defende a importância dos ambientes cognitivos e afetivos para ensinar e aprender.

O PEI pretendeu oferecer condições propícias ao desenvolvimento de ações efetivas de aprendizagem. Assim, para atender às reais necessidades da educação no século XXI, ferramentas pedagógicas tradicionais (livros, canetas, papel, quadro, giz e texto verbal) devem coexistir com as ferramentas das TIC tecnologia (computador, internet, games, vídeos, projetor, textos multimodais). Dessa forma, o professor assume um papel bastante diferente daquele de um apresentador de conteúdo; torna-se um mediador que ajudou os alunos a desenvolverem habilidades e competências de escrita e a interagirem com os assuntos explorados. Segundo Thornburg (1996), o professor, neste cenário, opera em um sistema baseado em quatro componentes: fogueira, poço d’água, caverna e a vida, chamados de “Metáforas para o aprendizado no século XXI”.

Metaforicamente, a fogueira é o espaço informacional associado à exposição dialogada e interativa para transmitir conhecimento. O poço d’água corresponde ao espaço de conversação, ocupado quando os alunos conversavam entre si. Neste PEI foram contempladas as conversas sobre textos multimodais, entre outros tópicos, para a construção do ensino-aprendizagem. A caverna associa-se ao espaço conceitual onde as ideias são desenvolvidas em momento de introspecção e quando os alunos podem construir, aprofundar e refletir sob a perspectiva da produção escrita e da reflexão do seu próprio conhecimento. A vida refere-se ao espaço contextual onde as coisas aprendidas puderam ser aplicadas na prática social fora da escola.

Assim, para expressar visualmente as “Metáforas para aprendizado no século XXI”, a exemplo de David Thornburg (1996), foi elaborado o esquema a seguir (Figura 04), representando o processo educacional atual.

Figura 04: Estrutura do Processo Educativo



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Diante do exposto, os procedimentos metodológicos e as atividades ocorreram nesses quatro momentos, que chamamos de módulos de aprendizagem. Eles foram construídos em torno do “conhecer, dialogar, refletir e praticar” e forneceram aos alunos oportunidades educacionais significativas. Nesse sentido, a escolha dessa metodologia pretendeu desenvolver atividades que contribuíssem com a melhoria dos níveis de escrita dos alunos, utilizando o gênero digital *blog* como recurso didático, ou seja, como recurso de leitura, diálogo, reflexão e produção textual.

CAPÍTULO IV

GÊNERO DIGITAL *BLOG* E (MULTI)LETRAMENTOS: intervenções pedagógicas em sala de aula

Este capítulo trata da análise detalhada dos dados coletados para esta pesquisa-ação. De acordo com Gil (2002), para análise dos dados na pesquisa-ação adotam-se procedimentos que implicam em considerar a categorização, a codificação, a tabulação, a análise estatística ou estratégias que privilegiem a discussão em torno dos dados obtidos, de onde sucede a interpretação dos resultados. Assim, o autor considera que dessa discussão devem participar pesquisadores e participantes. Além disso, o trabalho interpretativo, baseado em contribuições teóricas, torna-se muito relevante.

Nesse sentido, a análise dos dados percorreu procedimentos de categorização dos níveis de escrita, segundo Cagliari (1995); tabulação das falhas de escrita, de acordo com Lemle (1991); e análise estatística dos envolvidos na pesquisa. Realizou-se, também, a interpretação ancorada nos teóricos que fundamentaram esta pesquisa-ação, fato que proporcionou a retomada e a relação do problema de pesquisa, objetivando solucioná-lo ou minimizá-lo.

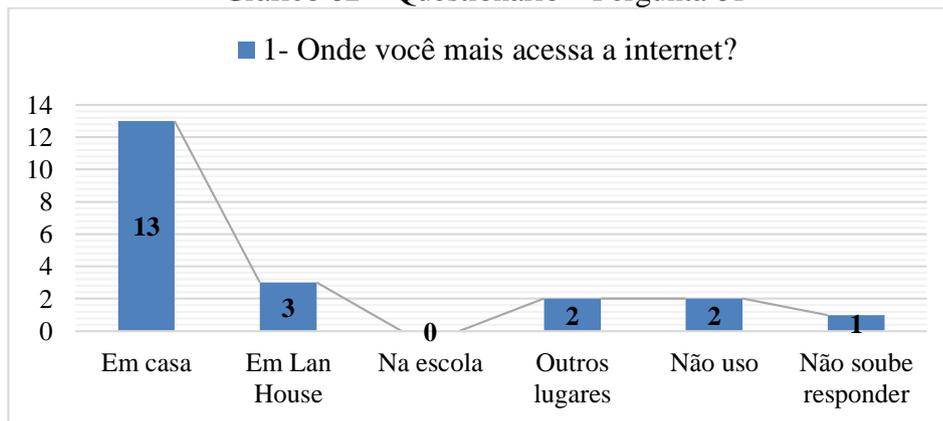
4.1 Questionário

O questionário investigativo (APÊNDICE A) foi aplicado no dia 08 de maio de 2017, em sala de aula, com duração de uma hora aula.

A primeira pergunta visou obter informações sobre o lugar no qual os alunos mais acessavam a *internet*; a segunda pergunta procurou obter informações sobre a frequência de acesso à *internet*; a terceira pergunta investigou por qual recurso tecnológico os alunos utilizam a *internet*; a quarta pergunta buscou verificar a utilização do laboratório de informática para fins pedagógicos, por parte dos professores e, por último, a quinta pergunta, procurou obter informações sobre o uso da *internet*, considerando redes sociais, jogos, *blogs* e pesquisas.

Dos 25 (vinte e cinco) alunos matriculados, apenas 21 (vinte e um) alunos estavam presentes no dia e responderam ao questionário investigativo. Na primeira pergunta, constatamos que 61,9% acessam a *internet* em casa, 14,2% acessam em *lan houses*, 0% na escola, 9,5% acessam em outros lugares, 9,5% não usam a *internet* e apenas 4,7% não souberam responder.

Gráfico 02 – Questionário – Pergunta 01

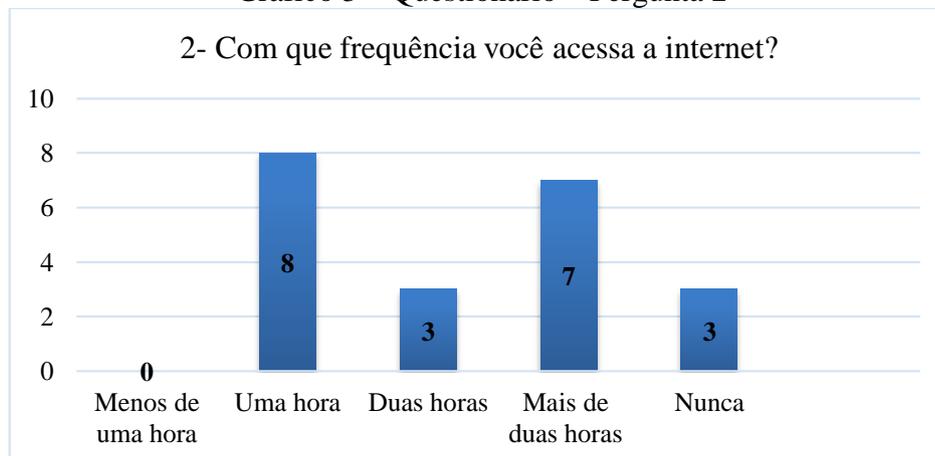


Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O resultado demonstra que 85,7% dos alunos têm acesso à internet em lugares diferentes, o que deixa em evidência a familiarização com o ambiente digital. Contudo, o que nos chamou a atenção foi o fato de a escola não fazer parte desses locais de uso.

Em relação à segunda pergunta (Com que frequência você acessa a internet?), observamos que 38,9% dos alunos acessam a internet por uma hora, 14,2% acessam por duas horas, 33,3% acessam por mais de duas horas, 14,2% nunca acessam a internet e 0% menos de uma hora. O fato de ninguém utilizar por menos de uma hora demonstrou que os alunos dedicam um tempo considerável para atividades *online*.

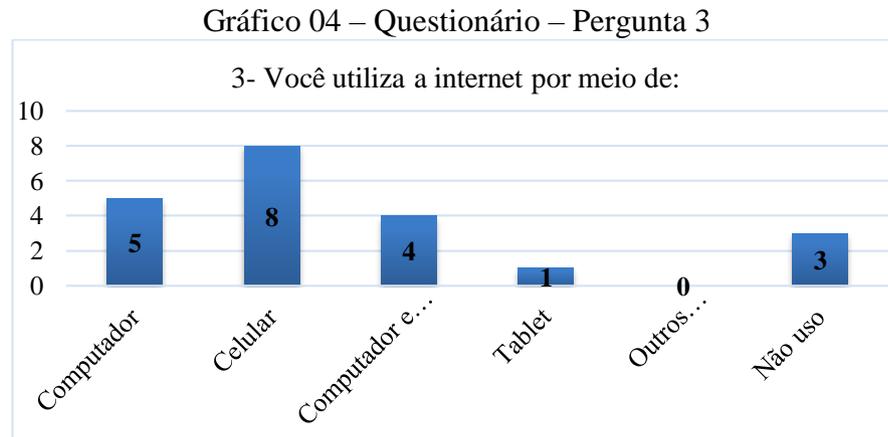
Gráfico 3 – Questionário – Pergunta 2



Fonte: Dados pesquisa, 2017.

Por meio da terceira pergunta, que buscou investigar por qual recurso tecnológico os alunos utilizam a internet, constatou que 23,8% utilizam o computador, 38,9% utilizam o

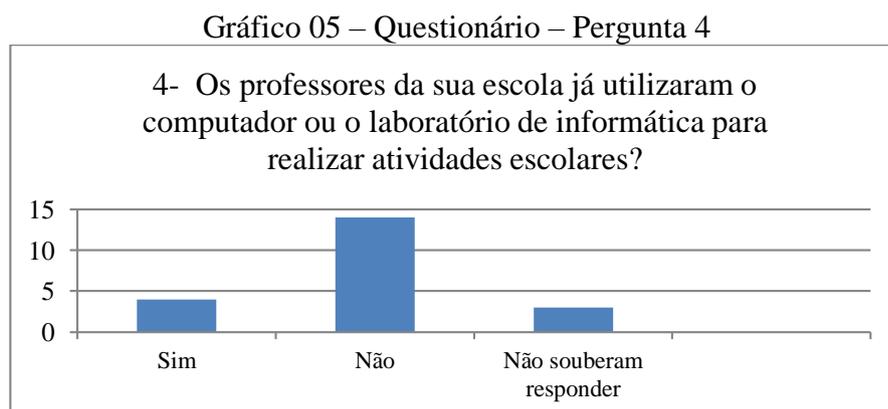
celular, 19,4% utilizam computador e celular, 4,7% usa o tablet, 0% outros equipamentos e 14,2% afirmaram não utilizar a internet.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O resultado da terceira pergunta confirmou os dados extraídos da PNAD (2014) ao revelar que o uso do telefone celular, para acessar a internet, ultrapassou o uso do computador. Na atualidade, o celular é o recurso tecnológico de maior acesso à internet. Como vimos, a partir do gráfico acima, a utilização do computador como equipamento de maior acesso à internet não prevalece mais.

Para a quarta pergunta: “Os professores da sua escola já utilizaram o computador ou laboratório de informática para realizar atividades escolares?”, constatamos que 19,4% responderam que sim, 66,6% responderam que não e 14,2% não souberam responder. No gráfico dessa pergunta, percebemos uma contradição por parte dos alunos que responderam que sim, pois na primeira pergunta: “Onde você mais acessa a internet”, nenhum aluno confirmou o acesso à internet na escola.

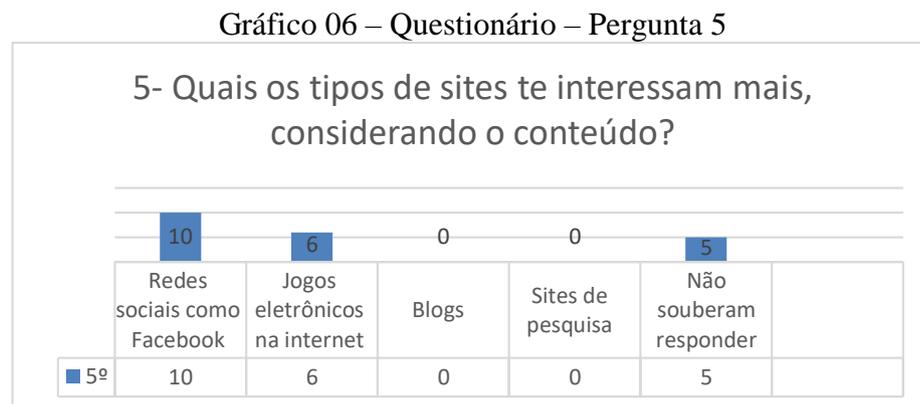


Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ressaltamos que o laboratório de informática da escola é equipado com 19 computadores novos, ar-condicionado, quadro branco em vidro, em plenas condições de uso. Contudo, esse espaço não é utilizado, de uma maneira geral, pelos professores da escola, com as turmas do Ensino Fundamental e médio do 1º turno.

Diante do exposto, sobre o aspecto da utilização do laboratório de informática para fins pedagógicos, por parte dos professores, Coscarelli (2016) faz uma alerta para que as escolas preparem os alunos para o letramento digital, a fim de desenvolverem competências e habilidades em leitura e escrita nesse ambiente, além de formas adicionais de produzir linguagem por meio de diferentes mídias.

A última pergunta buscou informações sobre o uso da internet, considerando os assuntos, preferências e interesses dos alunos no ambiente digital. Verificamos, portanto, que 47,61% acessam as redes sociais, 28,57% preferem jogos eletrônicos na internet, 23,8% não souberam responder e 0% dos alunos não acessa sites de pesquisa e *blogs*, conforme ilustra o gráfico abaixo.



Fonte: Dados da pesquisa 2017.

Compreendemos que a não utilização de sites de pesquisas e *blogs* seja por falta de conhecimento das possibilidades de uso e acesso à informação. O resultado sobre os *sites* de pesquisa, por exemplo, vai ao encontro das informações obtidas na pergunta 04, ao afirmarem que 66,6% dos professores não utilizam o laboratório de informática. Esse fato pode ter contribuído para a falta de interesse por parte dos alunos, pois é preciso ensinar como realizar uma pesquisa no ambiente digital, entre tantas possibilidades de aprendizagem que fomentam o letramento digital.

Quando se trata do tópico sobre o letramento digital, Coscarelli (2016) afirma, e a maioria de nós prontamente concorda, que o uso das tecnologias ultrapassa o conhecimento da técnica, pois permite o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à seleção

de conteúdo disponibilizado na internet, como os *sites* de pesquisa, por exemplo. Não basta saber ligar o computador e manusear o *mouse*; é preciso compreensão e utilização de conhecimentos para executar ações de busca e navegação. Dessa forma, a autora sugere

Orientar os alunos para o uso dos mecanismos de busca, instigar a observação das interfaces, do projeto gráfico dos sites, dos blogs, ajudar os alunos a identificarem e sanarem as dificuldades encontradas na seleção de informações são propostas de mediação que podem ser exploradas pelo professor durante as aulas (COSCARELLI, 2016, p. 25).

Comprendemos, com base nessa orientação, que a escola tem um papel fundamental no processo de letramento digital e, para isso, é necessário incorporar nas aulas de Língua Portuguesa propostas de mediação, como as citadas acima, para promover a aprendizagem por meio de novas experiências.

Nesse sentido, as respostas dos alunos expuseram a relação deles com a tecnologia e o acesso à internet e nos levou à reflexão sobre seu uso no ambiente escolar. Detectamos que eles estão familiarizados com a tecnologia, mas a escola não faz, até então, parte de seu contexto de inserção social e digital.

Portanto, os resultados do questionário apresentaram implicações importantes tanto para as aulas de Língua Portuguesa, pois é uma forma adicional de promover a linguagem, quanto para a escola, por ser uma instituição que se dedica ao ensino-aprendizagem, à transformação e ao acesso ao conhecimento, mas por vezes deixa de se conectar com a realidade fora dela e de promover o letramento digital.

4.2 Atividade Inicial de Escrita – AIE

O universo de investigação para esta atividade foi, inicialmente, constituído por 20 (vinte) alunos do 6º ano Júlia de Fátima, que estavam presentes. A atividade foi aplicada nos dias 09 e 10 de maio de 2017, com duração de duas horas aula para a leitura do livro e duas horas aula para o registro da atividade. Ressaltamos, mais uma vez, que o número de alunos matriculados difere do número de alunos presentes.

Dessa forma, a Atividade Inicial de Escrita (APÊNDICE B) foi proposta aos alunos presentes, por meio de uma conversa expositiva sobre narrativas pessoais e sobre as características de uma sequência narrativa. De acordo com Cavalcante (2013), “a sequência narrativa tem como principal objetivo manter a atenção do leitor/ouvinte em relação ao que se conta. Para isso, são reunidos e selecionados fatos [...]” (CAVALCANTE, 2013, p. 65). Assim,

o gênero proposto foi autobiografia, por meio do qual o aluno deveria escrever sobre si mesmo, procurando retratar particularidades do comportamento e do jeito de ser.

Segundo Cosson (2014), na leitura literária encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a qual pertencemos. Por isso, como ponto de partida, utilizamos a sequência básica de letramento literário desenvolvida por ele, que é constituída basicamente por quatro passos: motivação (preparar o aluno para entrar no texto), introdução (apresentação do autor e da obra), leitura (a leitura e seu acompanhamento) e interpretação (externalização da leitura, ou seja, seu registro).

O estímulo inicial para essa atividade foi a construção do primeiro passo – “motivação” – ao conversarmos sobre quem somos. Quais são as características que nos individualizam como seres que nos tornam únicos, mesmo sendo iguais enquanto espécie humana?

A atividade funcionou como um levantamento prévio das características pessoais de cada um, da história de vida, dos momentos bons ou ruins pelos quais passamos e que vão construindo a nossa história particular.

Em seguida, desenvolvemos o segundo passo – “introdução” –, que consistiu em apresentar o livro *Felpe Filva* (FURNARI, 2006) e a autora Eva Furnari. Na apresentação da obra, falamos da importância da leitura do livro literário e, também, consideramos importante justificar a escolha da obra para despertar no leitor a curiosidade sobre como aconteceu a história. Assim, a escolha desse livro foi feita por esta pesquisadora e justificou-se por tratar de questões pessoais, diferenças físicas, semelhanças e sentimentos que o personagem narra, de maneira divertida, em seu dia-a-dia. Além disso, o livro apresenta vários gêneros textuais, como a autobiografia, gênero escolhido para a Atividade Inicial de Escrita.

No terceiro passo – “leitura” –, lemos o livro *Felpe Filva* (FURNARI, 2006). Os alunos ouviram e apreciaram a leitura feita por esta professora pesquisadora. Embora saibamos que a leitura de um livro inteiro não seja muito adequado em sala de aula e da importância da leitura individual, foi necessário utilizar essa estratégia por questões de otimização do tempo, mas com a consciência de seguir as orientações teóricas e metodológicas ao fazer da leitura uma atividade de saber e de prazer. Esse fato que foi comprovado pelo envolvimento e entusiasmo a cada página virada, para saber o que aconteceria ao final da história com Felpe Filva e Charlô, personagens protagonistas do livro.

O último e quarto passo – “interpretação” –, que tem como princípio, segundo o autor, a externalização da leitura, isto é, seu registro, varia de acordo com cada tipo de texto, ano escolar, idade, público leitor, entre outros aspectos, foi dedicado à escrita.

Ressaltamos que, nesse último passo, o registro não foi direcionado ao livro, à construção de sentido do texto/ livro, dentro de um diálogo autor, leitor e comunidade, mas à

construção de sentido de uma produção escrita pessoal, que necessitava de motivação, introdução e leitura para se chegar ao registro da história de leitor e de vida dos alunos. Nesse sentido, Cosson (2014) corrobora que “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (COSSON, 2014, p. 65). Dessa forma, a leitura que motivou a interpretação não esteve vazia de sentidos; pelo contrário, serviu ao coletivo, à ampliação de horizontes e ao despertar de palavras e memórias que impulsionaram a produção da atividade inicial de escrita. Desse modo, os textos foram lidos em sua íntegra, não apenas analisando a escrita ortográfica em seus desvios, mas observando o conteúdo e a produção de sentidos de quem deseja falar sobre si mesmo.

Contudo, esperava-se que a turma já estivesse mais familiarizada com esse tipo de sequência textual e conseguisse produzir satisfatoriamente, porém alguns alunos apresentaram muitas dificuldades para compreender o que foi solicitado, demonstrando um elevado grau de insegurança, medo de escrever, entre outras deficiências na escrita, por alguns não serem alfabetizados.

Nessa perspectiva, o trabalho com as sequências textuais deve ser aprimorado e o aluno deve compreender como os textos se organizam e se estruturam para realizar nossos atos comunicativos. Entretanto, é importante ressaltar que essa atividade será melhor desenvolvida futuramente; por ora, analisaremos os textos dos alunos do 6º ano JF. Assim, segue nova lista de informantes para essa análise.

Quadro 11 – Alunos informantes do 6ª ano JF

	INFORMANTE
AB	1
AF	2
AK	3
CI	4
DR	5
DV	6
EA	7
FA	8
FR	9
IR	10
JP	11
JR	12
LV	13
MS	14
MC	15
ND	16
PC	17
PE	18
RR	19
RG	20
TM	21

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A análise de dados da Atividade Inicial de Escrita foi realizada somente com 20 (vinte) textos, correspondente ao número de alunos presentes no dia, com o intuito de observar e de categorizar as incorreções de escrita neles apresentadas. A fim de exemplificar a escrita espontânea e como foram elencados seus problemas, selecionamos alguns desses textos, os quais destacamos com os respectivos números da tabela de categorização de “erros” feita por Cagliari (1995).

Assim, foram produzidos 20 (vinte) textos, mas selecionamos uma amostra de 10 (dez) textos da Atividade Inicial de Escrita e apresentamos, a seguir, a versão digitalizada. Esses dez textos apresentam, na escrita, a categorização de “erros” de acordo com Cagliari (1995) e exemplos de falhas de escrita de 1ª ordem, de 2ª ordem e de 3ª ordem, de acordo com Lemle (1991).

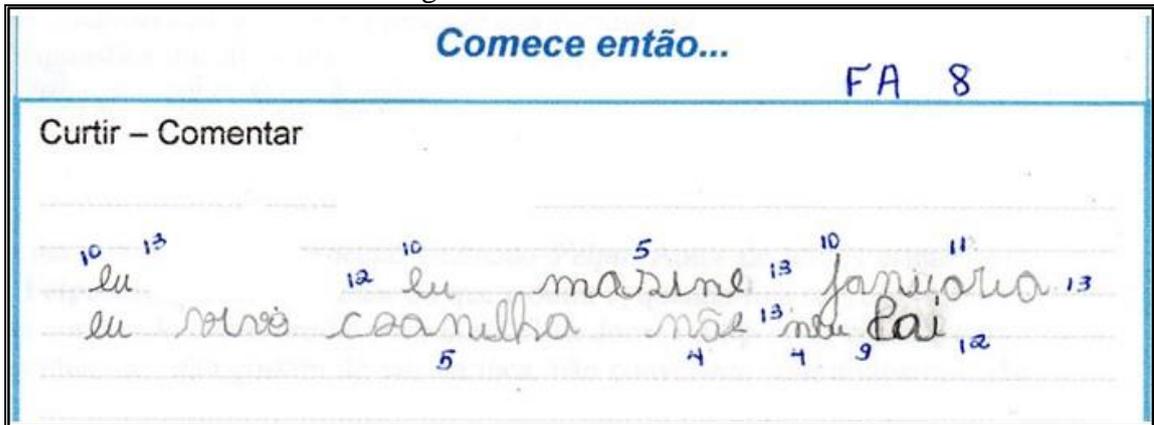
Para uma leitura eficaz, esses textos também foram digitados, pois foram escritos à lápis e, por isso, algumas partes e palavras ficaram claras, prejudicando o entendimento. Ressaltamos que os textos foram digitados na íntegra, conforme os alunos o escreveram. Além

disso, em alguns deles há prejuízo do entendimento por não conseguirmos decifrar o que está escrito.

TEXTO 1 (1ª ordem)

Eu masine januaria
eu vivo coanilha nãe neu Pai

Figura 05 – TEXTO 1 – AIE

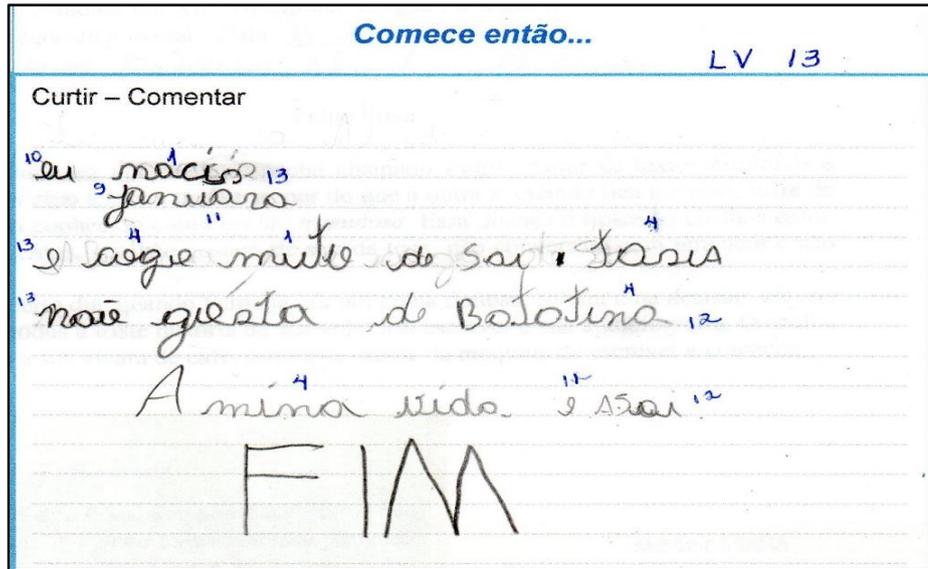


Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

TEXTO 2 (1ª ordem)

Eu naci
januaria
e cogo muto de sai tasia
não gosta de Batatina
A mina vida e asai
FIM

Figura 05 – TEXTO 2 – AIE

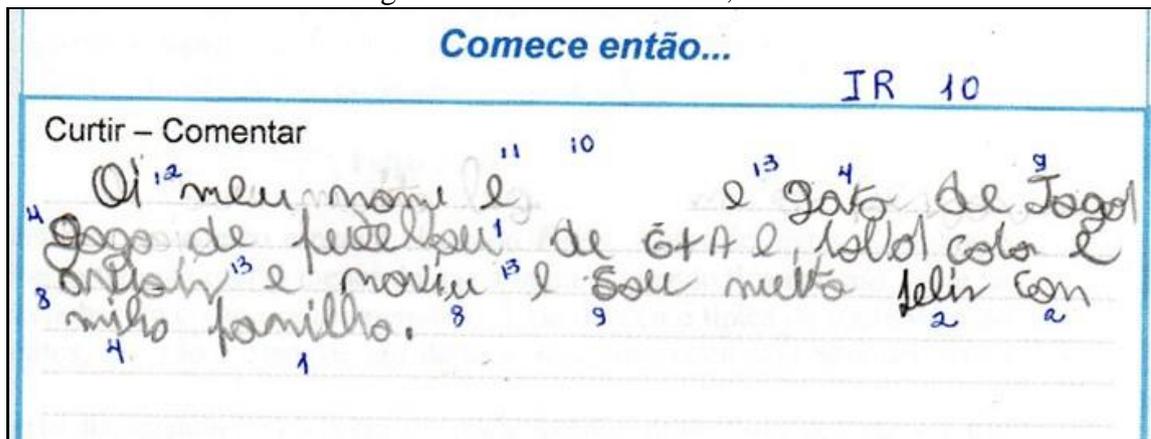


Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

TEXTO 3 (1ª ordem)

O meu nome e e goto de jogar gogo de futebol de gta e soltar cola e areoin e noviu e sou nuito felis com milha familia.

Figura 06 – TEXTO 3 – AIE, 2017

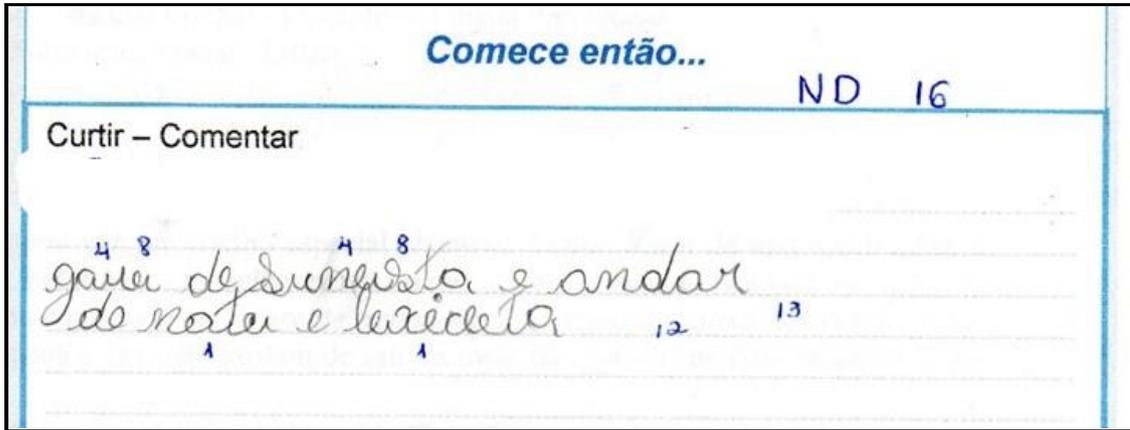


Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

TEXTO 4 (1ª ordem)

Gaur de suneista e andar de natu e bixicleta

Figura 07 – TEXTO 4 – AIE



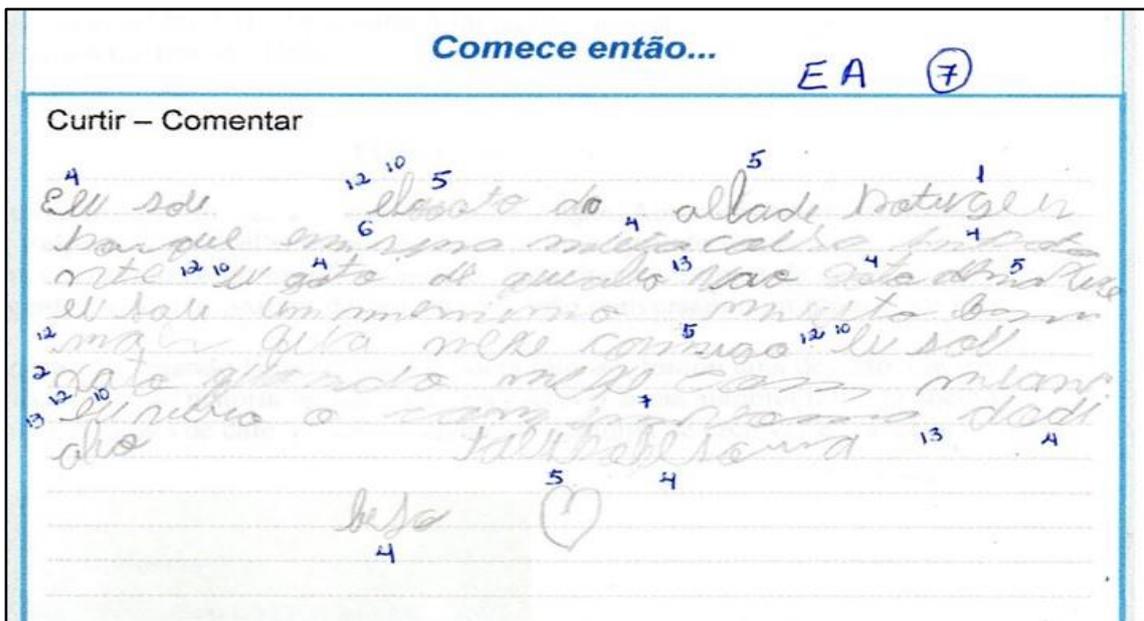
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

TEXTO 5 (1ª e 2ª ordens)

Eeu sou elgoto da allade potugeis porque em sina muta coisa inpotante eu goto de quiabo não goto demaxixe eu sou um memimo muito bom mães qua mexe comigo eu sou xato quando mexe com meanna eu viro o cam emvoma dodiabo

Taeubofessorra

Figura 08 – TEXTO 5 – AIE

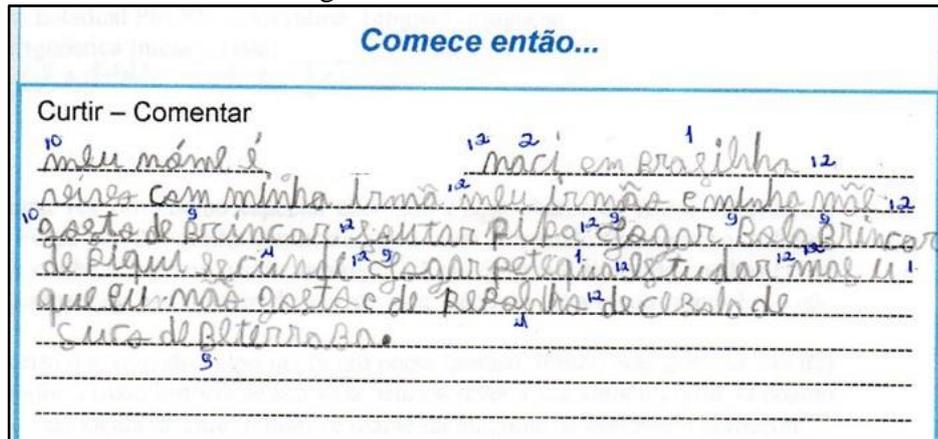


Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

TEXTO 6 (2ª ordem)

meu nome é naci em Brasihha vivo com minha irmã meu irmão e minha mãe gosto de
brincar soltar pipa Jogar Bola Brincar de pique escunde Jogar petecqua estudar mas u que eu
não gosto e de Repohho de cebola de suco de BeterraBa.

Figura 09 – TEXTO 6 – AIE

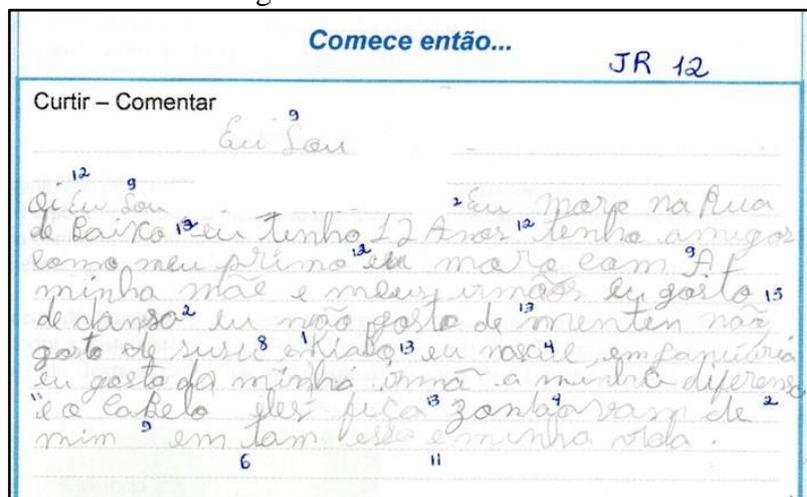


Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

TEXTO 7 (2ª e 3ª 3ordens)

Oi Eu sou Eu moro na Rua de Baixo eu tenho 12 Anos tenho amigos como meu primo eu moro com A minha mãe e meus irmãos eu gosto de dança eu não gosto de mentir não gosto de susu e kiabo eu nasci em Janúária eu gosto da minha irmão a minha diferença e o cabelo eles fica zombavam de mim em tam essa e minha vida.

Figura 10 – TEXTO 7 – AIE



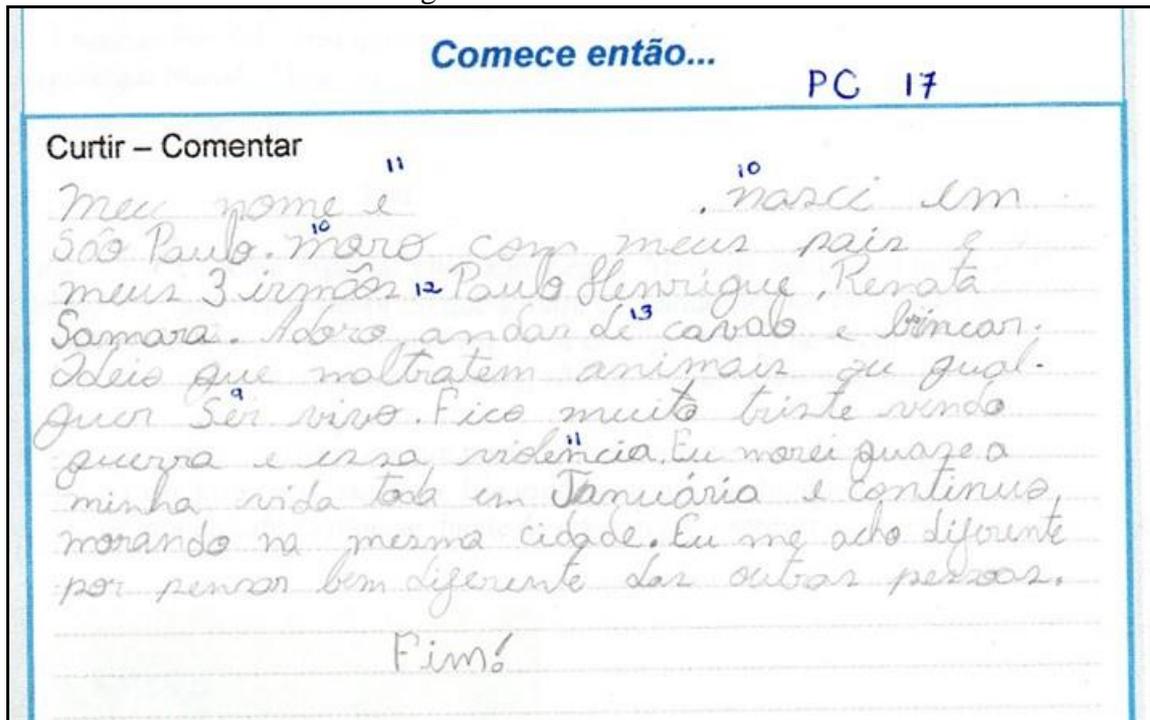
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

TEXTO 8 (3ª ordem)

Meu nome é . Nasci em São Paulo. Moro com meus pais e meus 3 irmãos Paulo Henrique, Renata e Samara. Adoro andar de cavalo e brincar. Odeio que maltratem animais ou qualquer ser vivo. Fico muito triste vendo guerra e essa violência. Eu morei quase a minha vida toda em Januária e continuo morando na mesma cidade. Eu me acho diferente por pensar bem diferente das outras pessoas.

Fim!

Figura 11 – TEXTO 8 – AIE



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

TEXTO 9 (3ª ordem)

Eu sou

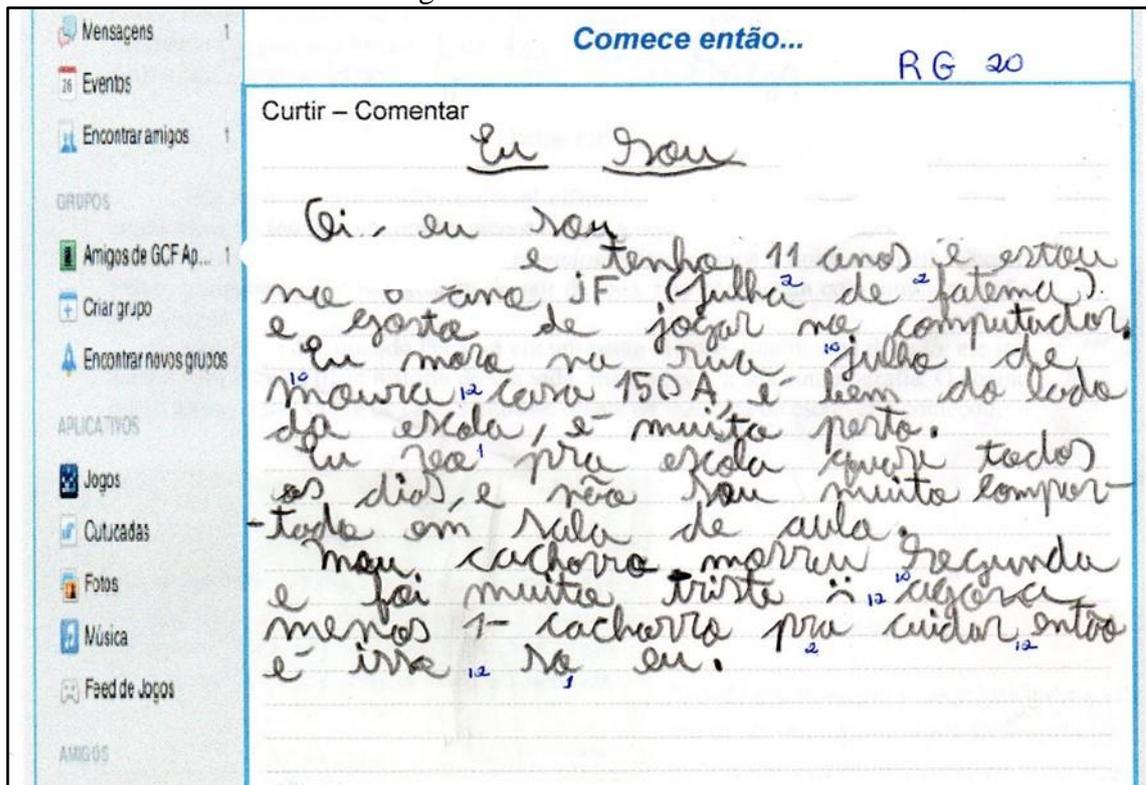
Oi, eu sou e tenho 11 anos e estou no 6º ano JF (julha de fatema) e gosto de jogar no computador.

Eu moro na rua julhio de moura casa 150 A, é bem do lado da escola, é muito perto.

Eu vo pra escola quase todos os dias, e não sou muito comportado em sala de aula.

Meu cachorro morreu segunda e foi muito triste ☹ agora menos 1- cachorro pra cuidar então é isso so eu.

Figura 12 – TEXTO 9 – AIE



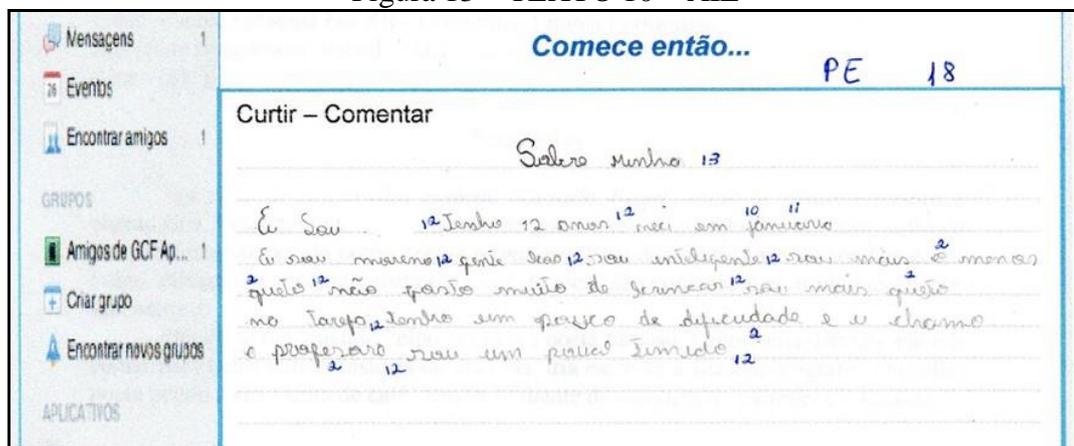
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

TEXTO 10 (3ª ordem)

Eu sou tenho 12 anos neci em Januária

Eu sou moreno gente boa sou inteligente sou mais o menos queto não gosto muito de brincar sou mais queto na tarefa tenho um pouco de dificuldade e e u chamo a professora sou um pouco timido.

Figura 13 – TEXTO 10 – AIE



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nos textos acima, pode-se observar as marcações numéricas que fizemos para levantamento, catalogação dos dados e caracterização dos problemas encontrados, as quais foram baseadas nos processos fonológicos que envolvem a escrita, de acordo com Cagliari (1995). Todas essas categorias relacionadas pelo autor servem para despertar nos professores alfabetizadores, ou não, a necessidade de conhecer e de considerar, na prática escolar, os fatores envolvidos no processo de construção da escrita, da fala e da aprendizagem significativa.

Dessa maneira, no quadro a seguir observamos cada fenômeno linguístico encontrado nos textos dos alunos e a quantidade de vezes em que ocorre.

Tabela 02 – Categorização dos “erros” de escrita – Cagliari (1995)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	
	Transcrição fonética	Uso indevido de letras	Hipercorreção	Modificação da estrutura segmental das palavras	Juntura Intervocabular e segmentação	Forma morfológica diferente	Forma estranha de traçar as letras	Uso indevido de maiúsculas e minúsculas	Acentos gráficos	Sinais de pontuação	Problemas sintáticos	
I ₁		2		4			1		1	1		
I ₂								6		7	5	
I ₃		8							2	3	3	
I ₄								1	3	4	3	
I ₅								4	3	5	2	
I ₆				1				1	1	1	4	
I ₇	1	1		7	5	1		4		5	3	
I ₈				2	2			4		2	4	
I ₉				2	1			7	3	3	9	
I ₁₀	2	2		3			2	2	1	1	3	
I ₁₁	3	1		2				8		11		
I ₁₂	1	2		2	1			4	1	5	4	
I ₁₃	2			4				2	2	2	3	
I ₁₄	1	2	2					7	5	11		
I ₁₅		3						1	1	8	2	
I ₁₆	2			2			2	3		1	1	
I ₁₇								3	2	1	1	
I ₁₈		5						1	1	10	1	
I ₁₉		9						6	3	12	11	
I ₂₀	2	3						3		4		
I ₂₁												
Total	14	38	2	29	9	1	5	66	28	107	59	358

Fonte: Adaptado de Cagliari (1995) com dados da pesquisa, 2017.

Diante desses dados, destacamos 358 ocorrências de “erros” de escrita, sendo a que maior incidência deles concentrou-se uso dos sinais de pontuação, com 107 ocorrências,

seguido do uso indevido de maiúsculas e minúsculas com 66 ocorrências; depois, de problemas sintáticos, com 59 ocorrências; e, em seguida, o uso indevido de letras, com 38 ocorrências.

Compreendemos que o número de ocorrências em um texto não acontece de forma fixa, pois cada texto possui particularidades e flexibilidade no uso das palavras. Alguns textos apresentam mais palavras e conteúdo do que outros; logo, a incidência pode ser maior ou menor, vai depender de cada texto.

Sobre os aspectos da escrita, Cagliari (1995) afirma que os problemas sintáticos, que revelam modos de falar, apresentando a transposição da língua oral para a escrita, fazem parte das últimas etapas de aprendizagem em escrita. Outro aspecto bastante recorrente nos textos é o uso indevido de maiúsculas e minúsculas. Quanto a isso, o autor enfatiza que esse processo precisa ser ensinado. Esses casos estão exemplificados no TEXTO 2, na palavra *Batatina*; no TEXTO 6, nas palavras *Brincar*, *Bola*, *ceBola* e no TEXTO 7, na palavra *caBelo*.

Já o uso indevido de letras ocorre porque o aluno faz uma escolha possível para representar o som em uma palavra, quando a ortografia emprega outra, como podemos observar no TEXTO 3, nas palavras *con*, *felis*, *nuito*, *fanilha*.

Compreendemos, com base em Cagliari (1995), que questões sobre o sistema de escrita e de como ele se processa são de fundamental importância, pois permitem o conhecimento linguístico para auxiliar e intervir nas situações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, desde os primeiros anos escolares.

Diante disso, o autor apresenta que o sistema de escrita pode ser dividido em dois grandes grupos. O sistema de escrita ideográfico (significado), baseado numa escrita pictórica, que tem como exemplos os sinais de trânsito, os números, os logotipos. A escrita ideográfica traz consigo significados mais abrangentes do que outros sistemas. O sistema de escrita fonográfico (significante) depende essencialmente dos elementos sonoros de uma língua para poder ser lido ou decifrado. O autor ainda ressalta que todo sistema de escrita tem um compromisso direto ou indireto com os sons de uma língua, e como as línguas mudam com o tempo, transforma-se também a forma fônica das palavras, tornando difícil sua leitura. Assim, Cagliari (1995) afirma que as escritas ideográficas jogam muito com a habilidade lexical do leitor, e as escritas fonográficas com o poder de interpretação semântica.

Dessa forma, o problema da alfabetização abrange os dois sistemas de escrita. O aluno não consegue estabelecer uma relação lógica para símbolos, formas, letras e palavras. Não consegue ler (decodificando) e nem ler (compreendendo).

Cagliari (1995) aponta que o sistema de escrita do português usa vários tipos de alfabeto, além de outros caracteres de natureza ideográfica, como os sinais de pontuação e os números, e de como a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a

escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras. Contribui dizendo, ainda, que a nossa escrita é fundamentalmente alfabética, tendo como base a letra, e faz uma crítica ao ensino da sílaba como base.

A prática do ensino da sílaba como base do sistema de escrita do português é muito comum nas salas de alfabetização. Essa prática abre caminho para muitas confusões e o aluno não consegue de forma regular fazer uma divisão silábica com a facilidade que se imagina, pois, de acordo com o autor, esse processo é complexo e não se pode atribuir a mesma regra para todas as palavras. Assim, Cagliari (1995) afirma que existem fatos fonéticos da fala que o nosso sistema de escrita não dispõe de recursos para representar.

Por isso, é muito importante o conhecimento sobre como a criança aprende a língua escrita. Algumas crianças aprendem por intuição e vão sozinhas nesse processo de ler e escrever. Mas a grande maioria precisa de ajuda e de suporte. Logo, o professor precisa estar preparado para promover essa aprendizagem através de métodos variados. É preciso, também, um trabalho sistemático de consciência fonológica. O objetivo é fazer com que esse aluno descubra as letras e que seu registro representa um som. Portanto, é importante fazer com que ele preste atenção nos sons das letras e aprenda a registrá-los. Assim, a língua oral se transforma em letra, em palavra, em texto.

Nesse sentido, sobre a produção de textos, Cagliari (1995) diz que a criança vai construindo sua escrita por experimentação e critica as escolas por não permitirem que isso aconteça da mesma forma que acontece com a fala. Ressalta, ainda, que as crianças não precisam estudar Gramática, pois já dominam a língua portuguesa na sua modalidade oral. Ou seja, a criança já fala seguindo uma estrutura gramatical natural, compreende um sistema de formas (morfologia), um sistema de frases (sintaxe) e um sistema de sons (fonologia), aprendida no seu meio familiar e social. Por mais simples ou “errada” que seja, a fala traduz a competência comunicativa do aluno. E acrescenta que os “erros” ortográficos demonstram o uso inadequado de recursos possíveis do próprio sistema ortográfico de escrita e também comuns a todos os usuários do sistema de escrita do português. Os alunos não “erram” de maneira irrefletida, mas justamente o contrário.

Dessa forma, o autor enfatiza que o incentivo à produção de textos de maneira espontânea evitará o bloqueio no uso da linguagem e o estimulará a escrever do modo que lhe parece fácil, correto e apropriado. É necessário estimular a escrita desde cedo; que os alunos brinquem e descubram a escrita através da experimentação, do uso em situações diversas. Deve-se estimular a autoconfiança, valorizar o que o aluno já sabe, pois o medo de errar impossibilita a construção da escrita e limita o fazer. Primeiro, estabelece-se uma relação prazerosa com a

escrita para, depois, num momento oportuno, desenvolver um trabalho sistemático com a ortografia.

Isso pode ser observado, por exemplo, no TEXTO 1, no qual o aluno escreveu de forma espontânea, sem medo. Há desvios na escrita, mas entendemos perfeitamente a mensagem. O primeiro passo é escrever sem medo e depois fazer com que o aluno reflita sobre a sua escrita fazendo checagens, leitura e comparações com a ortografia vigente.

Cagliari (1995) expõe que não se devem usar os textos dos alunos como pretexto para correção ortográfica, entre outros problemas que venham a ser identificados. É justamente o que se identifica nesses textos que possibilita ao professor realizar intervenções adequadas para que o aluno perceba seu equívoco na escrita e corrija-o.

Nesse sentido, a atividade proposta aos alunos foi motivada pela escrita espontânea, sem cobranças e exigências, mas ao professor serviu como um instrumento de diagnóstico dos níveis de escrita dos alunos.

Essa tarefa não é fácil, mas é preciso usar o texto do aluno não como controle de formas ortográficas, mas como facilitador de expressão oral, estímulo ao seu discurso linguístico e análise do professor, para realizar intervenções necessárias, a fim de que o aluno aproprie-se gradativamente das formas ortográficas corretas do sistema de escrita do português.

Contudo, Cagliari (1995) observa que se devem levar em conta os acertos ortográficos dos alunos e que os erros ortográficos não se dão ao acaso. E ainda conclui que é indispensável ao professor fazer um levantamento das dificuldades dos alunos e deixá-los escreverem textos livres, espontâneos, pois é nesses materiais que podemos encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no processo de aprendizagem da escrita.

Dessa maneira, para dar continuidade às nossas reflexões e análise da Atividade Inicial de Escrita, partimos dos pressupostos das facetas da alfabetização, que envolvem, de acordo com Soares (2003), a consciência fonológica e as habilidades de codificação (escrita) e decodificação (leitura) da língua. Analisamos mais precisamente as especificidades da faceta psicolinguística, que estuda as relações que se referem ao conhecimento e ao uso de uma língua.

De acordo com Ferreiro (1995), o processo de aprendizagem da criança, ao tentar construir o sistema alfabético, baseia-se em hipóteses do aprendiz. Essas hipóteses apontam os níveis ou etapas psicogenéticas no processo de alfabetização. Nesse sentido, os alunos já superaram o nível pré-silábico ao perceberem que escrever não é a mesma coisa que desenhar e há controle na escrita. Já superaram o nível silábico ao perceberem os sons das sílabas e por começarem a usar letras que correspondem ao som da sílaba; às vezes só usam vogal; outras vezes consoante e vogal. Muitos já consolidaram o nível alfabético, compreendem o processo de leitura e de escrita ao perceberem unidades menores do que as sílabas e, assim, progressivamente, vão

estabelecendo relações entre fonemas e grafemas. Dessa maneira, os alunos que estão no nível alfabético, de acordo com Ferreiro (1995), conseguiram construir a base alfabética. Assim, constatamos que 38,9% dos alunos estão no nível alfabético, mas ainda não adquiriram consciência fonológica para a escrita alfabética.

Em função disso e, ainda, com o intuito de compreender como o aluno constrói o conhecimento conceitual da escrita, continuamos analisando os textos dos alunos, mas agora ancorados em Lemle (1991). A referida autora elenca cinco capacidades necessárias à alfabetização. Em todos os textos, observamos que:

1. A primeira capacidade foi superada, pois eles conseguiram fazer a distinção entre riscos e símbolos, ou seja, compreendem o que é letra, mesmo fazendo uso indevido em algumas situações.
2. A segunda capacidade consiste na discriminação das formas das letras, sendo registradas 5 (cinco) ocorrências na forma estranha de traçar as letras, como visualizamos no TEXTO 3. A quantidade é considerada normal, já que a autora considera, também, que há letras bastante semelhantes.
3. A terceira e a quarta capacidades ainda estão comprometidas, visto que 38% desses alunos não conseguiram desenvolver a percepção auditiva e saber ouvir diferenças linguísticas, além de não terem adquirido o conceito de palavra, como vemos ocorrer no TEXTO 2, na escrita de *cogo* em vez de gosto e no TEXTO 3, na escrita de *nasine* em vez de nasci em. Esses são exemplos de ausência de percepção auditiva e consciência fonológica, bem como de conceito de palavra, respectivamente.
4. A quinta capacidade está praticamente consolidada, pois eles reconhecem que em nosso sistema de escrita a ordem da escrita vai da esquerda para a direita e de cima para baixo. Há equívocos e inadequações no uso de parágrafos e de organização espacial, que julgamos que devem ser ensinados gradativamente.

Desse modo, com base nesses tópicos, focamos na análise da terceira capacidade, que é a simbolização entre letras e sons que, consolidada, permite a construção do conceito de palavra.

Lemle (1991) relaciona algumas etapas que o aluno utiliza na construção do sistema de escrita, como a monogamia, relação biunívoca entre sons e letras. Depois a substitui pela poligamia, relação não biunívoca, condicionada pela posição da letra e, por fim, depara-se com as arbitrariedades do sistema de escrita e, dessa forma, vai evoluindo nesse processo de aquisição da escrita. No entanto, quando o aluno não compreende esse processo e as arbitrariedades da escrita, ele comete falhas típicas da escrita, que são classificadas pela autora como falhas de primeira ordem, falhas de segunda ordem e falhas de terceira ordem.

De acordo com a análise dos 20 (vinte) textos coletados na Atividade Inicial de Escrita, fizemos a catalogação das falhas de escrita observando os critérios definidos pela autora para essa classificação, como podemos observar na Tabela 03, a seguir.

Tabela 03 – Avaliação Falhas de escrita

Informantes	Falhas de primeira ordem	Falhas de segunda ordem	Falhas de terceira ordem	
I ₁			X	
I ₂			X	
I ₃			X	
I ₄			X	
I ₅			X	
I ₆			X	
I ₇	X	X		
I ₈	X			
I ₉			X	
I ₁₀	X			
I ₁₁		X		
I ₁₂		X	X	
I ₁₃	X			
I ₁₄			X	
I ₁₅			X	
I ₁₆	X			
I ₁₇			X	
I ₁₈			X	
I ₁₉			X	
I ₂₀			X	
I ₂₁ ¹⁷	X			
TOTAL	6	3	14	21
Porcentagem	28,5%	14,2%	66,6%	100%

Fonte: Adaptado de Lemle (1991), com dados da pesquisa, 2017.

De acordo com os dados da tabela acima, observamos que 28,5% dos alunos cometem falhas de 1ª ordem, 14,2% cometem falhas de 2ª ordem e 66,6% cometem falhas de 3ª ordem. Salientamos que o informante 7 comete falhas de 1ª e 2ª ordens e o informante 12 comete falhas de segunda e terceira ordens. Apesar de Lemle (1991) não dizer de forma tão direta, supomos que um mesmo aluno pode cometer, em um mesmo texto, falhas de ordem diversas, por entendermos a aquisição do sistema de escrita como um processo que vai sendo construído aos poucos, por meio de experiências com a própria escrita. Nesse sentido, há, nesses exemplos de escrita, como vemos nos informantes 7 e 12, uma transição entre as falhas de 1ª, 2ª e 3ª ordens, considerando-se que não são processos isolados iniciando um quando o outro termina .

Diante desses fatos, selecionamos os 8(oito) alunos que cometeram falhas de 1ª e 2ª ordens, em razão de Lemle (1991) considerar que esses alunos ainda não são alfabetizados. Para a autora, “[s]erá considerado alfabetizado aquele em cuja escrita só restarem falhas de terceira

¹⁷ O aluno estava presente, mas não quis realizar a produção da Atividade Inicial de escrita. Mesmo assim, foi selecionado por não ser alfabetizado e estar repetindo o 6º ano.

ordem, que serão superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita” (LEMLE, 1991, p. 41-42).

Com base nesses pressupostos, catalogamos as falhas cometidas nos 08 (oito) textos da amostra de investigação e acrescentamos 03 textos, classificados como de 3ª ordem, para melhor compreensão desses processos. O objetivo é mostrar a realidade presente em sala de aula e como essas falhas justificam-se, baseadas nos estudos aqui realizados, já que os alunos não as cometeram intencionalmente. Na verdade, eles não sabiam que estavam errando, pois escreveram de forma livre e espontânea. Vejamos, então, as falhas coletadas nos 08 textos:

Quadro 12 – Falhas de escrita

Textos selecionados	Falhas de escrita de 1ª ordem	Ocorrências de falhas de escrita catalogadas nos textos selecionados
TEXTO 1 TEXTO 2 TEXTO 3 TEXTO 4 TEXTO 5	Falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras.	<ul style="list-style-type: none"> • Omissão de letras: <i>miha</i> (minha), <i>batatina</i> (batatinha), <i>goto</i> (gosto); • Conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra: <i>tasia</i> (passar); • Incapacidade de classificar algum traço distintivo do som: <i>gogo</i> (gosto), <i>natu</i> (moto), <i>nãe</i> (mãe), <i>fanilha</i> (família); <i>asai</i> (assim), <i>voma</i> (forma); • Não formou conceito de palavra: <i>coanilha</i> (com a minha), <i>nasine</i> (nasci em), <i>amina</i> (a minha); <i>allade</i> (aula de); <i>dodiabo</i> em vez de do diabo.
	Falhas de escrita de 2ª ordem	
TEXTO 5 TEXTO 6 TEXTO 7	O aluno faz a transcrição fonética.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>petequa</i> em vez de peteca; • <i>escunde</i> em vez de esconde; • <i>kiabo</i> em vez de quiabo; • <i>bejo</i> em vez de beijo; • <i>cam</i> em vez de cão; • <i>susu</i> em vez de <i>chuchu</i>. • <i>professora</i> em vez de professora.
	Falhas de escrita de 3ª ordem	
TEXTO 7 TEXTO 8 TEXTO 9 TEXTO 10	O aluno avançou no saber ortográfico e na escrita faz troca entre letras concorrentes.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>dansa</i> em vez de dança; • <i>diferensa</i> em vez de diferença; • <i>soutar</i> em vez de soltar; • <i>queto</i> em vez de quieto; • <i>dificudade</i> em vez de dificuldade; • <i>profesora</i> em vez de professora; • <i>o</i> em vez de ou.

Fonte: Adaptado de Lemle (1991, p. 40-41), com dados da pesquisa.

Verifica-se que os textos 1, 2, 3, 4 e 5 foram classificados com falhas de 1ª ordem porque os alunos não conseguiram realizar correspondência linear entre as sequências dos sons e as

sequências das letras. Nesse caso, os alunos omitiram letras, como em *miha* (minha), *batatina* (batatinha), *goto* (gosto); demonstraram conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra como, por exemplo, em *tasia* (passar); não tiveram a capacidade de classificar algum traço distintivo do som, exemplo das palavras *gogo* (jogo), *natu* (moto), *nãe* (mãe), *fanilha* (família); *asai* (assim), *voma* (forma).

Sabemos que Lemle (1991) não cita conceito formado de palavra, mas estabelece como quarta capacidade a consciência de unidade de palavra. Dessa maneira, optamos por encaixar em falhas de 1ª ordem as ocorrências de conceito de palavra não formado, como em: *coanilha* (com a minha), *nasine* (nasci em), *amina* (a minha); *allade* (aula de); *dodiabo* em vez de do diabo. Esse tipo de ocorrência é tratado por Cagliari (1995) como juntura intervocabular. O único caso não encontrado nesses textos foi a repetição de letras, elencado por Lemle (1991).

Os textos 5, 6 e 7 foram classificados com falhas de 2ª ordem, pois os alunos fizeram a transcrição fonética. Nessas ocorrências, os alunos representaram os sons da fala de acordo com a variação linguística utilizada por eles, pois a pronúncia depende da região na qual a pessoa vive. Dessa forma, o aluno escreve como fala, como vemos em *petequa* em vez de peteca; *escunde* em vez de esconde; *kiabo* em vez de quiabo; *bejo* em vez de beijo; *cam* em vez de cão; *susu* em vez de chuchu, *professora* em vez de professora.

Nos textos 7, 8, 9 e 10, nos quais os alunos já avançaram no saber alfabético e na escrita ortográfica, eles apenas fazem troca entre letras concorrentes. São os casos de *dansa* em vez de dança; *diferensa* em vez de diferença; *soutar* em vez de soltar; *queto* em vez de quieto; *dificudade* em vez de dificuldade; *profesora* em vez de professora. Nesses casos, segundo Ferreira (1985), o nível alfabético foi consolidado e considera que a aprendizagem da escrita é produto de uma construção ativa, ou seja, no fazer, na testagem, na experimentação com as letras.

Em vista disso, consideramos importante dizer que os textos 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 são dos alunos que compuseram a intervenção. Apenas um aluno não quis produzir o texto, o informante 21, que deduzimos não ter consolidadas as capacidades e por isso rejeição à atividade proposta.

Logo, nossa Atividade Inicial de Escrita (APÊNDICE B) foi planejada por meio da abordagem sociointeracionista de Vygotsky. A partir da formulação da zona de desenvolvimento proximal, aplicamos a Atividade Inicial de Escrita e, assim, por meio do diagnóstico, delineamos o desenvolvimento real da aprendizagem dos alunos, a fim de avaliar as experiências adquiridas em linguagem escrita.

Diante disso, é necessário ressaltar a importância da reflexão e análise do professor sobre o desenvolvimento textual dos alunos. A escola é tendenciosa ao avaliar observando apenas os erros e desconsiderando os acertos, privilegiando a ortografia em detrimento da

fruição do ato de escrever puramente como forma de expressão do pensamento. Cada etapa de aprendizagem da escrita é importante e deve ser ensinada pela escola, e o professor precisa ter conhecimento dos processos de escrita pelos quais as crianças passam para ajudá-las a superarem cada etapa com segurança e satisfação.

Consideramos, diante o exposto, que os resultados dessa atividade foram satisfatórios por nos dar condições de conhecer as reais dificuldades de escrita dos alunos e, assim, planejar as próximas ações deste trabalho investigativo.

Portanto, definimos por meio dessa Atividade Inicial de Escrita que a nossa investigação seria realizada apenas com os alunos que cometeram falhas de 1ª e 2ª ordem, por não serem alfabetizados.

4.3 Plano Educacional de Intervenção – PEI

O Plano Educacional de Intervenção – PEI está centrado nos aspectos da alfabetização e do letramento. Foi desenvolvido na Escola Estadual Pio XII, em Januária – MG, com apenas 6 alunos do 6º ano Júlia de Fátima, após identificação das falhas de escrita, com base em Lemle (1991), no período de agosto a novembro de 2017. O fato de o número de participantes ter sido reduzido justifica-se pela recusa em participar das atividades propostas por dois alunos, o informante 16 e o informante 21. Eles não quiseram participar, apesar de toda insistência por parte desta pesquisadora. Diante disso, a amostra de investigação passou a ser com 6 alunos do 6º ano JF.

Assim, o objetivo geral dessa proposta foi desenvolver atividades que contribuam com a elevação dos níveis de escrita de 6 alunos do 6º ano Júlia de Fátima, da Escola Estadual Pio XII, Ensino Fundamental, utilizando o gênero digital *blog* como recurso didático. Os objetivos específicos foram: planejar, executar e avaliar atividades que contribuam para elevar os níveis de escrita que desenvolvam a consciência fonológica e a escrita ortográfica; desenvolver habilidades de letramento digital através do gênero digital *blog*; produzir texto multimodal para *blog*.

A partir das metáforas da aprendizagem de Thornburg (1996), desenvolvemos quatro módulos de aprendizagem: Módulo I – *Conhecendo*; Módulo II – *Dialogando*; Módulo III – *Refletindo* e Módulo IV – *Praticando*.

Para cada módulo, utilizamos a carga horária da turma, composta por cinco aulas semanais de LP e, nas últimas semanas, contamos com a colaboração dos professores de outras disciplinas, no sentido de liberarem os alunos para participarem das atividades. No início, definimos que usaríamos as aulas geminadas da terça-feira e da quarta-feira, salvo alguma na

segunda-feira, que tem uma aula de LP. Buscamos, com isso, respeitar o horário de aulas da turma, em razão da organização e funcionamento da escola. Porém, observamos que a dinâmica e o dia-a-dia da escola, com projetos, feriados, trabalhos de campo, entre outras situações, estava prejudicando o andamento da intervenção. Um fato que nos deixou muito tristes foi o falecimento de um aluno da nossa escola, no dia 20 de setembro. Todas as atividades da escola foram interrompidas pela comoção geral.

Diante disso, elaboramos o cronograma de aulas aplicadas nos módulos do início ao término da intervenção, como forma de esclarecer o desenvolvimento das aulas. Os quatro módulos e a descrição dos meses e datas em que foram aplicados, além da respectiva carga horária de cada um deles, encontram-se descritos na Tabela 04, a seguir.

Tabela 04 – Cronograma de aulas aplicadas no PEI

MÓDULOS	Meses	Datas					Carga horária
Módulo I – <i>Conhecendo</i>	Agosto	23	28	29	30	----	08 h/a
Módulo II – <i>Dialogando</i>	Setembro	12	19	20 ¹⁸	26	27	08 h/a
Módulo III – <i>Refletindo</i>	Outubro	03	04	23	24	25	21 h/a
		26	27	30	31	----	
Módulo IV – <i>Praticando</i>	Novembro	01					05 h/a
Total							42 aulas

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

4.3.1 Módulo I – *Conhecendo*

Neste módulo I, procuramos desenvolver, compartilhar e discutir as características dos textos compostos por palavras e imagens, bem como discutir sobre as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC.

Assim, o plano de ação desse módulo visou ativar conhecimentos prévios sobre as características dos textos multimodais e em relação às contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC, ao permitir a combinação de sons, de palavras, de imagens e de movimentos.

¹⁸ Intervenção interrompida por luto.

Nossos objetivos foram identificar as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC para a aprendizagem e familiarizar com o ambiente digital; conhecer e identificar as funções do *blog* como recurso de ensino e sobre as habilidades de letramento em contexto digital; conhecer diferentes textos multimodais e aula expositiva dialogada e interativa, por meio de ferramenta digital.

Dessa forma, a metodologia utilizada consistiu em desenvolver atividades de conhecimento na sala de multimídia e no laboratório de informática da escola, por meio de exposição dialogada, utilizando ferramenta digital para apresentação de *slides* sobre a proposta de trabalho.

Na sala de multimídia da nossa escola, no dia 23 de agosto de 2017, conhecemos as contribuições que as Tecnologias Digitais da Informação apresentam na atualidade, como pode ser visualizado na figura abaixo.

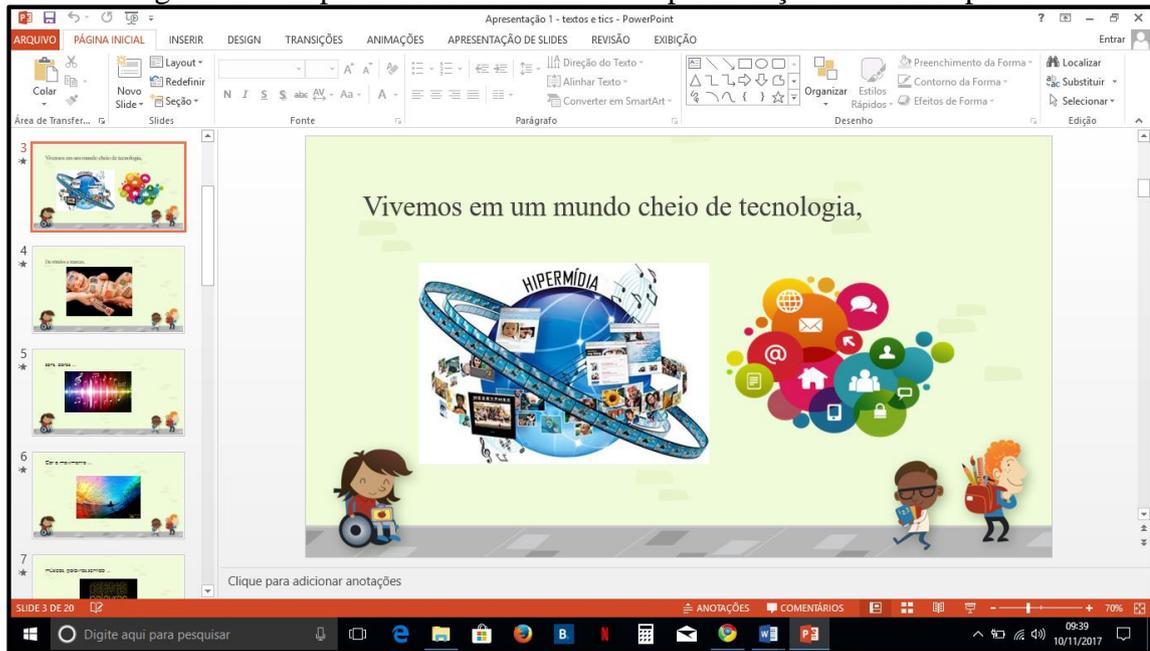
Figura 14 – Alunos na sala de multimeios da Escola Estadual Pio XII



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

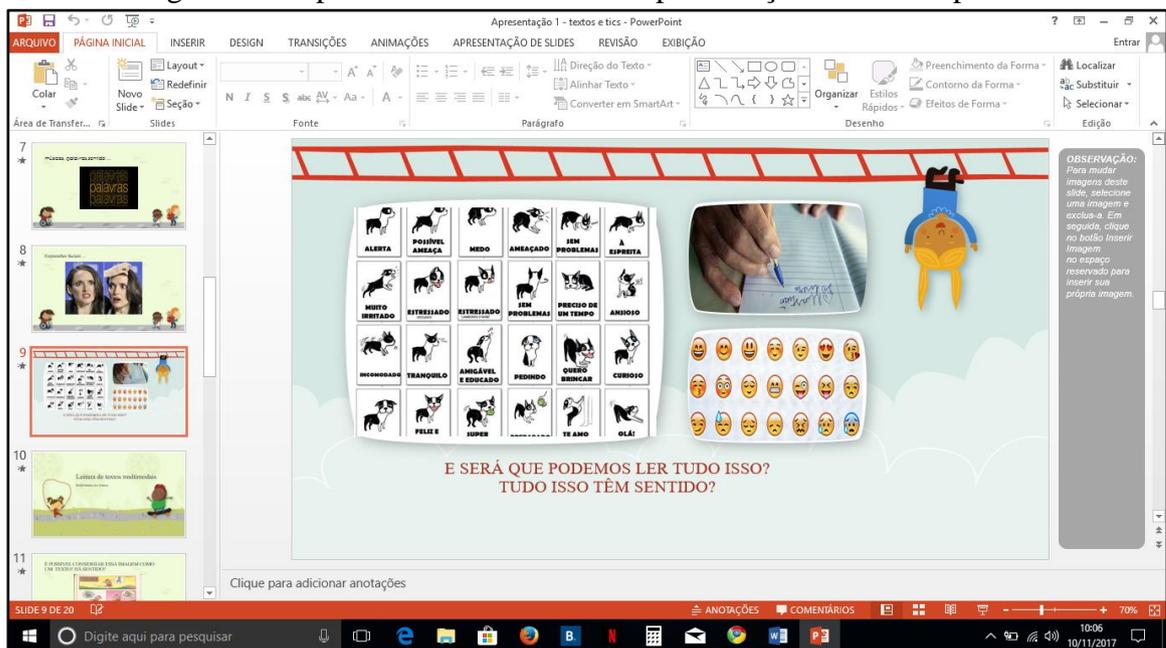
Reconhecemos que estamos inseridos em um mundo repleto de sons, palavras, imagens, entre tantos outros recursos que possibilitam a comunicação. Dessa forma, saber ler essa diversidade de recursos, textos e imagens, requer atenção e leitura de mundo. Como exemplo dessa proposta, apresentamos a captura de tela dos *slides* 3 e 9 da nossa apresentação em Power point.

Figura 15 – Captura de tela do slide 3 – Apresentação em Power point



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 2 – Captura de tela do slide 9. Apresentação em Power point



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Percebemos que cinco alunos reconheceram na exposição dos slides acima esse contexto de tecnologia no qual estamos inseridos, ao dizerem que estamos conectados com o mundo. Por outro lado, uma aluna teve dificuldade com a leitura das imagens, justamente por falta de familiaridade com essa modalidade de leitura. Além disso, analisamos a possibilidade de se realizar leitura em diversos suportes, tanto por meio de linguagem verbal quanto por meio da inserção de imagens e *emojis*, tão presentes nas redes sociais, nos aplicativos de celular e até em lojas quando vemos as placas “Sorria! Você está sendo filmado 😊!”

Assim, após essa conversa e compartilhamento de ideias, eles compreenderam que a leitura extrapola as questões meramente linguísticas, pois o conceito de texto se ampliou e concentra vários aspectos não linguísticos que devem ser considerados, principalmente porque estamos inseridos em uma sociedade imersa em um grande ambiente multimodal.

Nossa fala está ancorada em Marcuschi (2008, p. 80), ao estabelecer que “o texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade”, assim como na Teoria da Multimodalidade, defendida por Kress e van Leeuwen (2006), ao esclarecerem que o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico ou recursos semióticos. Desse modo, após a apresentação dos *slides*, os alunos compreenderam que ao lermos uma imagem observamos planos, traços, cores, figuras, entre outros aspectos. Assim, compreendemos como esse conjunto de recursos semióticos dialoga, que eles não estão dispostos aleatoriamente, mas constituem mais um recurso que nos ajuda a produzir uma série de interpretações.

Depois fomos ao laboratório de informática. Pesquisamos vários *blogs* e *sites* de pesquisa para nos familiarizarmos e conhecermos o ambiente digital, como demonstrado na figura 18.

Figura 17 – Alunos no laboratório de informática



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No laboratório de informática, acessamos *blogs* de diferentes temas e assuntos. O primeiro chama-se “Blog dos jovens leitores” e o segundo “*Open Page*”. Os dois são *blogs*

literários e tratam da leitura de livros literários, com resenhas e sugestões de leitura. O terceiro “Galerinha *On line*” é um *blog* de assuntos diversos, atividades, desenhos, músicas, ensinamentos e culinária por meio de infográficos. Já o quarto, “Escola Classe 19 de Taguatinga” é um *blog* escolar, de uma escola pública, que atende a crianças do 1º ao 5º anos na educação integral. Nossa intenção foi fazer com que os alunos conhecessem diferentes *blogs*. Assim, elaboramos algumas questões para conduzir nossa discussão, como: Quais são os temas abordados nesses *blogs*? Leia o perfil de cada um. De qual você gostou mais? Por quê? Se você tivesse um *blog*, sobre o que você escreveria? Vamos criar um *blog* para a turma? Qual nome teria?

Nas questões “a” e “b” os alunos responderam, de forma satisfatória, ter reconhecido o tema de cada *blog* pelas imagens que foram vendo e, depois, pela descrição feita no perfil apresentado, além de terem gostado de conhecê-los. Como exemplo, apresentamos, logo abaixo, os comentários dos informantes 8, 10 e 12:

Informante 8: “Gostei professora, desses *blogs*”.

Informante 10: “Eu nunca vi um *blog*. Num sabia que era assim. Eu gostei do *blog* da escola, tem muitas fotos dos alunos”.

Informante 12: “Eu achei legal. E gostei mais da moça dos livros (*Open Page*)”.

Na questão “c”, os informantes 7 e 11 disseram que escreveriam sobre todos os assuntos, a informante 13 disse que não sabia, os informantes 8 e 10 falaram que escreveriam sobre a escola e a informante 12 sobre maquiagem. Os assuntos foram diversificados e aos alunos foi esclarecido que criaríamos um *blog* para a turma, com o objetivo de postarmos as nossas atividades de escrita, desenvolvidas no laboratório de informática e que lá poderíamos abordar diversos assuntos.

Observamos, ainda, que as respostas dos informantes 7 e 11 aproximam-se das diversas possibilidades de publicação as quais os *blogs* nos permitem. Marcuschi (2010) define os *blogs* como gêneros digitais e ressalta que eles funcionam como diários em uma ordem cronológica. Além disso, acrescenta que [...] são verdadeiros diários sobre a pessoa, sua família ou seus gostos e seus gatos, cães, atividades, sentimentos, crenças e tudo o que for conversável (MARCUSCHI, 2010, p. 72).

Após esse momento, fizemos uma votação para a escolha do *blog* do nosso pequeno grupo. Os nomes sugeridos pelos alunos foram: *Blog* da Escola Pio XII; Oficina de escrita; Todos juntos pelo estudo; *Blog* do 6º ano e Escola Estadual Pio XII, em resposta à questão “d”.

Dessa forma, os alunos decidiram pelo título “Blog do 6º ano JF” e como descrição “Todos juntos pelo estudo”, cujo endereço eletrônico é:

<https://todosjuntospeloestudo.blogspot.com.br>, que também pode ser observado por meio do acesso ao *QR Code*, disponibilizado logo abaixo.



A atividade no laboratório, o estar no laboratório de informática, para pesquisa e conhecimento de outros *blogs*, causou entusiasmo nos participantes. Essa escolha causou-nos surpresa e emoção, porque percebemos o empenho e o compromisso desses alunos com a própria aprendizagem. Assim, o *blog* foi criado, no dia 28 de agosto de 2017, mediante orientação e com a participação de todos os informantes, como vemos, logo abaixo, na captura das telas de criação do *blog* e no início do Módulo I – *Conhecendo*.

Figura 38 – Captura de tela do *Blog do 6º ano JF*



Fonte: *Blog do 6º ano JF*. Disponível em: < <http://todosjuntospeloestudo.blogspot.com.br/2017/08/sejam-bem-vindos-nos-do-6-ano-julia-de.html> >. Acesso em: 10 nov. de 2017.

Figura 19 – Captura de tela do *Blog do 6º ano JF*

Fonte: *Blog do 6º ano JF*. Disponível em: <<http://todosjuntospeloestudo.blogspot.com.br/2017/08/>>. Acesso em: 10 nov. de 2017.

4.3.2 Módulo II – *Dialogando*

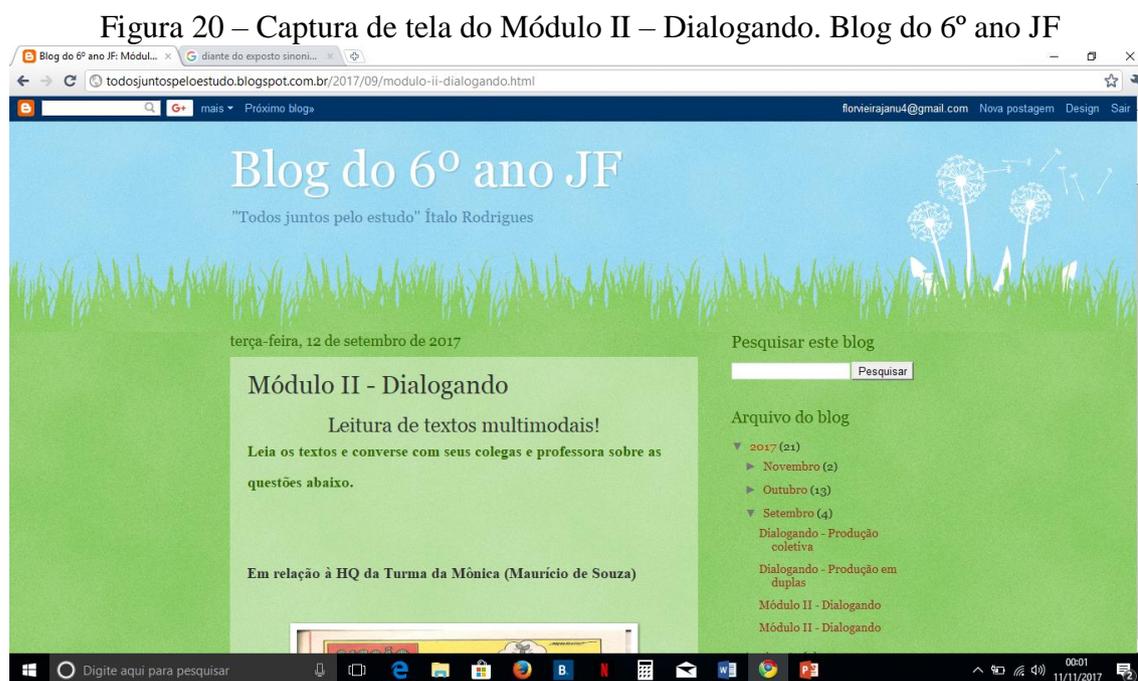
Nesse segundo momento, as atividades propostas ofereceram oportunidades para que o comportamento do aluno ouvinte e falante se tornasse efetivamente objeto de aprendizagem. Os alunos tiveram a oportunidade de realizar debates e exposições orais a respeito das atividades apresentadas no laboratório de informática. Esta pesquisadora coordenou as discussões, procurando fazer com que todos os alunos falassem e escutassem de forma atenciosa e respeitosa. No início não foi fácil, porque eles estavam acostumados a interferir nas respostas dos outros colegas, a limitar a fala do outro ou chamar a atenção de forma negativa, mas depois, com a mediação necessária, eles foram entendendo que cada um tem o direito de falar e que eles poderiam até discordar, porém sem desrespeitar.

Desse modo, esse tipo de atividade promoveu a discussão sobre o assunto tratado nos textos apresentados, fazendo com que o aluno ultrapassasse o texto e o relacionasse com o contexto social no qual vive ou até mesmo com sua própria pessoa, atendendo à perspectiva da leitura multimodal.

O plano de ação desse segundo módulo esteve concentrado em incentivar a discussão sobre os textos apresentados, com o intuito de desenvolver a competência do uso da língua oral e da capacidade de debater de forma sustentada, defendendo sua opinião e acolhendo o argumento contrário.

Na sequência, definimos como objetivos: ler textos multimodais; analisar e discutir as especificidades desses textos e produzi-los. Para isso, propusemos a discussão das perguntas sugeridas a respeito dos recursos linguísticos utilizados nos textos multimodais, previamente selecionados para o trabalho em grupo.

Esse módulo teve início no dia 12 de setembro de 2017, no laboratório de informática, como podemos visualizar logo abaixo.



Fonte: Blog do 6º ano JF. Disponível em: < <https://todosjuntospeloestudo.blogspot.com.br/2017/09/modulo-ii-dialogando.html>>. Acesso em: 10 nov. de 2017.

Na perspectiva dialógica, na relação com o outro, discutimos em duplas as questões sobre os textos selecionados. De acordo com Bakhtin (1997), a “relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 346). Com esse entendimento de comunicação verbal, do encontro de opiniões e discussões, procuramos estabelecer relações de sentido, ao ouvir, falar, interrogar, concordar ou discordar dos assuntos apresentados nos textos multimodais selecionados para essa atividade. Então, eles foram compreendendo a atitude responsiva de que trata Bakhtin, ao afirmar que,

[d]e fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Em atitude responsiva ativa, vivenciamos com o outro, ora locutor ora interlocutor, no laboratório de informática, a leitura de vários textos multimodais.

Como motivação e detonador da nossa discussão, utilizamos, na maioria dos textos selecionados, questões previamente elaboradas para conduzir a discussão. As questões pretendiam levar os alunos a pensarem considerando todo o contexto. Para tanto, eles foram instigados a confirmar ideias, levantar hipóteses, expressando a opinião e o entendimento que tiveram acerca do exposto. Nesse sentido, procuramos questioná-los sobre os argumentos que sustentaram as colocações de cada um e sobre as conclusões a que chegaram por meio da leitura dos textos multimodais. Foram observados, dentre vários aspectos multimodais, as cores, os traços, as fontes, tipos e tamanhos das letras.

Para análise desse módulo, selecionamos dois textos, uma História em quadrinhos e uma charge. A História em Quadrinhos – HQ da Turma da Mônica, que foi apresentada quadro a quadro, por seis cenas, tem Cascão como personagem principal, o qual trama em pensamento algo contra o Sansão, coelhinho da Mônica. O que chama atenção para essa HQ, como podemos visualizar logo abaixo, é a presença da multimodalidade por meio de imagens, balões, cores e traços, bem como a ausência de falas (linguagem verbal) entre os personagens, em todas as cenas. Os únicos elementos verbais presentes na HQ são a palavra “Cascão”, no início, e a palavra “fim”, ao final da história.

Figura 21 – HQ Turma da Mônica



Fonte: Desconhecida.¹⁹

Observamos, por meio da leitura imagética, toda a narrativa desenvolvida e quando a situação de equilíbrio é rompida pelo clímax, que determina a situação final da história. Dessa forma, percebemos que os elementos linguísticos não são exclusivos para a compreensão e leitura de um texto, pois a modalidade de linguagem semiótica encarregou-se disso. Nessa HQ, a atividade de interação e leitura ocorreu por meio do encadeamento das ações e gerou a produção de sentidos, proporcionada pelo conhecimento prévio acerca dos personagens e da situação comunicativa.

De acordo com Koch (2009, p. 39), em atividades como essas, “colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória”.

¹⁹ Página de HQ da Turma da Mônica apresentada na Aula 1, da disciplina Texto e ensino, ministrada pela professora Doutora Maria Clara Maciel (UNIMONTES), no primeiro semestre de 2016.

Ainda de acordo com a autora, ao realizarmos o processamento textual, ativamos conhecimentos. Assim, para a compreensão dessa HQ, recorreremos ao conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, que se refere aos nossos aprendizados, vivências e experiências pessoais, permitindo a produção de sentidos. Por isso, realizamos as seguintes perguntas aos alunos: Você conhece esses personagens? Quem são? Por que o Cascão está saltitante? O que ele está imaginando? Qual era a sua intenção? O que aconteceu no 4º e 5º quadrinhos? Por que Cascão saiu correndo? O humor da história foi construído a partir de quais fatos? No texto há palavras? Você conseguiu ler essa HQ mesmo sem palavras? Por quê?

A maioria das respostas foram 100% satisfatórias, pois todos conheciam os personagens das HQs da Turma da Mônica, do autor Maurício de Souza, além da compreensão global da narrativa, inclusive sem mencionar as questões propostas quem era o autor desses quadrinhos.

Apenas na última questão surgiram questionamentos sobre não haver palavras, falas, na sequência narrativa da HQ selecionada, pelos informantes 7, 8 e 13. Perguntamos se o fato de não haver palavras impedia o entendimento do texto e os alunos disseram que não. Nossa discussão foi ampla sobre as diversas possibilidades de leitura e definição de texto. A causa do estranhamento ocorreu pelo fato de o não entendimento do que a maioria das pessoas considera ser um texto, inclusive, na atualidade, em que os textos estão carregados de multimodalidade.

Isso acontece pelo conceito de texto ainda estar vinculado somente ao campo linguístico da fala ou da escrita. Nesse sentido, a linguística textual definida por Marcuschi (2008), Dionísio (2006), Koch (2009 e 2012) e Krees e Van Leeuwen (2006), autores que validaram significativamente nossa discussão, lançam luz sobre a concepção de texto, como abordado no capítulo I deste trabalho.

Segundo Dionísio (2006), nossa sociedade está cada vez “mais visual”. Isso revela que os textos multimodais estão presentes em nossa sociedade e é imprescindível relacionar linguagem verbal a outros recursos e, assim, estabelecer relações de sentido, compreensão e importância social nas práticas de letramento.

Diante disso, por meio do sistema de estruturação visual elaborado por Krees e Van Leeuwen (2006), na Gramática de Design Visual (GDV), observamos a articulação de vários modos semióticos, na charge selecionada, que, ao se relacionarem, convergem significados representacionais, interativos e composicionais.

Figura 22 – Charge Igualdade não significa justiça



Fonte: Disponível em: < <http://profwladimir.blogspot.com.br/2014/05/charge-igualdade-nao-significa-justica.html>> Acesso em: 07 jun. 2017.

A charge acima é composta por vários participantes representados (PR), localizados ao centro e, na mesma direção, em maior destaque, retratando situações semelhantes em quadros diferentes. No que diz respeito aos significados representacionais, a imagem da charge sob análise apresenta uma sequência argumentativa.

Nota-se, nesse caso, no quadro 1, a existência dos participantes representados – PR. Como PR 1, consideramos a criança maior à esquerda, mostrada na composição visual vestida de camisa azul e short marrom; como PR 2, consideramos a criança ao meio, mostrada na composição visual vestida de camisa vinho e short azul escuro; e como PR 3, consideramos a criança menor à direita, mostrada na composição visual vestida de camisa azul clara e short preto, de quem partem vetores formados pelas diferentes alturas.

Em contrapartida, nota-se, também, a existência de mudança de posição de braços, também mostrados na composição visual, representados por PR 1, 2 e 3. Enquanto PR 1 e PR 2, no quadro 1, estão com os braços levantados para o alto, como um traço que dá a ideia de ação/movimento positivo, vitorioso e vibrante, o inverso acontece com o PR 3, que está com os braços abaixados, como um traço de passividade e inatividade. Nota-se, também, que as cores

funcionam como um dispositivo semiótico formal que, além de estabelecerem coesão e coerência no texto, veiculam ideias. A cor verde do gramado e o marrom dos caixotes e parede de compensado é usada para dar destaque às informações de forma precisa, além de trazer o significado representacional da realidade dos gramados de futebol, e a cor marrom o significado representacional da realidade da desigualdade social.

Quanto aos significados interativos, que dizem respeito ao grau de interação entre os elementos da composição visual (participantes representados) e o leitor (participantes interativos), não vemos PR 1, 2 e 3 olhando diretamente para o participante interativo (PI); não há um olhar de demanda, pois todos estão de costas, representando, possivelmente, todos os cidadãos que não têm acesso ao esporte, à cultura e ao lazer. Aqui, encontramos um olhar de oferta, pois há ausência de olhar direto para o leitor. Nesse caso, PR1, 2 e 3 são oferecidos ao PI como item de informação, de maneira impessoal e mais distante, sendo estabelecida uma relação de menor interação com o PI.

Quanto ao enquadramento, apresenta-se num plano aberto, uma vez que são retratados todos os participantes e o espaço ao seu redor, por isso os PR são representados numa distância maior dos observadores.

Em relação aos significados composicionais, observa-se que os PR's ocupam espaços diferentes. O PR1 ocupa a zona esquerda, o espaço do dado – de onde parte o conhecimento do texto – converge para a mensagem que destaca a incoerência de uma criança maior precisar subir em um caixote. Logo, é possível perceber que a informação disposta no *plano novo* faz um contraponto de forma a complementar a ideia disposta no *plano dado*, representado pelo PR3, que está à esquerda, haja vista que, mesmo em posição de igualdade, por estar em cima de um caixote de madeira, da mesma forma que as outras crianças, ainda se encontra em desvantagem, em desigualdade.

Ainda sobre o significado composicional, consideramos o PR1 posicionado no ângulo superior; assim, o elemento é ideal (vantagem pela altura) configura o dominante, aquele que tem. Os PR2 e PR3 posicionam-se em ângulo inferior, o elemento é real (a altura determina a possibilidade de assistir ao jogo ou não) e configura a relação de subordinação em relação ao primeiro.

Por fim, a disposição dos elementos, a partir da perspectiva de centro e margem, estão relacionadas tanto para evidenciar o predomínio quanto o destaque de algumas informações e a omissão de outras. Os PR estão no centro, no núcleo da informação por se tratar de uma charge que comporta uma crítica, pois enquanto parte da população tem acesso ao esporte, por poder pagar uma entrada em um estádio de futebol, outros encontram-se em condições

desconfortáveis e desiguais. Contudo, o PR1 sobressai no seu tamanho e nas cores envolvidas em relação ao PR3, que é o que sofre com a impossibilidade de assistir ao jogo.

O contraponto das duas figuras, quadro 1 e quadro 2, demonstra uma precisa articulação na utilização dos modos semióticos, que são modificados pela mudança de estado do PR1 e do PR3, ao estabelecer a ideia de justiça, ao ver que a altura definia a possibilidade de assistir ao jogo e a necessidade de ter ou não um caixote para isso. Nesse sentido, são estabelecidas relações de direitos que, dependendo das circunstâncias, podem produzir o contrário, a desigualdade. Esses aspectos foram trabalhados a partir das seguintes questões propostas: O que é igualdade? O que é justiça? O que você vê na imagem? O que você entende por “Igualdade não é justiça”? O que foi preciso fazer para haver justiça? Você já foi tratado de forma desigual ou injusta?

Essa atividade exigiu dos alunos mais atenção e conhecimento de mundo, pois todos os informantes revelaram nunca ter ido a um estádio de futebol e sentado em arquibancadas. Percebemos que o acesso aos bens culturais à população economicamente desfavorecida, provavelmente, está associado ao fator desigualdade social, como mostrado no texto em análise.

Assim, com base nas questões acima, discutimos os elementos multimodais presentes no texto, percebendo mais familiaridade com a observação das cores, da linguagem verbal e não verbal, mas em outros aspectos foi preciso intervenção e mediação para estabelecer os sentidos que o texto exigia, como o fato de os braços do PR3, no quadro 1, estarem para baixo e no quadro 2 estarem para cima. Esse aspecto não foi identificado por nenhum aluno, em resposta à questão 3.

Consideramos que a atividade foi válida, dado o grau de dificuldade e a familiaridade com textos argumentativos no 6º ano. Geralmente, essa sequência textual só é trabalhada a partir do 8º ano, por não ser considerada adequada ao 6º ano, mas há controvérsias, pois, de acordo com Cavalcante (2013), todo texto possui sequências, bem como todo texto apresenta uma sequência dominante em relação à qual se organizam as demais sequências. A autora afirma que “aspectos como extensão, a complexidade e os diferentes propósitos comunicativos indicam que há naturalmente uma inclinação à combinação de sequências textuais, o que torna o texto heterogêneo” (CAVALCANTE, 2013, p. 62).

De acordo com Rojo (2009), as diversas capacidades de leitura e produção exigidas na atualidade nos conduzem ao trabalho com os letramentos multissemióticos, definidos como “a leitura e produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética) (...)” (ROJO, 2009, p. 119).

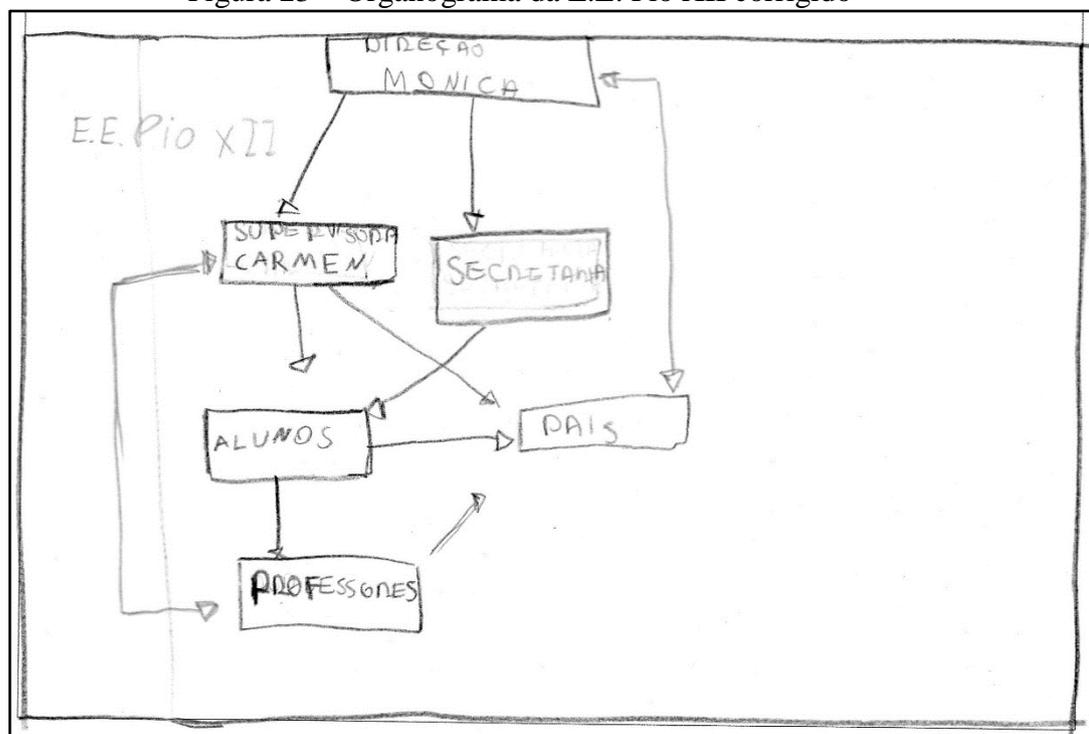
Diante disso, nossas atividades dialogadas e em equipe possibilitaram a produção de textos multimodais, inspirados em Ribeiro (2016), sobre como os textos multimodais são

tratados na escola, que lugar ocupam e como poderíamos produzir textos multimodais. Consideramos a ideia interessante e viável, já que era preciso palavras e imagens em um leiaute e definir os modos de produção. Dessa forma, seguindo as premissas da autora, fizemos, primeiro, a leitura em grupo de alguns textos previamente selecionados. Baseamos nossas questões em Ribeiro (2016, p. 53-54): Vocês já tiveram contato com textos assim? Vocês têm dificuldades em ler textos como os apresentados neste *blog*? Como vocês leem esses textos? Vocês gostariam de produzir textos como esses?

Assim, nossa proposta foi delineada a partir do contato com três gêneros específicos: organograma, mapa e infográfico.

Segundo Ribeiro (2016), o organograma é uma representação bastante comum em nossa sociedade e mostra representações hierárquicas, estruturas organizacionais, etc. Como sugestão, os alunos criaram um organograma escolar, como podemos observar na Figura 24.

Figura 23 – Organograma da E.E. Pio XII corrigido

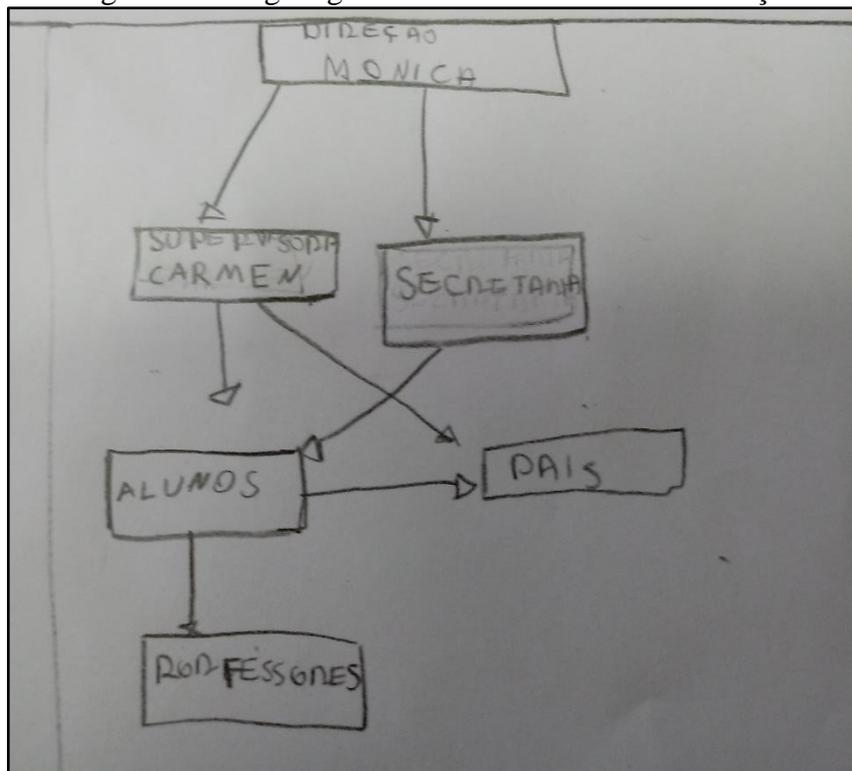


Fonte: Dados da pesquisa 2017)

O texto acima foi produzido pelos informantes 8 e 10 e digitalizado para essa análise. Ao produzir o organograma da Escola Estadual Pio XII, foi interessante descobrir que alguns alunos não sabiam que cada segmento da escola estava interligado e nem mesmo conheciam a estrutura da escola. Portanto, a atividade resultou em aprendizagem e conhecimento; além disso, os alunos não encontraram dificuldade em desenhar a estrutura da escola, por já terem conhecido um exemplo de organograma escolar. Porém, encontraram dificuldades com a escrita

como, por exemplo, da palavra *professores*, como podemos observar na produção abaixo, antes da correção ortográfica.

Figura 24 – Organograma da E. E. Pio XII sem correção



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nesse caso, com base em Cagliari (1991), consideramos o “erro” como modificação da estrutura segmental das palavras, quando os alunos cometem erros de troca de letras. O texto acima demonstra esse problema de escrita que, por meio da intervenção, foi corrigido. De acordo com o autor, isso acontece porque o aluno ainda não domina bem o uso de certas letras. Nesse sentido, Lemle (1991) enfatiza que se as relações entre letras e sons forem bem trabalhadas, o aluno saberá “[...] quais letras transcrevem quais sons em quais posições e quais letras concorrem em quais posições para representar quais sons” (LEMLE, 1991, p. 36).

Depois lemos e produzimos infográficos que, segundo Ribeiro,

[...] se trata de um texto multimodal por excelência, já que seu planejamento já o constrói com, pelo menos, palavras e imagens em um leiaute (na web, é possível agregar som, movimento etc.); em segundo, porque é um gênero que circula amplamente em jornais e revistas impressos, digitais e mesmo na TV, nas previsões de tempo, nas explicações e nas demonstrações de fatos, causas, efeitos, trajetórias etc. (RIBEIRO, 2016, p. 31).

Observamos que o infográfico é um texto que circula pelas diversas mídias, como TV, materiais impressos e digitais. Contudo, no desenvolvimento da atividade, verificamos total estranhamento com esse gênero, em um primeiro momento, pela falta de familiaridade com o próprio nome do gênero. Depois, por não conseguiram associar infográfico a textos lidos na escola ou vistos em outros suportes. Quando perguntamos aos alunos sobre quais impressões tiveram dos textos pesquisados, obtivemos as seguintes respostas: Informante 7: “Eu gostei”. Informante 8: “Não sei fazer isso não”. Informante 10: “Tem uns que não entendi foi nada”. Informante 11: “Isso é infográfico?”. Informantes 12: “Também gostei. Gostei muito dessas receitas. Ficou divertido.”

Por isso, para melhor entendimento, voltamos ao *Blog: Galerinha Online*²⁰, para pesquisar os infográficos de receitas que lá estavam. Além disso, realizamos pesquisas no site de buscas *Google*, sobre outros exemplos de infográficos e sobre como fazer um infográfico. Nesse momento os alunos perceberam que nesses textos há três elementos: palavras, números e imagens. Assim, a primeira noção foi sendo construída e os nossos primeiros infográficos foram produzidos. Os alunos escolheram fazer receitas, como podemos visualizar logo abaixo. Talvez a escolha tenha sido influenciada pelo primeiro contato com esse gênero, através do *blog* sugerido na pesquisa *online*.

Uma dupla disse que faria bolo de chocolate; logo todos queriam fazer bolo de chocolate também. Então, iniciaram uma discussão sobre um estar copiando o outro, que eles haviam escolhido primeiro e que ninguém poderia fazer igual. Nesse sentido, foi necessário realizar um debate sobre a importância de se respeitar a escolha dos outros, de entender que existe uma diversidade enorme de receitas de bolo de chocolate. Como exemplo, falamos sobre concursos de melhor receita de um determinado alimento e diante dessa conversa decidimos pesquisar receitas. Cada um foi falando do que mais gostava e com isso surgiram muitas sugestões. Ao final da pesquisa, as duplas decidiram produzir o infográfico de uma receita de bolo de chocolate, um de pastel frito e outro de suco de maracujá. As receitas foram digitalizadas após a correção ortográfica.

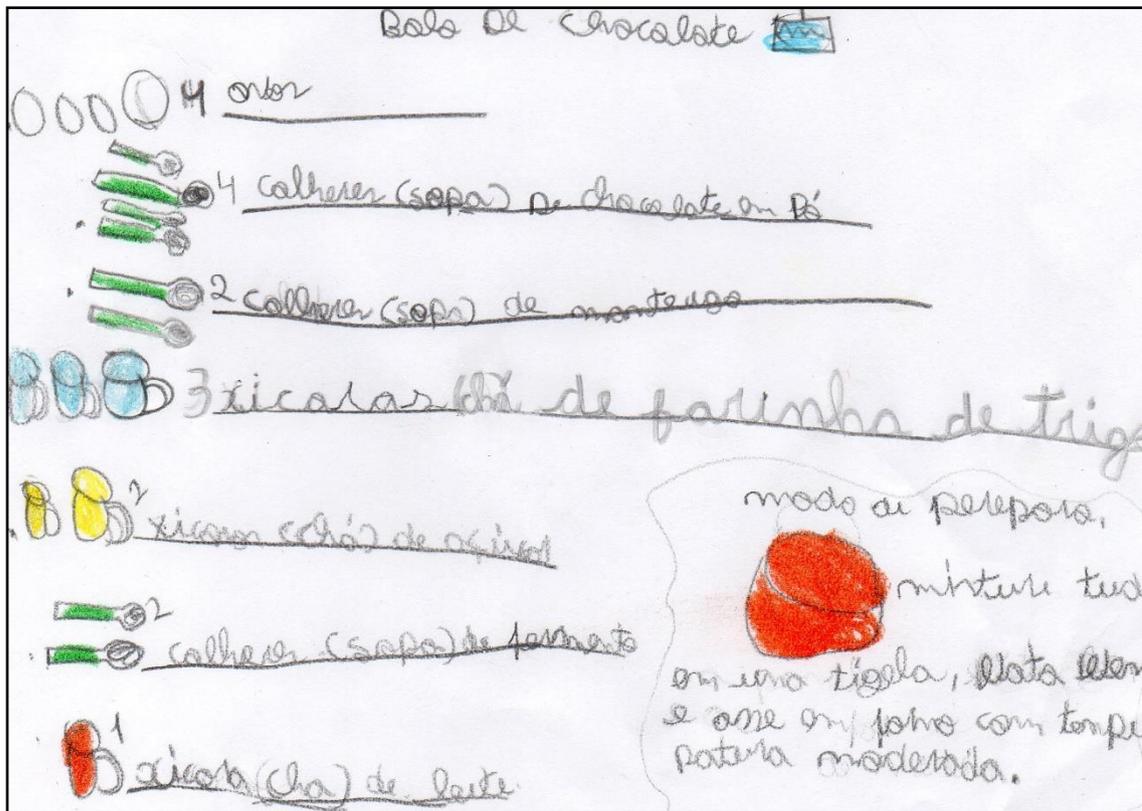
²⁰ Endereço eletrônico Blog: Galerinha Online Disponível em: <<http://galerinhaonline.blogspot.com.br/2014/01/receitas.html>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

Figura 25 – Alunos no laboratório de informática pesquisando receitas



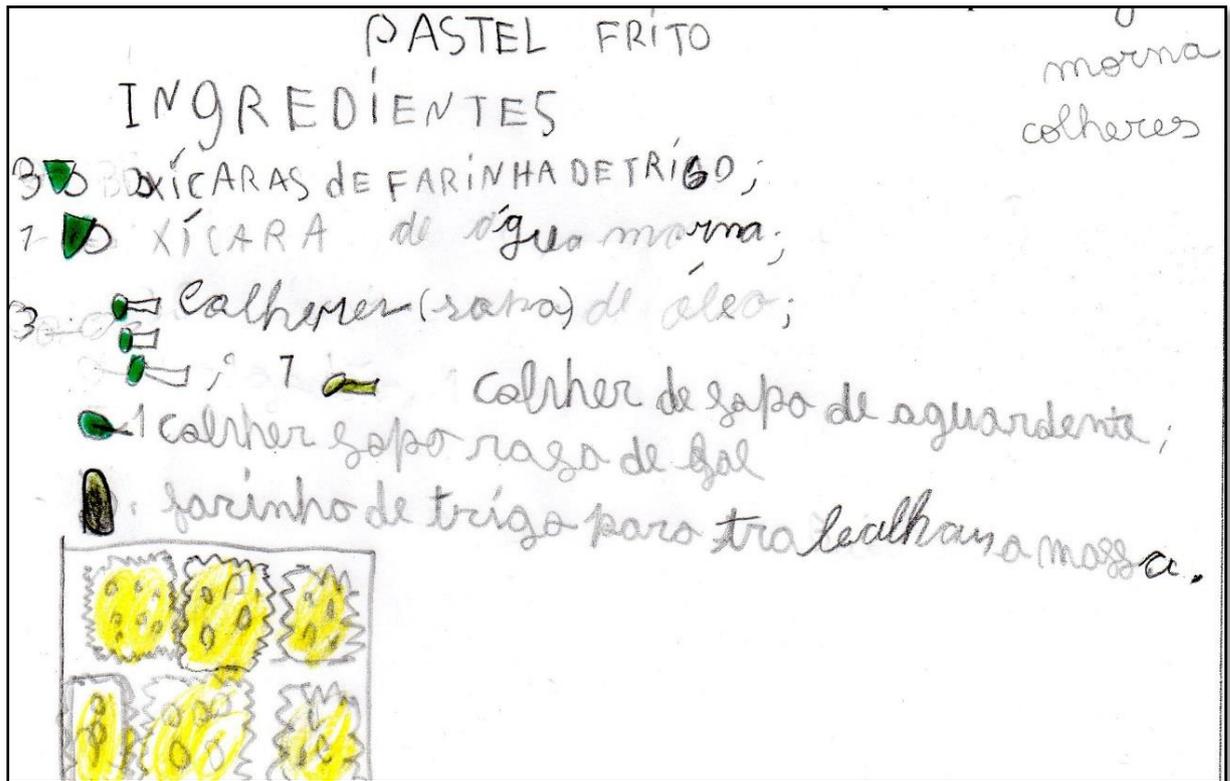
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Figura 26 – Infográfico de receita de bolo de chocolate



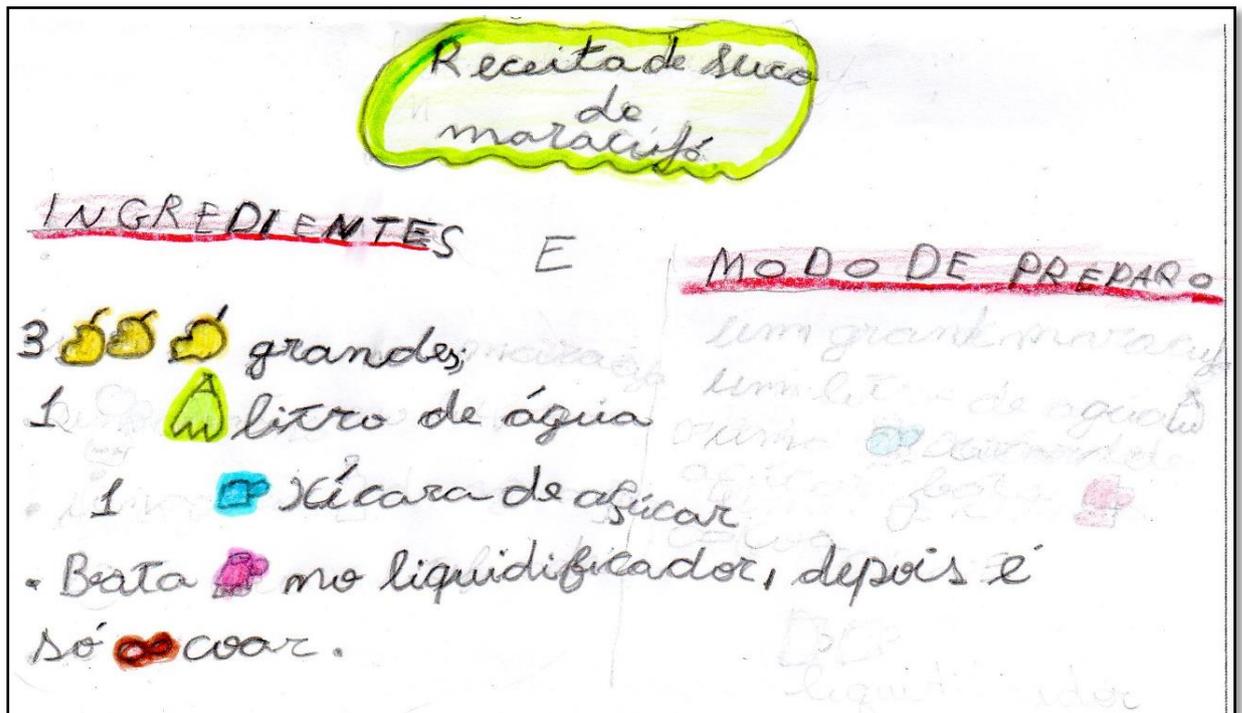
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 27 – Infográfico de receita de pastel frito



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 28 – Infográfico de receita de suco de maracujá



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Observamos que os alunos souberam seguir a estrutura do gênero receita culinária ao separarem ingredientes do modo de preparo e foram livres para escolher o leiaute, as cores e as

informações da receita. Também seguiram as orientações sobre as características dos infográficos, que concentram dados numéricos, imagens e palavras. Além disso, o infográfico deveria permitir uma leitura ágil e buscar sintetizar as informações. Segundo Ribeiro (2016, p. 32), “[...] ao produzir infografia, aumentando o espaço do desenho e reduzindo o das palavras, isso tem impacto evidente sobre os leitores e sobre as práticas de leitura.”

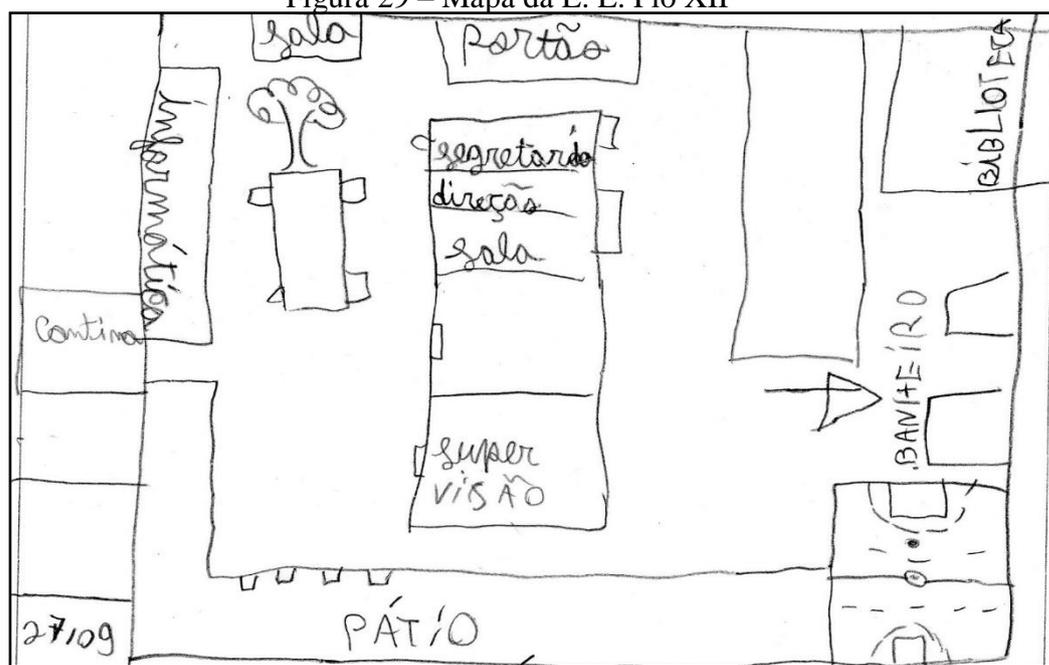
Embora nosso objetivo seja melhorar os níveis de escrita e uma das propostas do infográfico seja reduzir a escrita, compreendemos que os múltiplos letramentos são gerados por múltiplas leituras e oportunidades de produzir linguagem. Sabemos que o mundo está repleto de imagens, mas ainda é muito difícil para os alunos desvincular texto de conteúdo exclusivamente linguístico, fato que observamos nos infográficos produzidos, que ainda concentram mais recursos linguísticos do que imagéticos e gráficos.

Contudo, nossa intenção ao produzir os infográficos, mesmo de forma tão simples e talvez não tão adequada, esteve centrada na produção criativa, no estímulo à produção multimodal. O interessante foi mostrar aos alunos que podemos ler imagens, criar, desenhar e expressar nossas ideias e gostos.

Além disso, a autora ressalta que dessa forma trabalhamos “[...] as relações entre letramentos de estudantes e a leitura de textos multimodais, e também os letramentos construídos para se criar visualizações e informações e dados fornecidos aos sujeitos” (RIBEIRO, 2016, p. 35).

Com base nisso, demos continuidade à produção de textos multimodais. Nossa última produção, nesse segundo módulo, foi o mapa da nossa escola, sob a percepção dos alunos em relação aos espaços da escola. Sabemos que os mapas são representações gráficas em escalas menores e podem representar regiões, territórios ou qualquer extensão da superfície da Terra.

Figura 29 – Mapa da E. E. Pio XII



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Observamos que os alunos apresentaram pouca dificuldade em desenhar o mapa da escola, talvez por ser um espaço conhecido por eles. Porém, alguns espaços ficaram fora da ordem real, provavelmente, por ser em escala menor. Além disso, Ribeiro (2016, p. 42) constata que, “de forma geral, os textos imagéticos são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como complemento do texto escrito ou ilustração ‘em diálogo’ com esse.”

4.3.3 Módulo III – Refletindo

Nesse módulo, propusemos a interlocução entre diferentes textos, para que o aluno pudesse analisar, de forma reflexiva, diferentes abordagens de um mesmo assunto ou tópico, tanto no que se refere a distintas percepções da nossa cultura ou sociedade, quanto para poder observar, questionar e analisar, através da comparação ou do confronto, o que dizem os diferentes textos, ao resolver atividades de leitura, interpretação e escrita. Assim, pretendíamos fazer com que o aluno percebesse intuitivamente seu conhecimento e fizesse a checagem do seu próprio aprendizado.

Assim, o plano de ação desse terceiro módulo de aprendizagem buscou contribuir com o processo de alfabetização e de letramento por meio de atividades que estimulassem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita em situações de análise e reflexão sobre as especificidades de diversos textos e assim elevar os níveis de escrita dos alunos.

Dessa forma, nossos objetivos estiveram concentrados em aprofundar e em refletir sobre os conhecimentos da escrita que desenvolvessem a consciência fonológica e a escrita ortográfica, do mesmo modo que refletir e identificar as funções do *blog* como recurso didático e sobre as habilidades de letramento em contexto digital, além de produzir comentários a respeito dos textos lidos e produzidos pelos colegas, como forma de expressão do pensamento e da interação.

A metodologia esteve voltada para o estudo individual e atividades práticas no laboratório de informática da escola. O desenvolvimento das atividades propostas ocorreu 99,02% no laboratório de informática e 0,08% na biblioteca da escola, como podemos observar nas fotos abaixo.

Figura 30 – Módulo III – Refletindo: Atividade 1 – Produção na biblioteca.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Esse terceiro módulo teve início no dia 03 de outubro de 2017, durante o qual foram aplicadas 8 atividades (APÊNDICE C), a saber: Atividade 1: Torne o branco impuro; Atividade 2: Vamos de carona nesta viagem; Atividade 3: À maneira dos antigos; Atividade 4: Tempo de falar; Atividade 5: Vamos vender o fedex; Atividade 6: Pausa para criar; Atividade 7: Jogo: Corrida das letras; Atividade 8: Nuvem de palavras. Cumpre salientar que priorizamos para essa análise as atividades de escrita 1, 3, 5, 7 e 8.

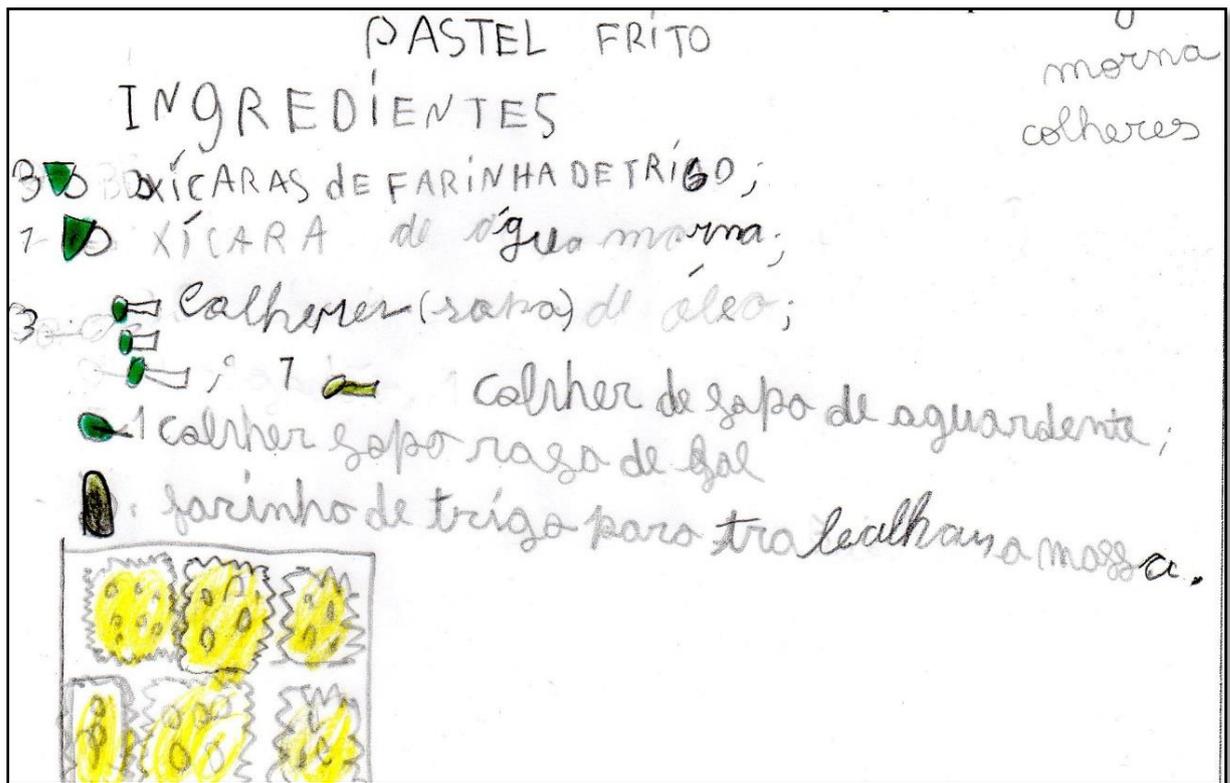
A maioria dessas atividades foi selecionada a partir do livro *Escrever sem doer*, de Ronald Claver (1994), com algumas questões aditivas, outras suprimidas ou adaptadas para melhor atendimento à realidade da turma. Segundo esse autor, “[a] matéria-prima da escrita é a palavra, vista aqui como geradora de ideias e não o contrário” (CLAVER, 1994, p. 10). Dessa forma, os objetivos de escrita propostas pelo autor vão ao encontro da nossa proposta de conciliar prazer e escrita, adotando o caráter lúdico e criativo.

Nesse sentido, a palavra escrita, aqui apresentada como resultado das produções escritas dos alunos participantes, assumiu a característica de uma representação mental carregada de sentido. Bakhtin (1999, p. 95) enfatiza que “[a] palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.”

Diante do exposto, a atividade 1: *Torne o branco impuro*, foi realizada nesse contexto de exteriorização vivencial. O objetivo dessa primeira atividade foi de descontração e liberdade, pois os alunos deveriam escrever sem medo ou qualquer tipo de censura. A regra era não deixar o branco puro. Assim, eles deveriam fazer qualquer coisa, como rabiscar, desenhar, escrever, pintar, entre outros.

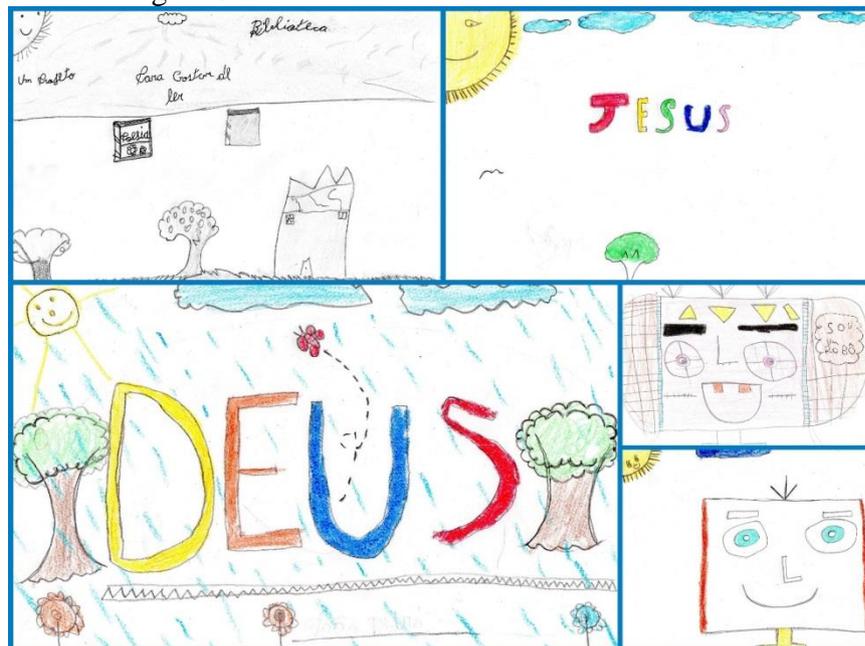
No início os alunos ficaram imóveis, pois esperavam comandos do tipo faça assim ou não faça assim. Esperavam que o professor determinasse o que deveria ser feito, por isso novas orientações foram dadas e, mesmo assim, a falta de confiança limitava o poder criativo de cada um, mas com incentivo e motivação eles foram, aos poucos, libertando palavras e imagens. A exemplo disso, podemos observar as produções na imagem abaixo, que também podem ser visualizadas no *blog* da turma, por meio do *QR Code* disponibilizado logo abaixo da figura 32.

Figura 31 – Módulo III – Refletindo: Atividade 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 32 – Módulo III – Refletindo: Atividade 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.



Desse modo, o resultado foi positivo, pois os alunos conseguiram expressar, por meio de palavras e desenhos, sentimentos e ideias que têm sentido vivencial para eles, seja por representações de fé, de leitura ou mesmo de brinquedos, já que são crianças e o brincar faz parte dessa faixa etária.

A segunda atividade selecionada foi a 2 – *À maneira dos antigos*. Esse título, de acordo com Claver (1994), faz menção aos temas das redações de antigamente, que determinavam assuntos e situações de escrita, como *Minhas férias, Meu animal favorito ou O dia do índio*. Dessa forma, o autor sugere situações de escrita, à maneira dos antigos, mas permitindo ao aluno inventar palavras, refletir e reproduzir seu texto de forma única.

Os textos foram produzidos de forma satisfatória, mesmo que com propostas simples, salvo por um aluno que não compareceu no dia e um que não quis dar continuidade à atividade. Consideramos que não foi uma atividade fácil, no sentido de motivar os alunos à execução da tarefa, justamente pelo perfil da atividade, que propunha uma produção parecida com as redações de antigamente, que na maioria das vezes tornavam-se sem significação para o aluno. Contudo, a proposta tornou-se desafiadora a partir do momento em que eles começaram a analisar as situações inusitadas propostas pela atividade. Assim, foram sugeridos seis fatos e situações de escrita que os alunos poderiam escolher, bem como o gênero textual (poema, conto, crônica etc.).

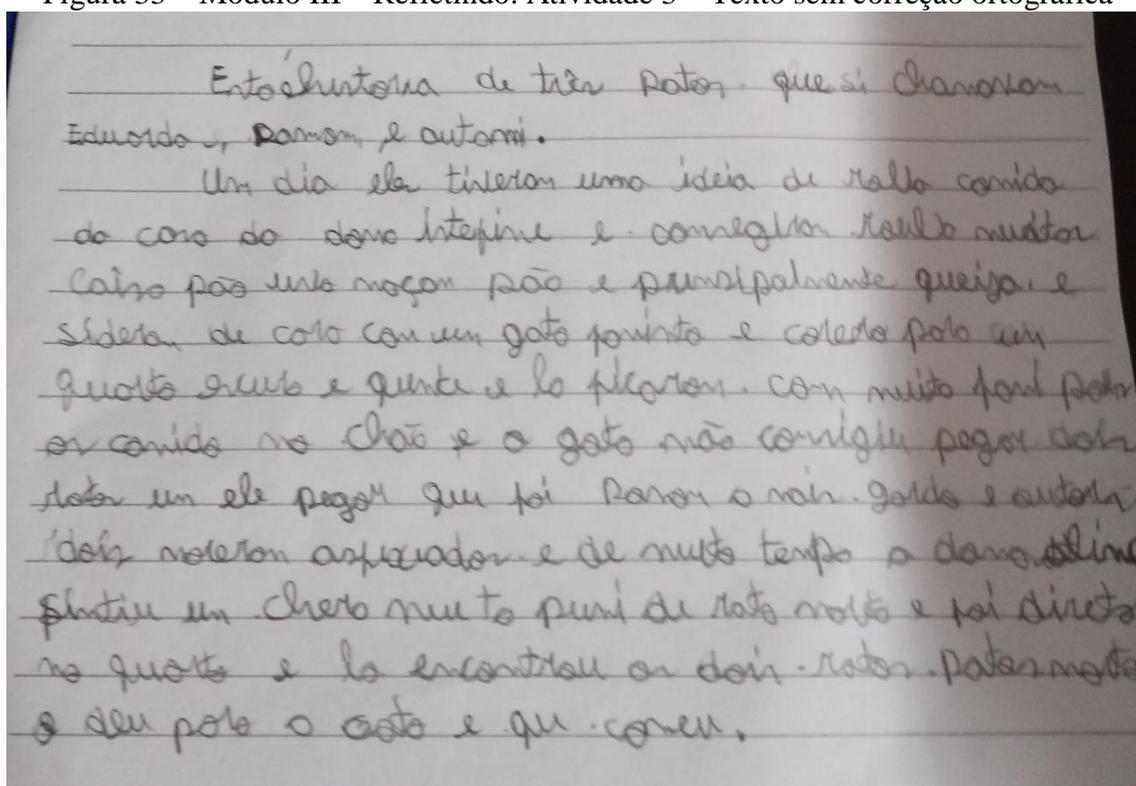
Observamos que, em todos os textos, a sequência textual predominante foi a narrativa e o gênero escolhido o conto. Segundo Cavalcante (2013, p.65), na narrativa, “[...] a história passa a ser desenvolvida, quando a situação de equilíbrio é alterada por uma tensão, que determina transformações e retransformações, as quais direcionam ao final.” Ainda de acordo com a autora, um texto é constituído de sequências que apresentam fases. Todas as sequências textuais são estruturadas em fases; estas combinam proposições e formam blocos com subunidades semânticas e as proposições com unidades de sentido (enunciados) com dados característicos. Compreender as sequências ajuda a compreender a produção de sentidos.

Assim, Cavalcante (2013) afirma que a sequência narrativa prototipicamente constitui-se de sete fases, na qual as duas últimas nem sempre são explícitas. As fases são: Situação inicial; Complicação; Ações (para o clímax); Resolução; Situação final; Avaliação; Moral.

Desse modo, dentre os seis fatos e situações sugeridos na atividade de Claver (1994), apresentaremos, logo abaixo, apenas os que foram escolhidos pelos alunos participantes e, da mesma maneira, as respectivas produções.

a) Três ratos famintos estão presos num quarto hermeticamente fechado. Situações: a) Achar uma saída; b) Aparece um super-rato para salvá-los; c) Se devoram. (Em tempo, os ratos se chamam: Augustus, Nicodemus e Cornelius).

Figura 33 – Módulo III – Refletindo: Atividade 3 – Texto sem correção ortográfica

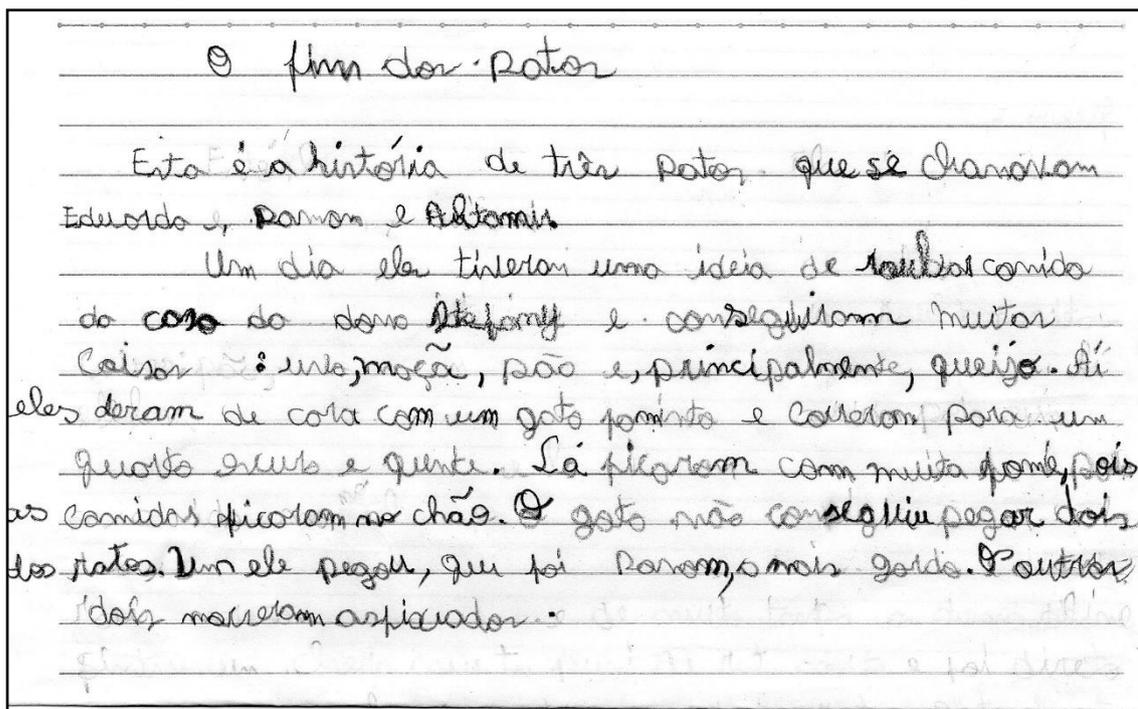


Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No texto acima, o aluno fez a troca das consoantes /m/ e /n/. Apresentou dificuldade em perceber a zona de articulação das consoantes constrictivas nasais, bilabial /m/, e linguodental /n/. O texto foi corrigido várias vezes, mas percebemos que ainda há duas ocorrências de troca entre essas consoantes, como podemos visualizar nas palavras “chamavam” e “comida”, que estão escritas como *chanavam* e *conida* no texto abaixo. Além disso, foi realizada a reflexão sobre a grafia correta das letras, já que em muitas situações o aluno escrevia de forma estranha

ao traçar as palavras. De acordo com Cagliari (1995), isso acontece porque o aluno ainda apresenta dificuldade com a escrita cursiva e a caligrafia.

Figura 34 – Módulo III – Refletindo: Atividade 3 – Texto corrigido



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Observamos, ainda, que o aluno usou o fato “a”: Três ratos famintos estão presos num quarto hermeticamente fechado, e nenhuma das situações sugeridas pelo autor, para produzir seu texto. Ele foi livre para criar e adaptar ao seu modo o nome dos personagens e a situação. Dessa maneira, nesse texto há ocorrência de todas as fases anteriormente descritas, caracterizando a sequência narrativa, descrita logo abaixo.

Quadro 13 – Fases da sequência narrativa

Fases da sequência narrativa	Texto referente à situação “a”
Situação inicial	Esta é a história de três ratos que se chamavam Eduardo, Ramon e Altamir.
Complicação	Um dia eles tiveram uma ideia de roubar comida da casa da dona Stefany e conseguiram muitas coisas: uva, maçã, pão e, principalmente, queijo. Ai eles deram de cara com um gato faminto...
Ações (para o clímax)	...e correram para um quarto escuro e quente. Lá ficaram com muita fome, pois as comidas ficaram no chão.
Resolução	O gato não conseguiu pegar dois dos ratos.
Situação final	Um ele pegou, que foi Ramon, o mais gordo. Os outros dois morreram asfixiados.

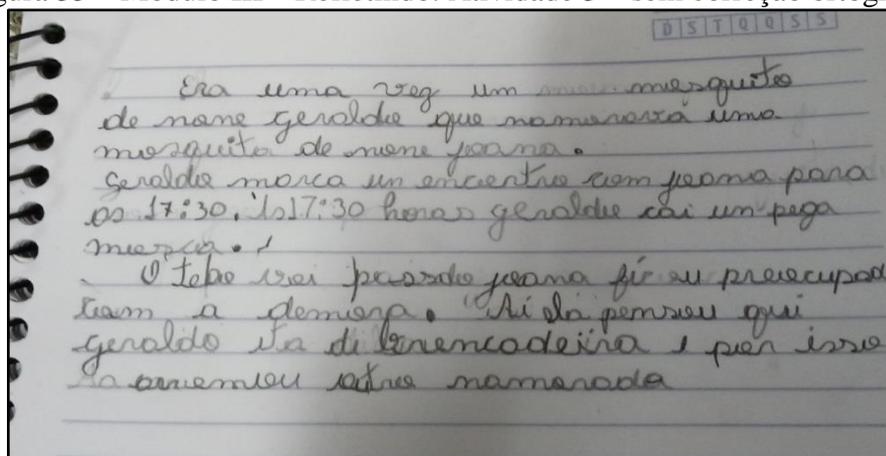
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O quadro 13 representa a análise da sequência textual narrativa do texto produzido pelo aluno informante, porém evidenciamos que a extensão das frases poderia ser melhor desenvolvida, enriquecendo ainda mais o texto, trabalho que mais uma vez deverá ser fruto de ensino posterior à nossa investigação. Todavia, para não fugir ao nosso foco, fizemos a exemplificação apenas com esse texto, pois nosso objetivo estava centrado na escrita ortográfica e na consciência fonológica.

Assim, realizamos nesse texto e em todos os outros um trabalho de reflexão sobre a escrita ortográfica e a consciência fonológica, baseados na identificação de problemas de terceira ordem, postulados por Lemle (1991). Nesse sentido, o aluno precisa conscientizar-se da percepção auditiva, saber perceber diferenças linguísticas entre sons e letras e, assim, escolher a letra certa para simbolizar cada som.

b) Um mosquito de nome Geraldo marca um encontro com uma *mosquita* de nome Joana para as 17:30. Às 17:30 horas Geraldo cai num pega-mosca. Situações: a) Ele morre; b) Joana fica sabendo do acontecido e se suicida; c) Geraldo toma a pílula anti-pega-mosca e consegue se safar; d) Joana arruma outro namorado.

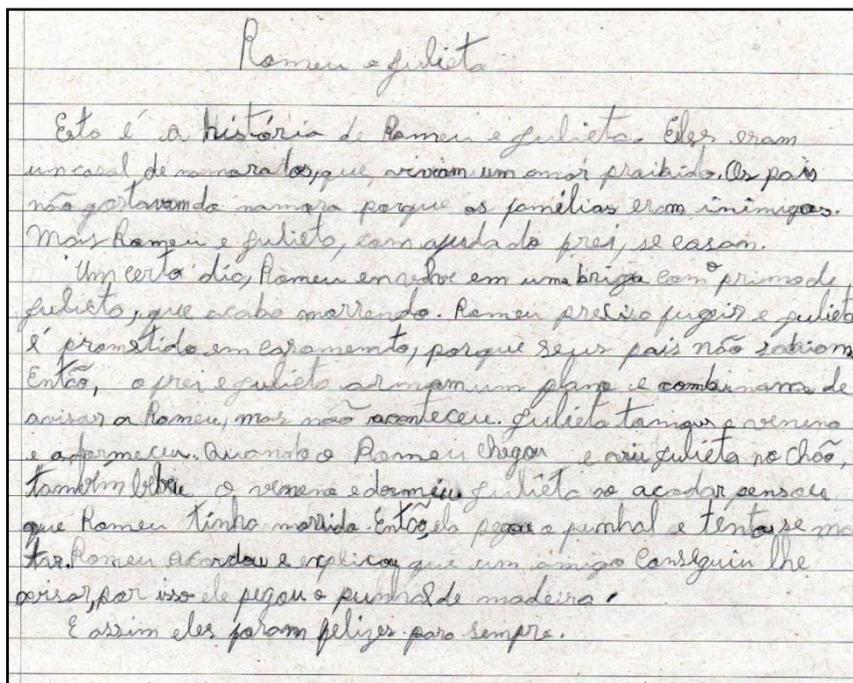
Figura 35 – Módulo III – Refletindo: Atividade 3 – sem correção ortográfica



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O aluno escolheu o fato “b”: Um mosquito de nome Geraldo marca um encontro com uma mosquita de nome Joana para as 17:30. Às 17:30 horas Geraldo cai num pega-mosca; e a situação “d”: Joana arruma outro namorado; descrito anteriormente. Assim, nesse texto, registramos algumas trocas das consoantes /m/ e /n/. Percebemos, também, que há oscilação na escrita ortográfica, pois o aluno informante ora escreve com /m/ ora com /n/, como podemos comparar na escrita correta da palavra *um* na primeira linha e na quarta linha a escrita inadequada *un*.

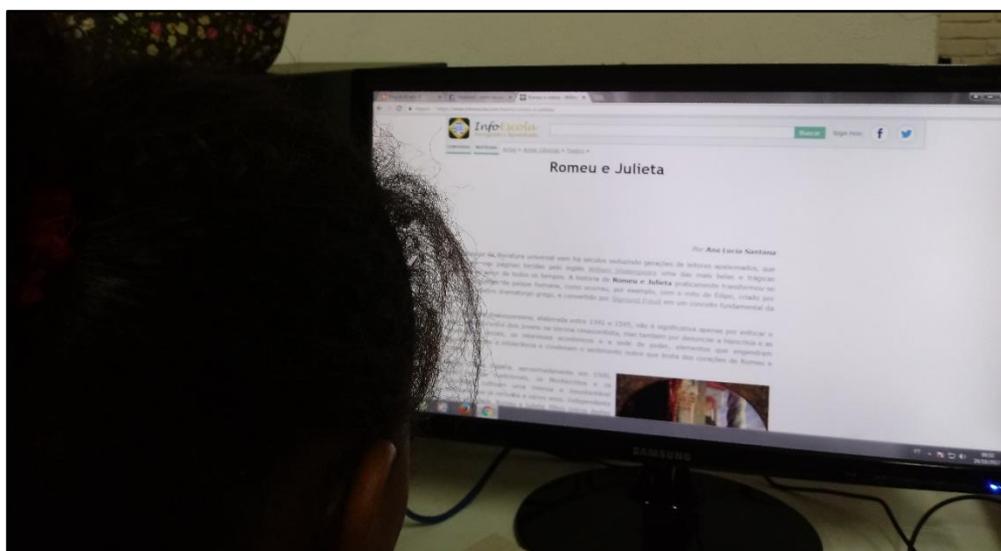
Figura 37 – Módulo III – Refletindo: Atividade 3 – Texto corrigido



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No fato c, descrito acima, observamos que a aluna ficou bastante motivada pelas situações, mas desconhecia a história clássica de Shakespeare. Como não havia tempo para a leitura do livro, realizamos a busca pelo site de pesquisas Google.

Figura 38 – Módulo III – Refletindo – Atividade 3

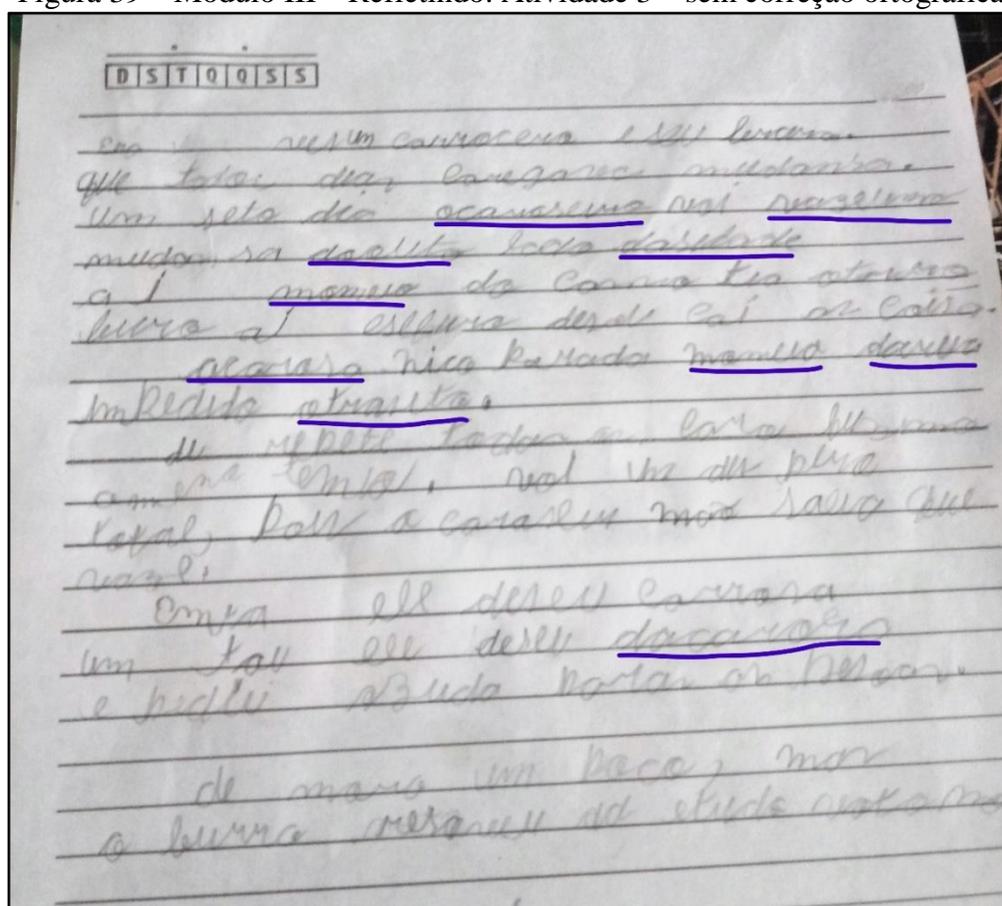


Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Encontramos uma versão resumida de Romeu e Julieta e sugerimos que depois ela verificasse a disponibilidade do livro na biblioteca da escola. A aluna ficou encantada com a história e resolveu escrever sobre o casal apaixonado, adotando como resolução a situação “b”, na qual Romeu também fica sabendo e usa um punhal de mentira.

d) Uma carroça está diante de um sinal vermelho. A rua é estreita e o movimento enorme. Quando o sinal abre, o burro empaca. Situações: a) Todos os carros buzina ao mesmo tempo; b) O carroceiro deixa a carroça e sai correndo; c) O burro sai da carroça e dá um coice nos carros; d) Um dos motoristas conversa com o burro no ouvido e este sai de fininho.

Figura 39 – Módulo III – Refletindo: Atividade 3 – sem correção ortográfica



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

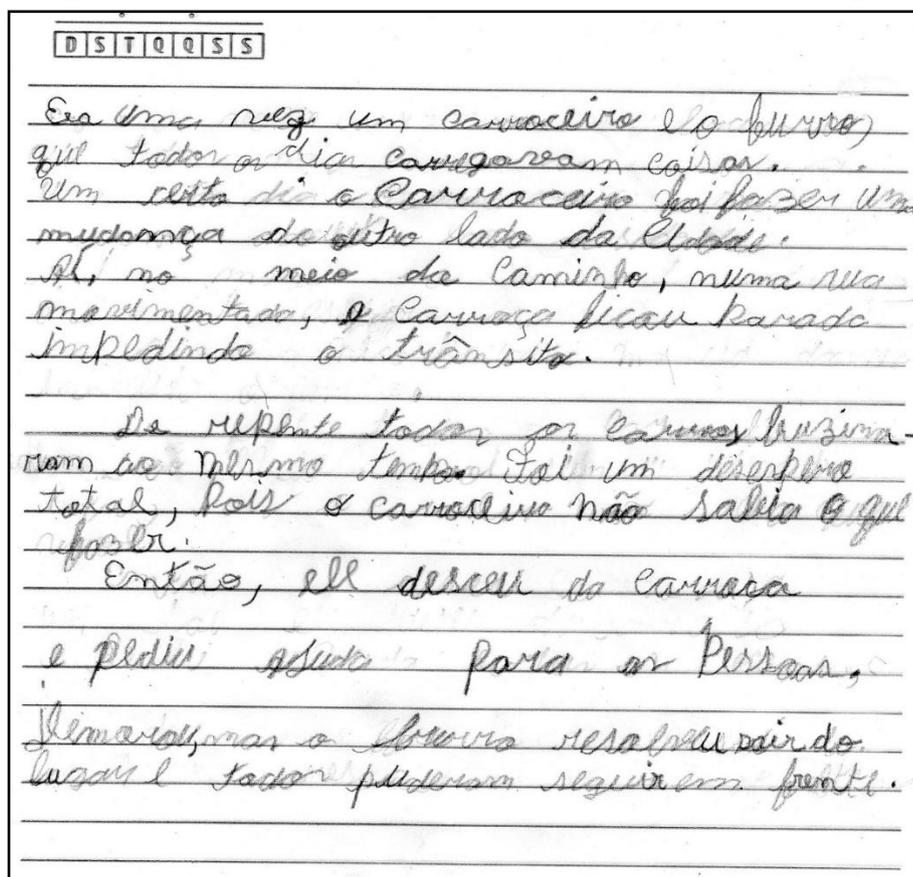
No texto acima, destacamos, por meio de recurso de imagem, as diversas ocorrências de junção intervocabular como *ocarroseiro* (o carroceiro), *vazeuma* (fazer uma), *dasidade* (da cidade), *momeio* (no meio), *acarosa* (a carroça), *darua* (da rua), *otrasito* (o trânsito), *dacarosa* (da carroça); e segmentação, como em *des pero* (desespero). Tudo isso é tratado como reflexo de continuidade da fala, de acordo com Cagliari (1995). Apesar de o texto estar com comprometimento de visualização total, por se tratar de uma foto capturada no momento da

produção, conseguimos registrar as ocorrências e descrevê-las para posterior comparação com o texto final. Além disso, houve ocorrências como modificação da estrutura segmental das palavras, por meio de troca e supressão de letras como, por exemplo, *seto* (certo), *nico* (ficou), *azuda* (ajuda), processos fonológicos característicos de quem não faz uso de certas letras.

Assim, buscamos realizar com esse aluno a reflexão e a conscientização sobre a importância da capacidade de ouvir e de estabelecer relação entre os sons e suas distinções linguísticas para captar o conceito de palavra.

Como podemos perceber, o aluno escolheu o fato “d”: Uma carroça está diante de um sinal vermelho. A rua é estreita e o movimento, enorme. Quando o sinal abre, o burro empaca; e a situação “a”: Todos os carros buzina ao mesmo tempo. O texto ficou criativo e engraçado, mas consideramos que ainda há muito trabalho de refacção textual, pois ficou sem título, paragrafação, entre outras questões pertinentes à produção textual que merecerão atenção em momento oportuno. Contudo, de maneira geral, ao comparar a versão inicial com a versão abaixo, entendemos que os avanços foram significativos.

Figura 4 – Módulo III – Refletindo – Atividade 3 – Texto corrigido



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nessa atividade, o primeiro passo foi conseguir com que os alunos escrevessem sem medo. Depois, fizemos com que eles refletissem sobre a própria escrita, a partir de checagens, leitura e comparações com a ortografia vigente. Entretanto, os textos ainda apresentaram outros problemas que foram identificados ao longo do desenvolvimento da atividade, para futuras intervenções.

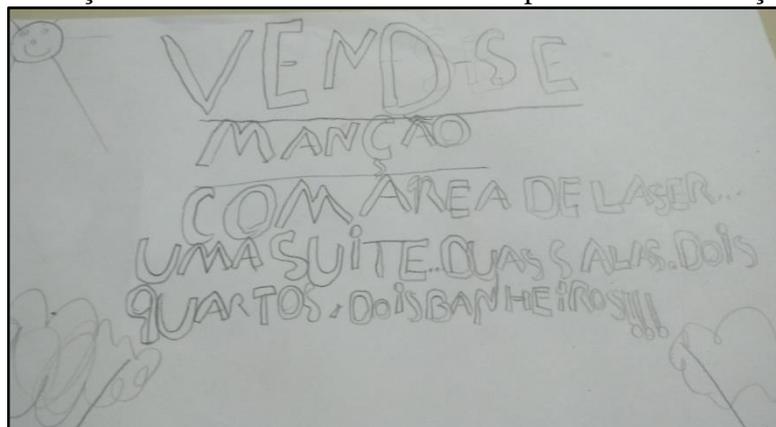
A terceira atividade selecionada foi a 5 – *Vamos vender o fedex*. O objetivo dessa atividade foi trabalhar com propaganda e classificados, com a venda de um produto. Segundo Claver (1994), há dois gêneros de propaganda:

[A] propaganda racional, a favor de uma ação que é concordante com o próprio interesse esclarecido daqueles que a fazem e daqueles a quem é dirigida, e a propaganda não-racional, que não é concordante com o próprio interesse esclarecido de ninguém, mas que é ditada por ela e apela para as paixões, impulsos cegos, desejos ou medos inconscientes (CLAVER, 1994, p. 53).

Dessa forma, optamos por produzir propagandas racionais e irracionais, seguindo as orientações do autor na produção da atividade proposta, em relação aos tópicos de que a arte da propaganda utiliza como um de seus recursos a linguagem poética – repetições de consoantes e vogais, rimas, comparações, metáforas e conotações; linguagem apelativa –, que explora as ansiedades, vaidades, frustrações do consumidor, influi de modo decisivo no comportamento e postura do homem comum e, fantasiosamente, camufla as frustrações da realidade; associações arbitrárias do símbolo com o simbolizado; linguagem popular – através da exploração dos ditos populares, provérbios, gírias etc.

Com base nessas orientações e por meio da leitura e reflexão sobre propagandas e classificados disponibilizados no *blog*, produzimos classificados poéticos, apresentados logo a seguir.

Figura 41 – Produção da Atividade 5 – Classificado poético sem correção ortográfica



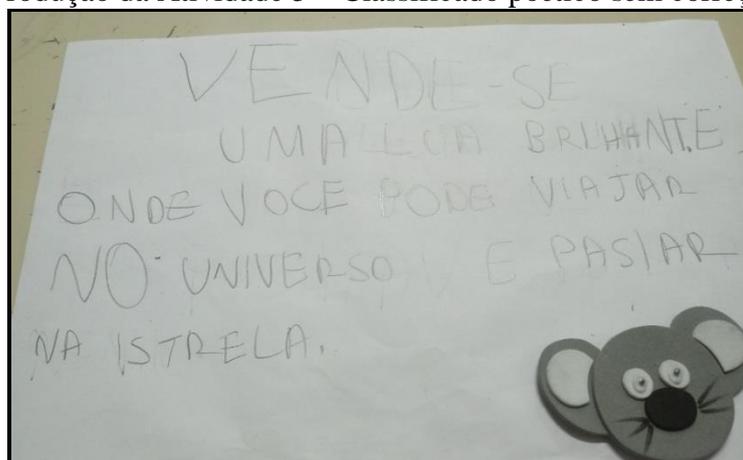
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 42 – Produção da Atividade 5 – Classificado poético com correção ortográfica



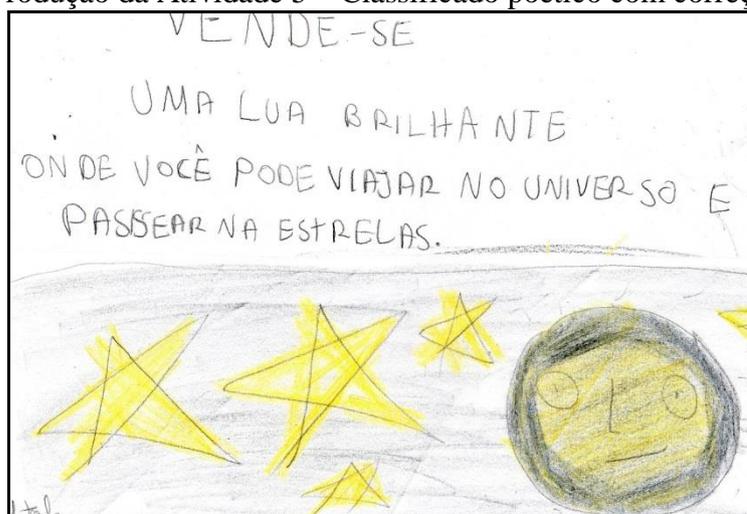
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 43 – Produção da Atividade 5 – Classificado poético sem correção ortográfica



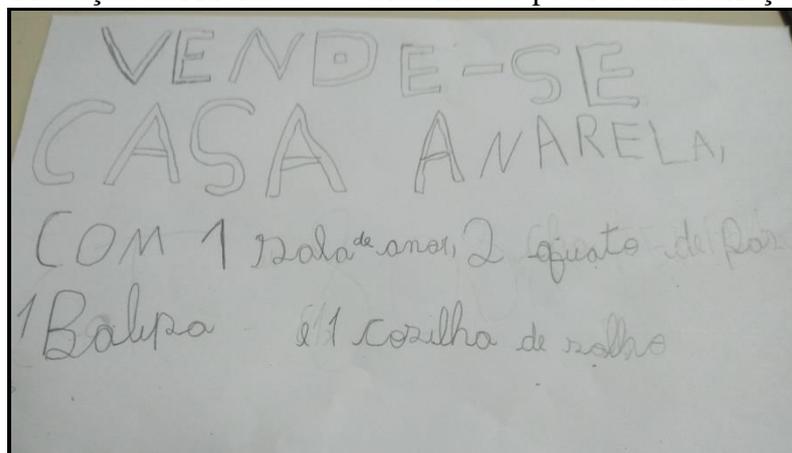
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 44 – Produção da Atividade 5 – Classificado poético com correção ortográfica



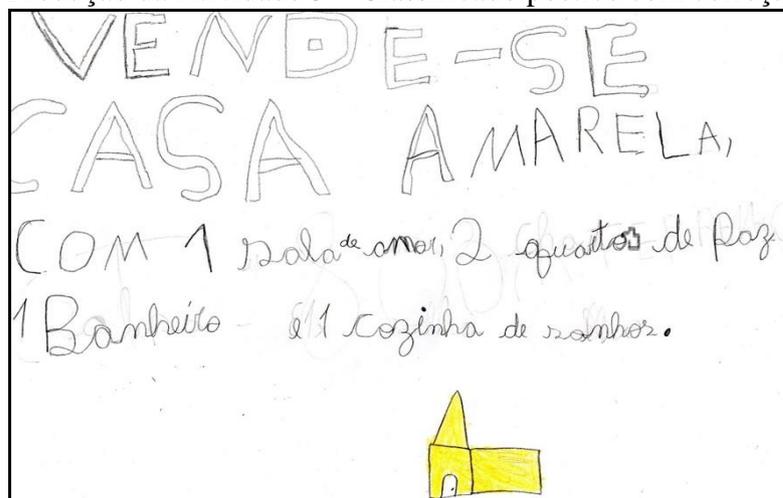
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 45 – Produção da Atividade 5 – Classificado poético sem correção ortográfica



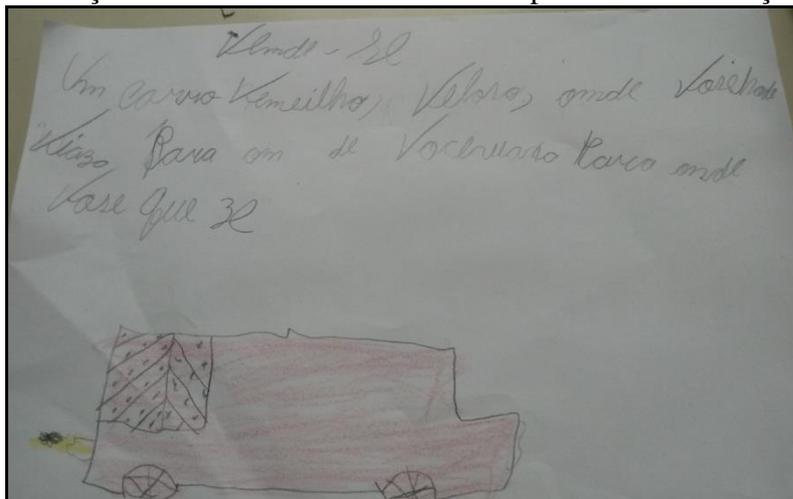
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 46 – Produção da Atividade 5 – Classificado poético com correção ortográfica



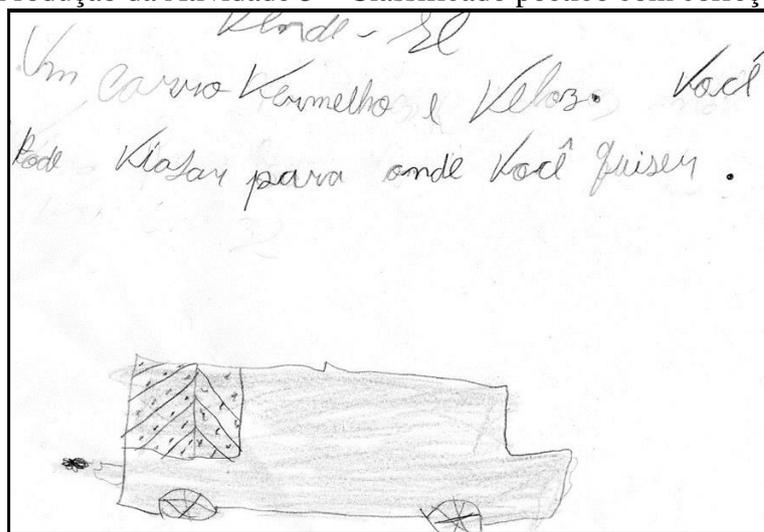
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 47 – Produção da Atividade 5 – Classificado poético sem correção ortográfica



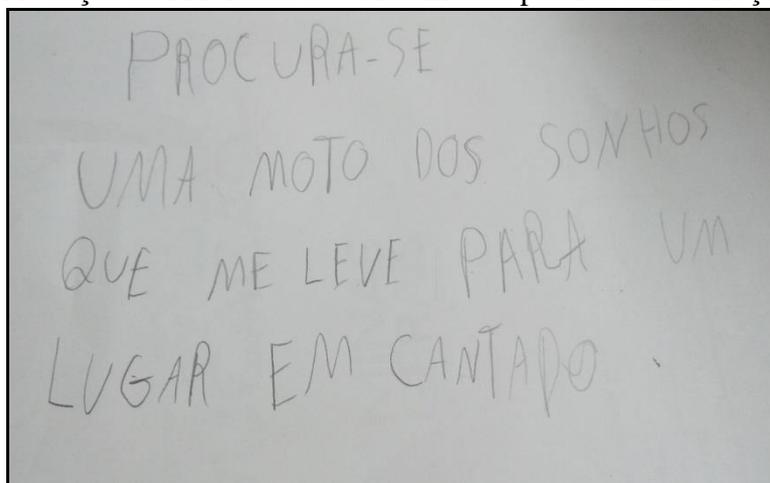
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 48 – Produção da Atividade 5 – Classificado poético com correção ortográfica



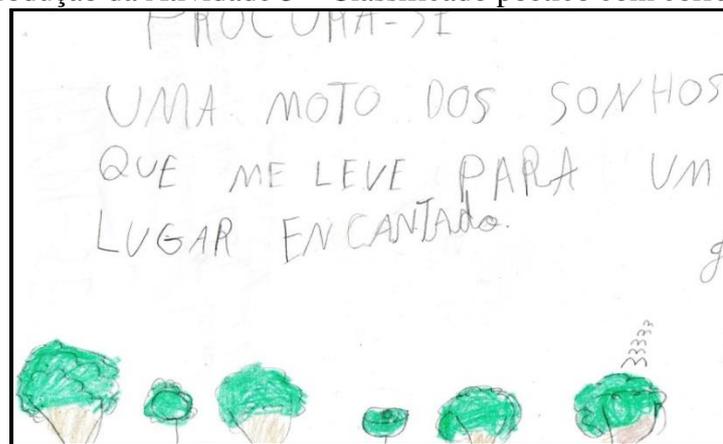
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 49 – Produção da Atividade 5 – Classificado poético sem correção ortográfica



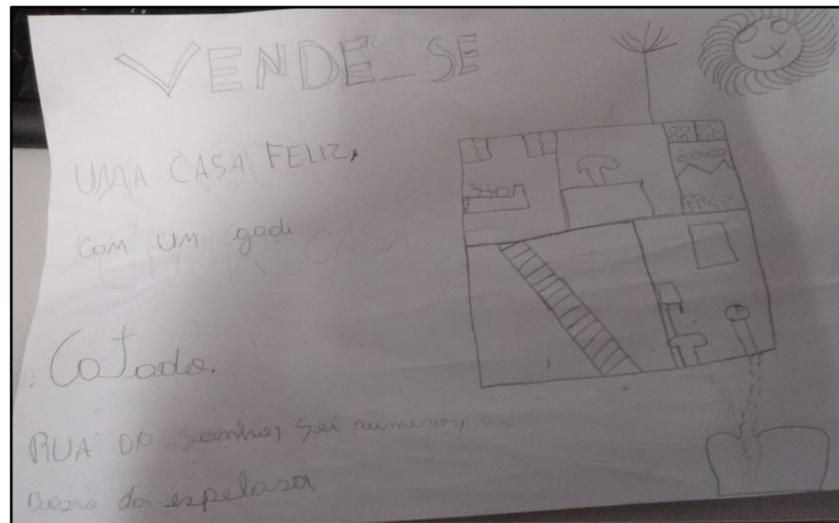
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 50 – Produção da Atividade 5 – Classificado poético com correção ortográfica



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 51 – Produção da Atividade 5 – Classificado poético sem correção ortográfica



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 52 – Produção da Atividade 5 – Classificado poético com correção ortográfica



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Conforme pode ser observado nos textos exemplificados acima, buscamos a todo momento a reflexão sobre as “falhas/erros de escrita” cometidos pelos alunos nesses textos. No quadro 14, abaixo, podemos relacionar o que os alunos escreveram e como são classificados pelos autores.

Quadro 14 – Ocorrências de “falhas/erros” de escrita baseados em Lemle (1991) e Cagliari (1995)

TEXTOS	Ocorrências
TEXTO 1	<ul style="list-style-type: none"> • Omissão de letras: <i>vend</i> /vende; • Troca de letras concorrentes: <i>laser</i> / lazer, <i>manção</i> / mansão; • Acentos gráficos: <i>suíte</i> / suíte.
TEXTO 2	<ul style="list-style-type: none"> • Acentos gráficos: <i>voce</i> / você; • Transcrição fonética: <i>pasiar</i> / passear, <i>istrela</i> / estrela.
TEXTO 3	<ul style="list-style-type: none"> • Erros de troca (ainda não domina o uso de certas letras): <i>anarela</i> / amarela, <i>anor</i> / amor; • Troca de letra concorrentes: <i>pas</i> / paz; • Modificação da estrutura segmental das palavras: <i>balipa</i> / banheiro, <i>cosilha</i> / cozinha, <i>solho</i> / sonho.
TEXTO 4	<ul style="list-style-type: none"> • Modificação da estrutura segmental das palavras: Erros de troca: <i>vemde</i> /vende, <i>omde</i> / onde, <i>vend</i> / vende, <i>veloso</i> / veloz; • Acréscimo de letras: <i>vermeilho</i> / vermelho; • Juntura intervocabular: <i>vosepode</i> / você pode, <i>vose que ze</i> / você quiser; • Troca de letras: <i>viaza</i> / viajar.
TEXTO 5	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentação: <i>en cantado</i> / encantado.
TEXTO 6	<ul style="list-style-type: none"> • Incapacidade de classificar algum traço distintivo do som: <i>gadi</i> /jardi,; <i>catado</i> / encantado, <i>sei</i> / sem, <i>espelasa</i> /esperança; • Omissão de letras: <i>barro</i> / bairro; • Troca de letras: <i>rumeros</i> / números.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ancorados em Cagliari (1995), a partir da análise desses textos e sobre o que se identifica neles, temos a possibilidade de realizar intervenções adequadas para que o aluno perceba seu equívoco na escrita e corrija-o. Assim, nossa intervenção foi realizada de forma intensiva e individual sobre os aspectos fonológicos e ortográficos apresentados, primeiramente, na escrita espontânea e, logo após, na observação, leitura e reflexão da sua própria escrita, pretendendo que o aluno aprenda a fazer a checagem e a leitura de tudo o que escreve.

A quarta atividade selecionada para esta análise foi o jogo *Corrida nas letras* (GROSSI, 1990). O jogo teve o objetivo de estimular a escrita de nível alfabético; nele cada jogador se representou no tabuleiro por um pião sobre a inicial do seu nome.

A autora estabeleceu como regras que o primeiro a jogar deveria lançar um dado e avançar seu pião quantas casas fossem indicadas. Para permanecer nessa casa, deveria dizer ou escrever uma palavra que começasse com a letra indicada. Se não conseguisse, deveria retroceder uma casa e dizer ou escrever uma palavra que começasse por essa nova letra. Se não

conseguisse, retrocederia sucessivamente até voltar à posição de onde saiu. Assim, ganharia o jogo aquele que primeiro tivesse percorrido todo o trajeto, atingindo pela segunda vez sua letra inicial.

De acordo com Grossi (1990), aplicar atividades de nível alfabético, diversificadas, é uma característica essencial para uma proposta didática de alfabetização que pretenda acompanhar o processo cognitivo dos alunos, que ainda se encontram em níveis de escrita diferentes. Dessa forma, pretendíamos que o jogo estimulasse o brincar e facilitasse a aprendizagem de forma lúdica. Os alunos demonstraram enorme satisfação com a brincadeira, que foi realizada dentro do laboratório de informática, no chão, de forma descontraída e livre; talvez, de forma não tão adequada quanto em um ambiente com mesas e cadeiras, mas nós só tínhamos o laboratório de informática para realizarmos nossas atividades sem interferências.

Durante essa atividade, que ocorreu no dia 30 de outubro, sendo nossa penúltima atividade do Módulo III, ficamos surpresos com o pedido do aluno informante 21 em participar das atividades no laboratório de informática, que lá no início da intervenção não quis participar, mesmo estando presente e com toda a nossa insistência.

Permitimos que ele se juntasse ao grupo, mas ficou apenas observando. Respeitamos esse aproximar e o deixamos perceber o quanto os outros colegas estavam se divertindo com a escrita, conforme a montagem de fotos abaixo.

Figura 53 – Módulo III – Refletindo – Atividade 7



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Grossi (1990) insiste na inter-relação dos componentes lógicos, perceptivo-motores, afetivos, sociais e culturais na aprendizagem, ao afirmar que

[h]á nesta caminhada do aluno em sua aprendizagem, permanentemente, uma componente lógica. Ao lado dela, estão presentes as componentes afetivas, as perceptivo-motoras, as sociais e as culturais também, todas entrelaçadas numa trama indissociável. Imaginar-se a aprendizagem como fruto de uma só destas instâncias é ainda resquício de uma concepção equivocada dos processos cognitivos (GROSSI, 1990, p. 49).

Diante do exposto, uma implicação importante do tratamento dado pela autora à inter-relação de todos esses componentes que envolvem a aprendizagem significativa, consideramos ser o manejo adequado com os alunos que têm no seu histórico escolar o estigma de que são incapazes, provavelmente por insucessos repetidos e generalizados ao longo da vida escolar.

Por fim, a quinta atividade selecionada foi a *Nuvem de palavras*, única atividade exclusivamente digital. De acordo com o *site* de tecnologia para educação “A Rede Educa”, uma nuvem de palavras (*word cloud*²¹) é um gráfico digital que mostra o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dela no gráfico. Assim, as palavras aparecem em fontes de vários tamanhos e em diferentes

²¹ O desenvolvedor Jason Davies criou o *Word Cloud Generator*, programa de uso gratuito que cria nuvens de palavras. É só usar acessando o endereço eletrônico: www.jasondavies.com/wordcloud/#%2F%2Fwww.jasondavies.com%2Fwordcloud%2Fabout%2F. Disponível em: < <http://www.areded.inf.br/crie-a-sua-nuvem-de-palavras/> >. Acesso em: 09 maio 2017.

cores, indicando o que é mais relevante e o que é menos relevante no contexto. Assim como esse, existem vários *sites* com aplicativos de *word cloud*.

Esse recurso foi utilizado no dia 31 de outubro e aos alunos foi disponibilizado em duas versões: uma sem tecnologia e outra com tecnologia. A atividade de escrita, versão sem tecnologia, seria produzida a partir de recortes de palavras de revistas e/ou escritas com lápis de cor, no qual eles poderiam criar uma nuvem de palavras com suas próprias características pessoais ou sobre a tela de Portinari.

Na atividade de escrita, versão tecnologia, a que nós realizamos no laboratório de informática, os alunos acessaram o *link* abcya.com/word_clouds, “do *Word Clouds for Kids*”, site que apresenta poucos recursos em relação a outras versões e se destaca pela facilidade de uso, ao permitir que o usuário cole o texto, altere fontes, cores e *layout* da nuvem criada. Dessa forma, cada um dos alunos pode criar sua nuvem de palavras, conforme visualizamos logo a seguir.

Figura 6 – Módulo III – Refletindo – Atividade 8



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nessa última atividade, convidamos os alunos das outras turmas de 6º ano para conhecerem o nosso *blog*. Assim, eles também puderam criar nuvens de palavras. Além disso, deixaram vários comentários sobre o que visualizaram e apreciaram no *blog* do 6º ano JF. Para exemplificar, seguem abaixo alguns comentários postados.

Figura 55 – Comentários postados no *blog* da turma

1.	Parabéns, adorei o blog. Muito lindo gostei muito, Parabéns mas uma vez. em Hoje é dia de diversão!	Evellyn	em 01/11/17
2.	Amei esse blog cada tirinha legal. em Módulo IV -Praticando - Atividade Final	Anônimo	em 01/11/17
3.	Parabéns professora Florência da Escola Estadual Pio XII comentário do aluno Lucas Aquino sala CM.	LUCAS	em
4.	Em Resultado das produções da Atividade 5	AQUINO	em 01/11/17
5.	Eu gostei. em Atividade 8	Valtim	em 01/11/17
6.	Parabéns ...ANA BEATRIZ! em Atividade 5	ANA BEATRIZ	em 01/11/17
7.	Parabéns pelo mapa, da nossa Escola. em Dialogando - Produção coletiva	Lais e Paulo C.	em 01/11/17
8.	Parabéns...Maria Helena em Módulo IV -Praticando - Atividade Final	Maria Helena	em 01/11/17
9.	Super amei este blog, tem muita leitura, tirinha e as divulgações são divertidas. em Hoje é dia de diversão!	Amanda Kathleen	em 01/11/17
10.	Nossa amei engraçado. em Resultado das produções da Atividade 6 - HQs	Sherazade Santos	em 01/11/17
11.	Gostei, é muito interessante! em Resultado das produções da atividade 8	Nathalia e Laura	em 01/11/17
12.	Gostei! em Atividade 4	Anônimo	em 01/11/17
13.	Muito interessante! em Hoje é dia de diversão!	Cauan	em 01/11/17
14.	Amei esse blog. BRENDA E EMANUELLY em Atividade 5	Anônimo	em 01/11/17
15.	Adorei seu blog e o seu conteúdo. Parabéns belo desenvolvimento. em Hoje é dia de diversão!	PAULA ANA CLARA	em 01/11/17
16.	Parabéns pelo blog. Muito massa o blog #BLOGMUITOMASSA #DAHORA #PARABÉNS		em
17.	em Módulo IV -Praticando - Atividade Final	Marco Tulio	em 01/11/17

18. Gostei do blog, parabéns alunos do JF em Hoje é dia de diversão!	Anônimo	em 01/11/17
19. Foi muito bom mesmo. Jogaremos novamente, assim que pudermos. em Atividade 7	Florência Vieira	em 30/10/17
20. Gostei muito de jogar com os meus amigos. em Atividade 7	Júlia Raiane	em 30/10/17
21. Gostei muito porque foi divertido. em Resultado das produções da Atividade 6 - HQs	Italo Rodrigues	em 30/10/17
22. Ficou muito bonita. em Atividade 6	Felipe Alves Lima	em 30/10/17
23. Eu achei esse jogo bom porque eu ganhei. em Atividade 7	Erick Alves	em 30/10/17
24. Gostei muito porque a gente aprende muitas coisas. em Atividade 7	Italo Rodrigues	em 30/10/17
25. Não gostei, porque eu perdi. em Atividade 6	Felipe Alves Lima	em 30/10/17
26. Foi muito bom e divertido. em Atividade 7	João Pedro	em 30/10/17

Fonte: Blog do 6º ano JF. Disponível em: < <https://todosjuntospeloestudo.blogspot.com.br/> > Acesso em: 04 fev. 2018.

Conforme pode ser observado no desenvolvimento desse módulo, os alunos puderam aprofundar e refletir sobre os conhecimentos da escrita, usar o *blog* como recurso de aprendizagem e produzir comentários diversos sobre o que foi construído em vários momentos de interação, reflexão e estudo.

Dessa maneira, o *blog* da turma possibilitou a troca de experiências e práticas de leitura e escrita, contribuindo para a comunicação do texto e da imagem. Além disso, contribuiu, consideravelmente, com a apropriação de habilidades e competências em utilizar recursos digitais, possibilitando o letramento digital.

Em seu trabalho recente, Coscarelli enfatiza que

[o]rientar os alunos para o uso dos mecanismos de busca, instigar a observação das interfaces, do projeto gráfico dos sites e dos blogs, ajudar os alunos a identificarem e sanarem as dificuldades encontradas na seleção de informações são propostas de mediação que podem ser exploradas pelo professor durante as aulas (COSCARELLI, 2016, p. 25-26).

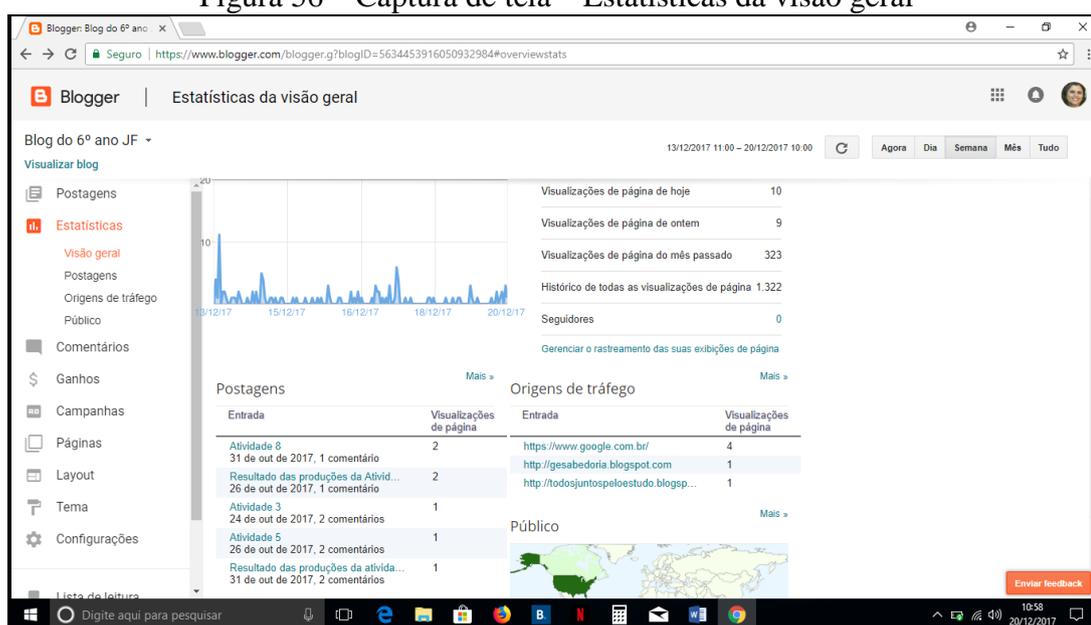
Concordamos com a autora e buscamos inserir o *blog* como recurso didático que auxilia no processo de escrita, a fim de ensinar e incluir as tecnologias digitais no processo de ensino, para com isso promover a autonomia e o protagonismo dos alunos. Em nossas primeiras

atividades, percebemos que alguns alunos já estavam familiarizados com os recursos digitais. Ligavam o computador, manuseavam o *mouse*, acessavam páginas de jogos *online* e de pesquisas com muita facilidade, mas outros não sabiam nem como agir diante do computador. Dessa forma, a atitude de colaboração foi muito positiva, pois as situações foram estabelecidas em uma rede de mais participação e colaboração do que de recepção e passividade.

Outro aspecto bastante interessante no nosso *blog* foi a relação dos participantes que, em um primeiro momento, ficou restrita ao nosso grupo; só depois divulgamos o endereço eletrônico entre os professores, supervisão, direção e também nas turmas de 6ºs anos, para que eles tivessem acesso. Alguns alunos comentavam e perguntavam sobre o que estávamos fazendo no laboratório de informática, que é utilizado apenas no turno da noite, um espaço inativo na escola que ficou bastante movimentado durante a intervenção. Uma vez, um aluno perguntou: “Professora, como que faz para participar dessa aula de informática?” Além dele, vários alunos de outras turmas queriam participar das nossas atividades.

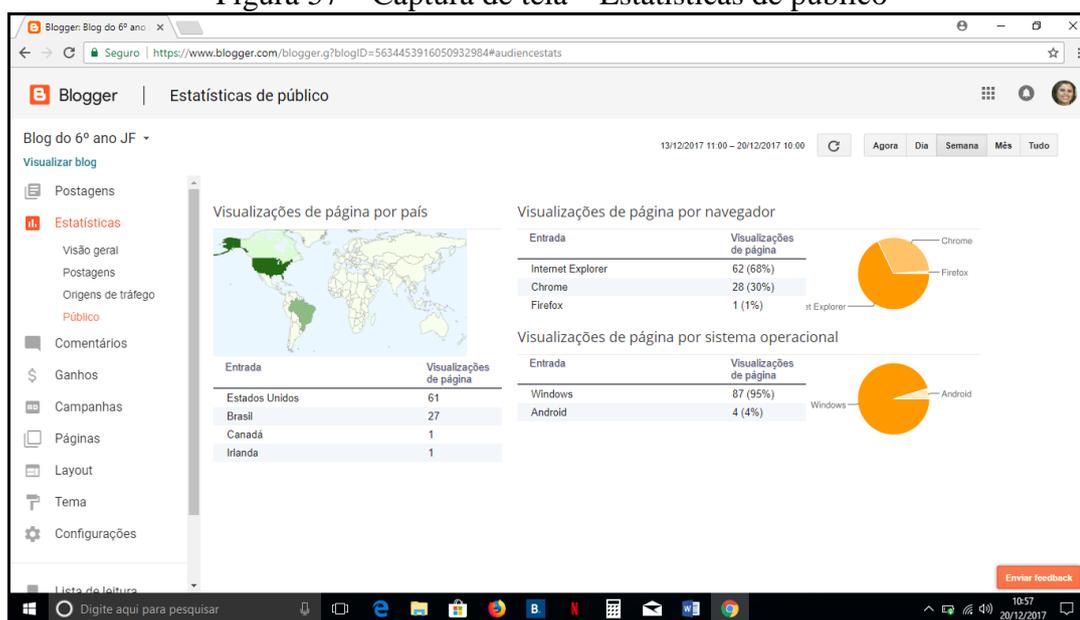
Marcuschi (2010) define nos parâmetros para identificação do gênero *blogs* que os participantes podem ser múltiplos e a relação entre conhecidos e anônimos, podendo ou não haver proximidade com o blogueiro. Observamos que mesmo com pouca divulgação e restrição ao nosso ambiente escolar, o blog do 6º ano já teve, até o presente momento, conforme podemos ver na captura de tela abaixo, 1.322 visualizações, inclusive por outros países, como Estados Unidos, com 61 acessos, Canadá com 1 e Irlanda também com 1, conforme mostram as capturas de tela abaixo.

Figura 56 – Captura de tela – Estatísticas da visão geral



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 57 – Captura de tela – Estatísticas de público



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

De uma maneira geral, o blog do 6º ano JF – Todos juntos pelo estudo, funcionou como um diário virtual do nosso PEI, possibilitando a interação entre os usuários da rede, no âmbito mundial, e a tessitura de comentários em nível local, tornando-o, assim, um espaço efetivo de práticas de leitura e de escrita.

4.3.4 Módulo IV – *Praticando*

Nesse módulo, desenvolvemos a atividade final, com o intuito de proporcionar a prática dos conhecimentos em escrita, a partir de uma situação dada, utilizando ferramentas da tecnologia (computador, internet, textos multimodais). Dessa forma, a ação consistiu em colocar em prática os conhecimentos relativos à escrita, que foram desenvolvidos ao longo dos módulos de aprendizagem do PEI.

Assim, o objetivo foi produzir texto adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao suporte de circulação. Para isso, a metodologia esteve centrada na produção escrita e na publicação no *blog* da turma. Entretanto, optamos por não divulgar no *blog* o texto final, a pedido dos alunos. Assim, respeitando a solicitação e por questões éticas, não publicamos, já que alguns textos revelaram aspectos íntimos.

Logo, realizamos a atividade final de escrita, individual, a partir de uma situação dada, no dia 01 de novembro de 2017, no laboratório de informática. Foram cinco horas aulas destinadas ao Módulo IV – Praticando. A primeira aula, para leitura da proposta de Atividade Final, no *blog*. Duas aulas para a produção escrita final e as duas últimas para a socialização do

blog com as outras turmas de 6º ano, em um momento de interação, compartilhamento e diversão.

4.3.4.1 Atividade Final de Escrita – AFE

A Atividade Final de Escrita – AFE (APÊNDICE D) foi proposta aos alunos seguindo as mesmas orientações e características da Atividade Inicial (APÊNDICE B), através de uma conversa expositiva sobre narrativas pessoais e sobre as características de uma sequência narrativa, conforme Cavalcante (2013).

Dessa vez, o gênero proposto foi diário, no qual o aluno deveria escrever sobre um dia da sua vida (atividades, encontros, pessoas, sentimentos, desejos, medos, saudades, escola, nossas atividades no laboratório de informática, entre tantas outras coisas desejadas), na folha impressa, simulando a mesma página do *blog* para postagens.

Baseados em Cosson (2014), utilizamos as estratégias da Sequência Básica de Letramento Literário: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação partiu da conversa sobre o *blog* da turma, onde, em ordem cronológica, estavam registrados nossos momentos de aprendizagem, alegrias e tristezas. Portanto, tudo isso era um diário virtual e real das nossas vivências.

Assim, citamos novamente Marcuschi (2010), que define os *blogs* como gêneros digitais e que, de forma efetiva, validam nosso trabalho na realidade, pois, de acordo com o autor, “[...] os *blogs* funcionam como um diário pessoal na ordem cronológica com anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis a qualquer um na rede” (MARCUSCHI, 2010, p. 72). Dessa forma, eles puderam compreender o gênero proposto para a escrita do texto.

Em seguida, desenvolvemos a introdução com a apresentação do livro *Diário de um banana* (Kinney, 2008) e do autor *Jeff Kinney*. Na apresentação, falamos que o personagem principal era um adolescente, que tinha uma vida normal e que escrevia suas histórias. Mais uma vez, a escolha do livro justificou-se por tratar de questões pessoais, em que o personagem narra, de maneira divertida, em seu dia-a-dia.

O terceiro passo, leitura, foi realizado de forma fragmentada, servindo mais à motivação para a escrita, posto que nosso objetivo não estava centrado na leitura do livro, embora saibamos da sua extrema importância. Utilizamos para leitura no *blog* a sinopse do livro e a primeira página, na qual *Greg Heffley* faz suas primeiras considerações sobre seu diário, que ele mesmo chama de livro de memórias.

A interpretação não foi baseada no livro *Diário de um banana* (Kinney, 2008); houve a externalização do registro de um dia da vida de cada aluno participante. Desse modo, os textos

foram produzidos e entregues ao professor, sendo lidos e analisados sob os aspectos da escrita ortográfica e da consciência fonológica.

Assim, nessa Atividade Final de Escrita, contamos com a presença de cinco alunos. Os informantes 8, 10, 11, 12 e 13. Apenas o informante 7 não compareceu no dia, por problemas de saúde e infelizmente não pôde participar desse momento.

Quadro 15 – Alunos informantes da Atividade de Escrita Final

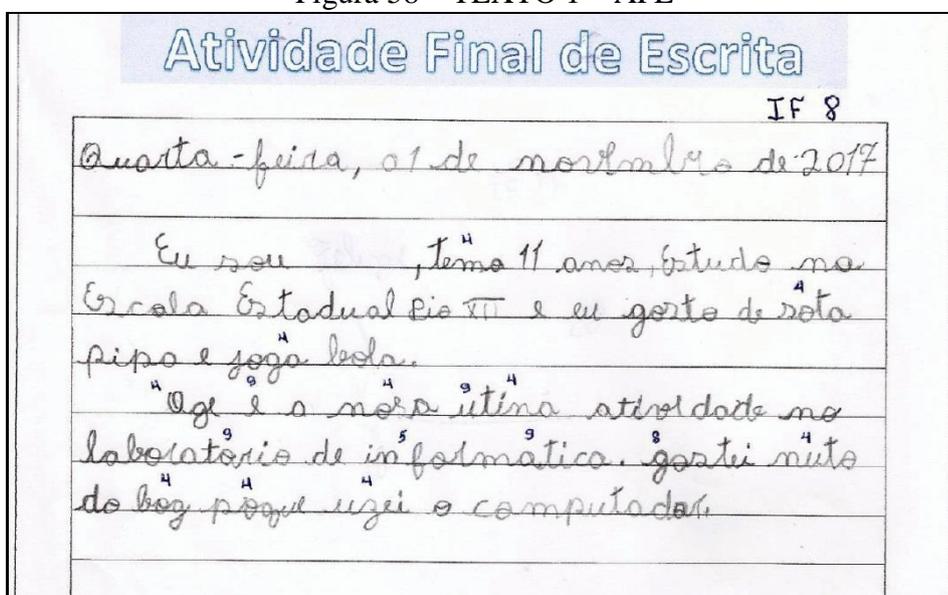
	INFORMANTES
1. EA	7
2. FA	8
3. IR	10
4. JP	11
5. JR	12
6. LV	13

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Desse modo, a análise de dados da Atividade Inicial de Escrita foi realizada somente com 05 textos, nos quais observamos e categorizamos as incorreções de escrita neles apresentadas. Todos os textos foram destacados com os respectivos códigos dos informantes e, da mesma forma que analisamos a escrita espontânea da Atividade Inicial de Escrita, o fizemos com a Atividade Final de Escrita, a fim de compararmos os textos e verificarmos se os problemas de escrita foram minimizados.

Assim, digitalizamos os cinco textos, suprimimos os nomes dos participantes e digitamos os textos na íntegra, pois foram produzidos a lápis.

Figura 58 – TEXTO 1 – AFE



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 59 – TEXTO 2 – AFE

Atividade Final de Escrita

IF 13

Quarta-feira 10 de novembro
de 2017 Meu dia

Eu sou Alameda de Azeis, tem 12
anos, morei com minha mãe e gêmeo da
escola.

O meu dia está tranquilo porque
estou na escola e no laboratório
de eletrotécnica com meus colegas e
minha professora Theresia.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 60 – TEXTO 3 – AFE

Atividade Final de Escrita

IF 10

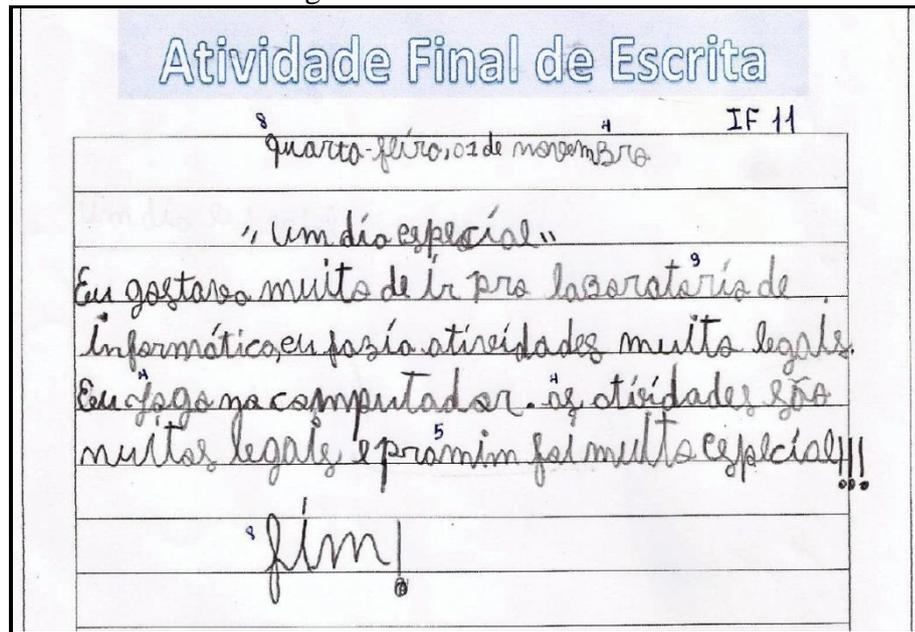
quarta-feira 10 de novembro de 2017
um dia legal

Eu estou no site do Colégio de meus pais e lá
estava minha prima e meu tio e colegas e minha
prima estava com uma celular nova que ela tinha ganhado
e depois de dois dias ela foi embora por que
ela não gostou.

O dia foi legal, mas eu fiquei triste.

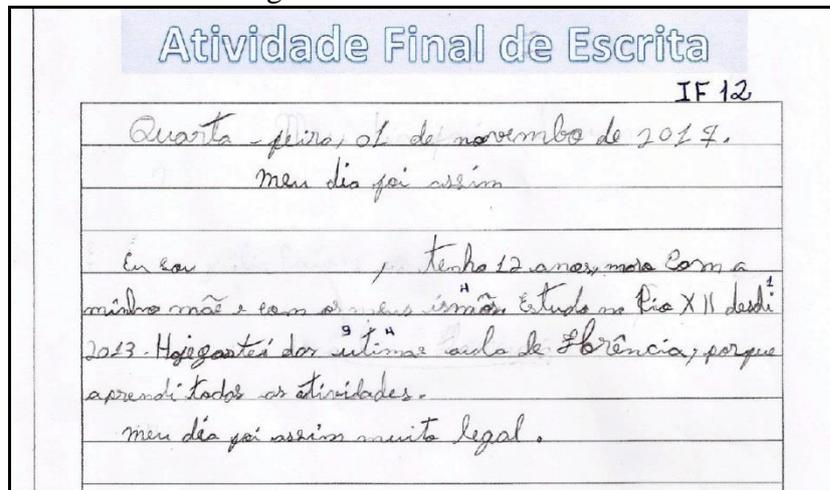
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 61 – TEXTO 4 – AFE



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 62 – TEXTO 5 – AFE



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Observamos, nos textos acima, as mesmas marcações numéricas que fizemos nos textos da Atividade Inicial de Escrita – AIE, para levantamento, catalogação dos dados e caracterização dos problemas encontrados nesses cinco textos, baseados nos processos fonológicos que envolvem a escrita, de acordo com Cagliari (1995). Assim, continuamos utilizando as categorias relacionadas pelo autor no desenvolvimento do processo de construção da escrita, da fala e da aprendizagem significativa dos alunos. Diante disso, na Tabela 05, registramos o número de ocorrências de cada fenômeno linguístico encontrado nos cinco textos em análise.

Tabela 05 – Ocorrências de “erros” de escrita da Atividade Final de Escrita – AFE

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
	Transcrição fonética	Uso indevido de letras	Hipercorreção	Modificação da estrutura segmental das palavras	Juntura Intervocabular e segmentação	Forma morfológica diferente	Forma estranha de traçar as letras	Uso indevido de maiúsculas e minúsculas	Acentos gráficos	Sinais de pontuação	
I₈				10	1			1	4		
I₁₀	1			4	1			1			
I₁₁					1			4	1		
I₁₂	1			2					1	1	
I₁₃				10	1				1	2	
Total	2			26	4			4	7	3	46

Fonte: Adaptado de Cagliari (1995), com dados da pesquisa, 2017.

Com base nesses dados, destacamos 46 ocorrências de “erros” de escrita, concentrados principalmente na modificação da estrutura segmental das palavras, com 29 ocorrências. Decidimos, nessa segunda análise, excluir da nossa contagem as ocorrências sobre problemas sintáticos, porque Cagliari (1995) afirma que tais desvios fazem parte das últimas etapas de aprendizagem da escrita.

Portanto, fizemos um recorte da tabela de dados da AIE, excluindo, também, as ocorrências sobre os problemas sintáticos, para compararmos as duas atividades de escrita e, assim, observarmos a evolução ou não dos alunos.

Tabela 06 – Ocorrências de “erros” de escrita da Atividade Inicial de Escrita – AIE

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
	Transcrição fonética	Uso indevido de letras	Hipercorreção	Modificação da estrutura segmental das palavras	Juntura Intervocabular e segmentação	Forma morfológica diferente	Forma estranha de traçar as letras	Uso indevido de maiúsculas e minúsculas	Acentos gráficos	Sinais de pontuação	
I ₈				2	2			4		2	
I ₉				2	1			7	3	3	
I ₁₀	2	2		3			2	2	1	1	
I ₁₁	3	1		2				8		11	
I ₁₂	1	2		2	1			4	1	5	
I ₁₃	2			4				2	2	2	
Total	8	5		15	4		2	27	7	24	92

Fonte: Adaptado de Cagliari (1995), com dados da pesquisa, 2017.

Com base nos dados das tabelas 05 e 06, observamos que houve uma mudança significativa, considerada por nós como uma evolução na aprendizagem da escrita, ao constatar uma diminuição de 92 ocorrências para 46. Das categorias de análise de “erros” ortográficos, houve um aumento na ocorrência da modificação da estrutura segmental das palavras de 15 para 26 e a diminuição de ocorrências de uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas e de sinais de pontuação, como demonstrado na tabela 07 abaixo.

Tabela 07 – Análise comparativa da AIE e da AFE

Categorização	AIE	AFE
Modificação da estrutura segmental das palavras	15	26
Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas	27	4
Sinais de pontuação	24	3

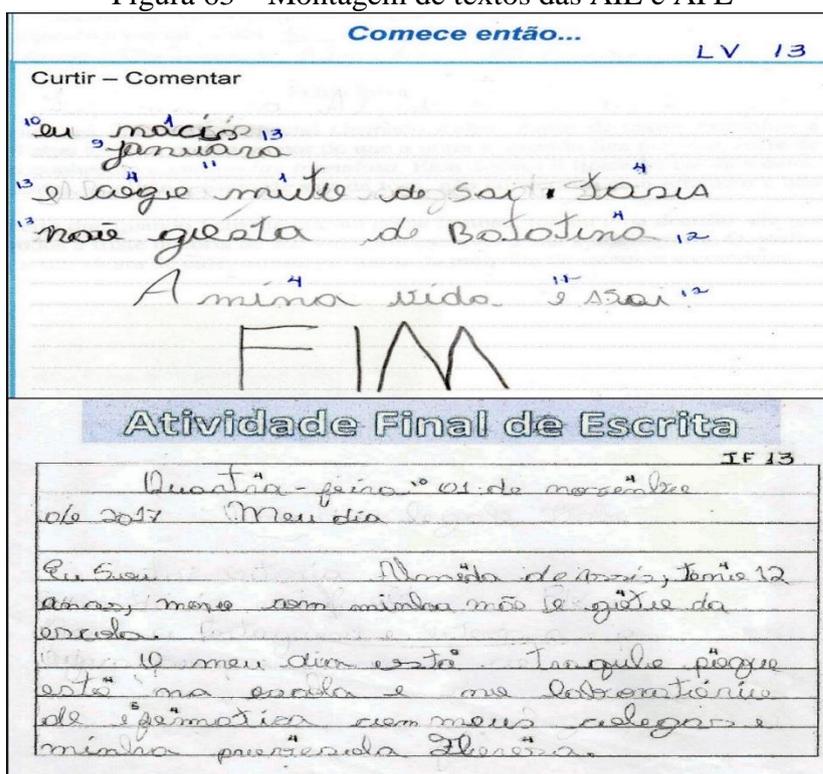
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Das categorias descritas na tabela 07, os sinais de pontuação são considerados por Cagliari (1995), assim como os acentos gráficos e os problemas sintáticos, como etapas finais da aprendizagem da escrita. O uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas ocorre, de acordo com o autor, porque alguns alunos quando aprendem que devem escrever os nomes próprios com letras maiúsculas, passam a aplicar a regra para outros tipos de palavras. Nos textos finais,

houve grande evolução quanto ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, pois foram registradas apenas 04 ocorrências de uso indevido.

Sabemos que a extensão dos textos poderia elevar para mais ou para menos todas as ocorrências de erros; além disso, percebemos que a extensão e o desenvolvimento das ideias precisam ser melhorados, apesar de considerarmos que houve significativa melhora ao compararmos os textos da AIE e da AFE da informante 13, apresentados a seguir.

Figura 63 – Montagem de textos das AIE e AFE



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Já a modificação da estrutura segmental das palavras compreende erros de troca, como no TEXTO 1: em *temo*, por *tenho*; *nuto*, por *muito*; *uzei*, por *usei*; e no TEXTO 2: na palavra *provesola* em vez de *professora* e *Floresa* em vez de *Florência* e na palavra *novenbo* em vez de *novembro*, temos troca e supressão de letras. Foi verificada a supressão de letras também no TEXTO 1: como *sota* em vez de *soltar*; *joga* em vez de *jogar*, *Oje* em vez de *Hoje*; *nosa* em vez de *nossa*; *utina* em vez de *última*; *bog* em vez de *blog*; *poque* em vez de *porque*; no TEXTO 3: *fera* por *feira*; *fiquei* por *fiquei*; no TEXTO 5: *utimas* em vez de *últimas*; e no TEXTO 2: *Almeda* em vez de *Almeida*; *teno* em vez de *tenho*; *traquilo* em vez de *tranquilo*; *poque* em vez de *porque*; *esto* em vez de *estou*. Houve acréscimo ocorrência., verificada no TEXTO 2; não foram encontradas inversão de letras. Segundo o autor, todas essas ocorrências devem ser observadas de acordo com a lógica no erro do aluno como, por exemplo, no caso da troca de /s/ por /z/ nas

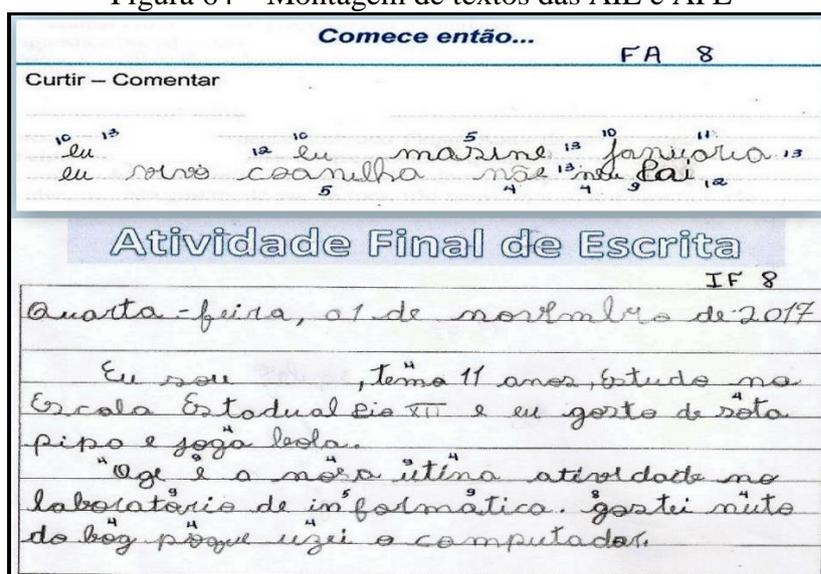
palavras *uzei* e *usei*, processo ortográfico e não fonético, como na troca de /i/ por /e/ em *desdi* por *desde*.

Já Lemle (1991) enumera cinco capacidades, sendo que os alunos participantes já superaram a primeira, a segunda e a quinta ao conseguirem compreender o que é letra, usá-la, na maioria das vezes, de forma adequada e escrever respeitando a ordem de escrita do nosso sistema de escrita, que é da esquerda para a direita. Contudo, são necessárias ações que promovam ainda mais a construção dos parágrafos, extensão do texto, desenvolvimento das ideias e organização espacial.

Quanto à terceira e à quarta capacidades, observamos alguns avanços, visto que já começaram a desenvolver a percepção auditiva em relação à escrita e a saber ouvir diferenças linguísticas, haja vista a pouquíssima ocorrência de casos de transcrição fonética, definidos por Lemle (1991) e por Cagliari (1995) e uso indevido de letras por Cagliari (1995). No entanto, os alunos ainda apresentam dificuldades em relação à escrita e à consciência fonológica, por cometerem trocas de letras e ainda apresentarem incapacidade de classificar alguns traços distintivos de som. Quanto ao conceito de palavra, percebemos que houve uma evolução, já que só ocorreu um caso de juntura, no TEXTO 4 na escrita de *pramim*, em vez de para mim, que não é definido por Lemle (1991), mas por Cagliari (1995).

Desse modo, compreendemos que a quarta capacidade está quase superada, a julgar pela única ocorrência apresentada nos cinco textos, exemplificados acima. De acordo com a autora, quando o aluno escreve tudo junto, falta a ideia de fronteira vocabular. Assim, julgamos que os alunos evoluíram consideravelmente nessa etapa. Da mesma maneira, sobre a unidade de sentença, “[...] que é representada começando por letra maiúscula e terminando por ponto” (LEMLE, 1991, p. 12). Assim, os alunos foram capazes de reconhecer as sentenças ao utilizarem mais sinais de pontuação e fazerem uso adequado das letras maiúsculas em seus textos. Como exemplo disso, selecionamos os textos da AIE e AFE, produzidos pelo informante 8. Analisando os textos, podemos fazer a comparação e constatar a evolução.

Figura 64 – Montagem de textos das AIE e AFE



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com base nos dados apresentados, a única capacidade que ainda apresenta problemas é a terceira, que trata da simbolização entre letras e sons. De acordo com a autora, o aluno precisa fazer uma ligação simbólica entre os sons da fala e das letras do alfabeto. Quando ele compreende essa ligação, rompe a primeira capacidade, depois precisa enxergar as distinções entre as letras; então, consolida a segunda e, em seguida, a terceira, que é a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala com suas distinções e relevâncias.

Dessa maneira, fizemos a análise das complicadas relações entre sons e letras, considerando o número de ocorrências dessa natureza observadas nos textos dos alunos. Lemle (1991) afirma que há três tipos de relações existentes entre sons da fala e letras do alfabeto, que são: relação de um para um, relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição, relações de concorrência, conforme demonstra o Quadro 16.

Quadro 16 – Relações entre sons da fala e letras do alfabeto

RELAÇÕES	LETRAS E SONS	CORRESPONDÊNCIA
Relação de um para um.	Cada letra com seu som; cada som com uma letra.	Biunívoca
Relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição.	Cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição.	Não biunívoca
Relações de concorrência.	Mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição.	Concorrente

Fonte: Lemle, 1991, p. 10.

Assim, quando o aluno compreende que as relações são diferentes e arbitrárias, vai evoluindo em seu processo de escrita e passa a cometer menos “erros” ou “falhas”. Para a autora, as falhas de escrita revelam os diferentes tipos de acoplamento entre sons e letras em

nosso sistema de escrita. Desse modo, coletamos as falhas nos textos dos alunos informantes da AIE e da AFE, para compararmos as ocorrências.

Quadro 17 – Falhas de escrita da AIE e da AFE

Falhas de escrita de 1ª ordem	Ocorrências de falhas de escrita catalogadas nos textos da AIE. Textos 1, 2, 3, 6 e 7.	Ocorrências de falhas de escrita catalogadas nos textos da AFE. Textos 1 a 5.
Falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras.	Omissão de letras: <i>miha</i> (minha), <i>batatina</i> (batatinha), <i>goto</i> (gosto);	Omissão de letras: <i>sota</i> (soltar), <i>nosa</i> (nossa), <i>utina</i> (última), <i>bog</i> (<i>blog</i>), <i>poque</i> (porque), <i>fera</i> (feira), <i>fiquei</i> (fiquei), <i>utimas</i> (últimas), <i>Almeda</i> (Almeida), <i>teno</i> (tenho), <i>goto</i> (gosto), <i>poque</i> (porque), <i>esto</i> (estou), <i>novenbo</i> (novembro);
	Conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra: <i>tasia</i> (passar);	Não há registros.
	Incapacidade de classificar algum traço distintivo do som: <i>gogo</i> (gosto), <i>natu</i> (moto), <i>nãe</i> (mãe), <i>fanilha</i> (família), <i>asai</i> (assim);	Incapacidade de classificar algum traço distintivo do som: <i>nuto</i> (muito), <i>temo</i> (tenho), <i>traquilo</i> (tranquilo), <i>provesola</i> (professora);
	Não formou conceito de palavra: <i>coanilha</i> (com a minha), <i>nasine</i> (nasci em), <i>a mina</i> (a minha).	Não formou conceito de palavra: <i>pramim</i> (para mim), <i>e fomática</i> (informática), <i>prici palmente</i> (principalmente);
Falhas de escrita de 2ª ordem		
O aluno faz a transcrição fonética.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>petequa</i> em vez de peteca; • <i>escunde</i> em vez de esconde; • <i>kiabo</i> em vez de quiabo; • <i>susu</i> em vez de chuchu; 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>imbora</i> em vez de embora; • <i>desdi</i> em vez de desde;
Falhas de escrita de 3ª ordem		
O aluno avançou no saber ortográfico e na escrita faz troca entre letras concorrentes.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>dansa</i> em vez de dança; • <i>diferensa</i> em vez de diferença; • <i>soutar</i> em vez de soltar; • <i>felis</i> em vez de feliz. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>uzei</i> em vez de usei; • <i>Oje</i> em vez de Hoje.

Fonte: Adaptado de Lemle, 1991, p. 40-41, com dados da pesquisa, 2017.

Ao compararmos os textos, observamos que algumas ocorrências aumentaram, como em omissão de letras, fato considerado normal, tendo em vista que a extensão dos textos também aumentou e, conseqüentemente, o número de palavras. Porém, representa que ainda há falhas na correspondência linear entre as sequências de sons e as sequências de letras. Por outro lado, não constatamos ocorrências de falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato das letras, como apresentadas na AIE. Também não constatamos repetições de letras. Além disso, não houve diminuição e nem aumento de casos sobre a capacidade de classificar

algum traço distintivo do som. Assim, apresentamos, a seguir, a catalogação das falhas de escrita dos textos dos 5 alunos informantes na AIE e, agora, da AFE, observando os critérios definidos pela autora para essa classificação.

Tabela 08 – Tabelas de Falhas de escrita – AIE e AFE

Atividade Inicial de Escrita – AIE				Atividade Final de Escrita – AFE			
Informantes	Falhas de 1ª ordem	Falhas de 2ª ordem	Falhas de 3ª ordem	Informantes	Falhas de 1ª ordem	Falhas de 2ª ordem	Falhas de 3ª ordem
I ₈	X			I ₈	X	X	
I ₁₀	X			I ₁₀	X	X	
I ₁₁		X	X	I ₁₁			X
I ₁₂		X	X	I ₁₂			X
I ₁₃	X			I ₁₃	X	X	
TOTAL	3	2	2	TOTAL	3	3	2
Porcentagem	60%	40%		Porcentagem	60%		40%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

De acordo com os dados da tabela acima, observamos que na AIE, 60% dos alunos cometeram falhas de 1ª ordem e 40% dos alunos cometeram falhas de 2ª e de 3ª ordens. Já na AFE, constatamos que 60% cometeram falhas de 1ª e 2ª ordens e 40% cometeram falhas 3ª ordem. Diante desses dados, concluímos que houve, por todos os alunos, avanços na aprendizagem da escrita, ainda que tímida, pois os informantes 8, 10 e 13 apresentaram uma transição e melhoria entre as falhas de 1ª e 2ª ordens, principalmente por já conseguirem escrever com mais conteúdo e significação do que antes. Embora ainda cometam falhas de 1ª e 2ª ordens, estão construindo aos poucos a base alfabética.

Já os informantes 11 e 12 foram classificados em falhas de 3º ordem, porque estão a um passo de serem considerados plenamente alfabetizados, por terem avançado no saber ortográfico. Optamos por classificá-los nessa ordem porque não se enquadram, determinantemente, nas outras ordens. O informante 11, que antes cometia falhas de escrita por fazer transcrição fonética, em seu texto final cometeu apenas 5 ocorrências de uso indevido de letra maiúscula, considerado como etapa final do processo de alfabetização e que, segundo os autores, precisa ser ensinado pelos professores; houve 1 ocorrência de falta de acento gráfico, também uma das últimas etapas da aprendizagem em escrita e 1 ocorrência de junta intervocabular, ao escrever *pramim* em vez de para mim, aspecto que não é considerado por Lemle (1991), mas por Cagliari (1995) e representa a continuidade da fala. A informante 12, na AFE, cometeu 6 “erros”. Dois de omissão de letras, ao escrever *irmõs* em vez de irmãos e *utimas* em vez de últimas, 1 de acentuação, 1 de pontuação e 1 de transcrição fonética, ao

escrever *desdi* em vez de desde. Mesmo cometendo, cada um, uma ocorrência de transcrição fonética, consideramos que esses alunos apresentaram consistência e saber ortográfico em seus textos.

Ressaltamos que a alfabetização apresenta especificidades que envolvem os conhecimentos múltiplos em relação à linguagem e que é necessário conhecimento específico na área, para intervir em situações que exigem do professor habilidade e conhecimento teórico para contribuir com a superação dos problemas linguísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou a compreensão dos processos que envolvem a alfabetização e o letramento, objetos da nossa investigação, partindo da premissa de que os alunos do 6º ano, da escola selecionada, não estavam alfabetizados. Além disso, proporcionou-nos a oportunidade de adquirir conhecimento teórico na área da linguagem, alfabetização e letramento, a partir da leitura e análise dos estudos de Soares (2003, 2004, 2014); Lemle (1991); Cagliari (1995); Marcuschi (2001, 2018); Grossi (1990); Antunes (2003) e Bakhtin (1999); com as considerações de Rojo (2009, 2012); Kleiman (2005, 2008); Marcuschi e Xavier (2010); Coscarelli (2016) e Ribeiro (2016) sobre gêneros textuais, gêneros digitais, multiletramento, multimodalidade e uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC, tão presentes na sociedade contemporânea. Assim, estabelecemos relações entre ensino, escrita e tecnologias, propondo novas habilidades de leitura, compreensão e produção, nas mais variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Dessa forma, nossa trajetória de estudo e investigação iniciou com a contextualização do problema, construção do referencial teórico, percurso metodológico e análise dados.

Em nossa pesquisa, estabelecemos como objetivo geral identificar e analisar as dificuldades de alfabetização e letramento de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Pio XII e contribuir com a elevação dos níveis de escrita, através de atividades que visassem desenvolver essa habilidade, utilizando os gêneros digitais.

Para esse alcance, traçamos como objetivos: a) investigar a natureza das dificuldades identificadas; b) realizar estudos sobre os conceitos de alfabetização, letramento, multimodalidade e gêneros digitais; c) pesquisar estratégias de ensino para desenvolver as habilidades de letramento através dos gêneros digitais; d) elaborar, executar e avaliar um Projeto Educacional de Intervenção – PEI que contribuísse para a superação das dificuldades identificadas.

Certificamos que os objetivos traçados para essa investigação foram cumpridos, tendo em vista os resultados alcançados em nosso conhecimento teórico, que subsidiou toda a pesquisa e o desenvolvimento das atividades propostas, como a Atividade Inicial de Escrita – AIE, Projeto Educacional de Intervenção – PEI e a Atividade Final de Escrita – AFE.

Nossa hipótese, de que o trabalho com o gênero digital *blog* poderia contribuir para elevar o nível de alfabetização e letramento dos alunos envolvidos nesta pesquisa foi confirmada, com base no desenvolvimento significativo dos alunos ao quererem aprender e conseguirem elevar o nível de escrita.

A inserção da tecnologia com a construção do *blog* do 6º ano JF – Todos juntos pelo estudo – promoveu o letramento digital, por meio da aquisição de habilidades para utilizar recursos digitais, pela interação com os dispositivos eletrônicos e o uso da internet. É válido destacar que o laboratório de informática, com acesso à internet, esteve totalmente disponibilizado à nossa intervenção e não encontramos nenhum entrave que pudesse impossibilitar nosso trabalho, tanto de recurso pessoal, quanto material e tecnológico.

Ademais, a análise dos dados coletados nas atividades AIE, PEI e AFE demonstrou que conseguimos elevar, consideravelmente, os níveis de escrita dos alunos que cometiam falhas de escrita de 1ª, 2ª e 3ª ordens, definidas por Lemle (1991). Assim, constatamos que todos os alunos evoluíram em sua aprendizagem escrita, pois aqueles que foram classificados como de 1ª ordem foram para a 2ª ordem, mas ainda transitam entre as duas e, da mesma forma, os alunos que foram classificados como de 2ª ordem foram para a 3ª ordem, embora também transitem entre as duas. Isso aconteceu porque os problemas de escrita não foram totalmente sanados; entretanto, os avanços nos possibilitam dizer que houve significativa melhora ao compararmos os textos iniciais e finais.

Ressaltamos que as atividades desenvolvidas no PEI partiram do impresso para o digital. Justificamos que a disponibilização dos textos dos alunos no *blog* da turma foi por meio da digitalização, para posterior publicação. Primeiro, por questões de desenvolvimento de habilidades múltiplas de escrita diante do impresso, como segurar no lápis, respeitar a margem, escrever na ordem da esquerda para a direita e em cima da linha, uso de parágrafos e organização espacial. Também, diante do digital, ao escreverem usando os recursos disponibilizados no teclado, recorrem às teclas para inserção de parágrafos, acentos, letras maiúsculas e minúsculas, entre outros, que também são elementos do impresso. Essas habilidades foram trabalhadas, promovendo o letramento digital e o desenvolvimento da escrita.

Dessa forma, evidenciamos que os recursos do impresso e do digital foram desenvolvidos concomitantemente e não consideramos que um seja mais importante que o outro. Compartilhamos da mesma concepção de Coscarelli sobre o impresso e o digital, ao afirmar que

[n]ão há rupturas entre texto e hipertexto ou entre multimodalidade no impresso e no digital. O que presenciamos são atos comunicativos imbrincados em processos históricos, culturais, sociais e interacionais dos usuários de uma língua em constante transformação (COSCARELLI, 2016, p. 24).

Assim, é importante afirmar que nossa proposta sempre buscou elevar os níveis de escrita dos alunos e torná-los alfabetizados e, para isso, utilizamos os recursos disponíveis em

nossa escola, tanto impressos quanto digitais, atribuindo-lhes o mesmo valor. Ribeiro também afirma que

[n]ão é o caso de excluir umas possibilidades em vantagem das outras, como se os recursos disponíveis estivessem em competição. Considero que todas as possibilidades vêm se somando e se reposicionando, em um sistema mais complexo e mais completo, nos dias de hoje (RIBEIRO, 2016, p. 121).

Diante disso, consideramos que as atividades do PEI (impressas e digitais), realizadas em 45 h/a, contribuíram para elevar os níveis de escrita e acreditamos que, se as nossas aulas fossem estendidas por mais tempo, poderíamos dizer que todos os alunos seriam alfabetizados (por ora nosso alcance, se levado em conta o fator tempo, foi parcial), por meio de estratégias de ensino que visaram a interação, o diálogo, a reflexão e o uso das TDIC como ambiente colaborativo de aprendizagem. Ocorre, de acordo com Coscarelli (2016, p. 25), “um ensino mais centrado no aluno, apoiado em contextos de interação, diálogo e colaboração”

Nesse sentido, foram desenvolvidas atividades de forma intensiva, relacionadas à produção escrita, à utilização dos gêneros digitais, especificamente ao uso do *blog* como recurso didático de ensino e de inclusão digital, ao resgate da autoestima e valorização do educando, respeitando suas limitações e propondo um trabalho significativo, enfatizando a apropriação das competências e habilidades por meio da multimodalidade e dos multiletramentos para promover o letramento digital e elevar os níveis de escrita dos alunos.

Destacamos que esta pesquisa-ação, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, possibilitou nossa formação continuada e estimulou o aprimoramento profissional desta pesquisadora, que atua na Educação Infantil há quase 19 anos e no Ensino Fundamental da Educação Básica há quase 15 anos.

Ser pesquisador crítico e reflexivo, investigar situações-problema em sala de aula, a fim de contribuir para sua superação e a partir dos referenciais teóricos compreender tais situações e poder intervir foram contribuições notáveis, pois possibilitaram o conhecimento, a confiança, a segurança e a autonomia para enfrentar os desafios da sala de aula.

Dessa forma, o conhecimento é parte relevante para auxiliar o aluno que necessita de atenção e que, na maioria das vezes, acaba excluído da escola e da sociedade por não dominar o sistema de escrita por não saber ler e escrever com proficiência.

Embora os alunos participantes desta investigação ainda não possam ser considerados totalmente alfabetizados, reconhecemos que esta investigação representou um importante passo inicial na etapa do processo de aquisição de leitura e escrita, em razão da alfabetização envolver capacidades de reconhecimento linguístico em relação aos sons da fala, a relação entre os sons

da fala e as letras do alfabeto, desenvolvendo a consciência fonológica e construindo o saber ortográfico.

Portanto, este trabalho corrobora os estudos sobre a linguagem, acerca do uso das TDIC, dos multiletramentos e da alfabetização, servindo de contribuição ao meio acadêmico e à prática pedagógica dos professores que atuam nas diversas fases que compõem o contínuo caminho percorrido por docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papyrus, 2000. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 14 mar. 2016.
- ANDRETTA, Ilana; FREIRE, Suzana Dias; SILVA, Jaqueline Garcia; SUSIN, Nathalia. Metacognição e aprendizagem: como se relaciona? *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontros & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira. Internet, hipertexto e gêneros digitais: Novas possibilidades de interação. *Cadernos do CNLF*, vol. XV, nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.
- BAGNO, Marcos. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 136 p.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal / Mikhail Bakhtin*. Trad. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BOCK, Ana mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Aria de Lourdes Trassi. A Psicanálise. In: *Psicologias – uma introdução ao estudo de psicologia*. 13. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, nº 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 8. ed. São Paulo. Scipione, 1995.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita | Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>>. Acesso em: 03 maio 2016.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA – CEALE. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>>. Acesso em: 03 maio 2016.

CHALMERS, Alan Francis. *O que é ciência afinal?* Trad. Raul Filker. Editora Brasiliense, 1993.

CLAVER, Ronald. *Escrever sem doer: oficina de redação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992, reimp. 1994.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DIONISIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FERRARI, Márcio. Emilia Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml?page=0>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa*. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual Para Normalização de publicações técnico-científicas*. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FURNARI, Eva. *Felpe Filva*. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção girassol)

FRADE, Isabel Cristina. *Métodos e didáticas de alfabetização – história, características e modos de fazer de professores*. Caderno do formador. Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GROSSI, Esther Pilar. *Didática da Alfabetização*. Vol.1. Didática do Nível Pré-silábico. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GROSSI, Esther Pilar. *Didática da Alfabetização*. Vol. 2. Didática do Nível Silábico. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GROSSI, Esther Pilar. *Didática da Alfabetização*. Vol. 3. Didática do Nível Alfabético. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2011/default_xls_internet.shtm>. Acesso em: 15 maio 2016.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 08 maio 2016.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua Materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

KLEIMAN, Ângela. B. *Preciso ensinar o letramento: não basta ensinar ler e escrever*. Cefiel/ IEL/ Unicamp, set. 2005. Disponível em: <www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos>. Acesso em: 06 fev. 2016.

KINNEY, Jeff. *Diário de um banana*. Tradução: Antônio de Macedo Soares. Cotia: Vergara & Riba Editoras, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 39-56.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. *Reading Images: a Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 2006.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? *Conjectura*, v. 14, n. 2, p. 49-63, maio/ago. 2009.

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

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Língua Portuguesa. CBC – *Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental*. Anos Finais: Ciclos Intermediário e da Consolidação, 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de Letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2014.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PROJETO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS. Disponível em:

<http://www.cch.unimontes.br/profletras/images/arquivos/regulamentos/PROJETOfinal_do_PROFLETRAS.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos Multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane Helena R. *Multiletramentos na escola*. Eduardo Moura [Org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehae; com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEARA, Izabel Christine. *Fonética e fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio – Revista Pedagógica*, p. 96-100. Ed. Artmed, 29 de fevereiro de 2004.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, ano XVIII, nº 162, p. 30, maio 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RIBEIRO, Tiago da Silva. “Gêneros textuais” ou veículos de comunicação? Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRio). *Revista digital – Hipertextus*, nº 2, p. 1-9, jan., 2009. Disponível em: www.hipertextus.net. Acesso em: 20 out. 2016.

THORNBURG, David D. *Metáforas Ambientais Interativos de Aprendizado*. Disponível em: <<http://www.authorstream.com/Presentation/amenrib-1395770-met-foras-ambientes-interativos-de-aprendizado/>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação (UFMG). *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)*. Coleção: Orientações para a Organização do Ciclo

Inicial de Alfabetização, Caderno 2. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003, 62 p.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Psicologia e Pedagogia. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Texto proveniente de: Seção Braille da Biblioteca Pública do Paraná. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 4ª edição brasileira. São Paulo, 1991. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/bpp>>. Acesso em: 06 mai. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



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



Pesquisa: Gêneros digitais e multiletramentos: práticas pedagógicas na sala de aula.

Orientadora: Dra. Fábila Magali Santos Vieira

Mestrando (a): Florência Vieira Pacheco Andrade

Local: Escola Estadual Pio XII

Disciplina: Língua Portuguesa

Atividade: Questionário – Data: ____/____/2017

Aluno (a): _____

1- Onde você mais acessa a internet?

- A. () Em casa
- B. () Em *lan house(s)*
- C. () Na escola
- D. () Outros lugares. Qual? _____
- E. () Não uso.

2- Com que frequência você acessa a *internet*:

- A. () Menos de uma hora.
- B. () Uma hora.
- C. () Duas horas.
- D. () Mais de duas horas.
- E. () Nunca.

3- Você utiliza a internet por meio de:

- A. () Computador.
- B. () Celular.
- C. () Tablet.
- D. () Outros equipamentos.
- E. () Não uso.

4- Os professores da sua escola já utilizaram o computador ou laboratório de informática para realizar atividades escolares?

Sim. Não.

5- Quais tipos de sites despertam mais seu interesse, considerando o conteúdo?

- A. redes sociais como *Facebook*
- B. jogos eletrônicos na *internet*
- C. *blogs*
- D. sites de pesquisa

APÊNDICE B – ATIVIDADE INICIAL DE ESCRITA – AIE



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



Pesquisa: **Gêneros digitais e multiletramentos: práticas pedagógicas na sala de aula.**

Orientadora: Dra. Fábila Magali Santos Vieira

Mestrando (a): Florência Vieira Pacheco Andrade

Local: Escola Estadual Pio XII – Disciplina: Língua Portuguesa

Atividade Diagnóstica Inicial – Data: ____/____/2017

Aluno (a): _____

Felpe Filva

Era uma vez um coelho especial chamado **Felpe**. Autor de textos estranhos e engraçados, **Felpe** tem um orelha menor do que a outra e, quando fica nervoso, sofre de um problema conhecido como *orelite tremulosa*. Essa doença é típica de coelhos como Felpe, rabugentos, que não gostam de sair da toca, não conversam com ninguém e não tem amigos.

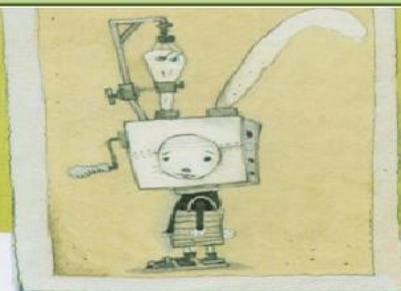
Um certo dia, quando Felpe já era um poeta famoso, tomou uma decisão: ele iria contar para todos a triste história de sua vida. Iria escrever a sua autobiografia. O coelho poeta pegou a sua xícara de café, sentou-se diante da máquina de escrever e começou:

Capítulo 1

A infância

Meu nome é Felpe Filva. Sou poeta e escritor. Sou um coelho solitário, não gosto de sair da toca. Quando eu era pequeno sofri muito porque tinha uma orelha mais curta que a outra. Os colegas sempre zombavam de mim...

Fumari (2006, p.9)



AUTOBIOGRAFIA

“Quando alguém escreve a sua própria história, está criando um texto que se chama autobiografia. Se a gente dividir a palavra em partes vai descobrir que **auto** significa próprio, **bio** significa vida e **grafia** significa escrever, portanto escrever sobre a própria vida.”

Fonte: Fumari (2006, p.41)

Atividade de escrita

The image shows a screenshot of a Facebook profile page for a user named 'Florência'. The profile picture is a cartoon character with a flower on its head. The page layout includes a navigation bar at the top with 'Encontrar amigos', 'Página inicial', and 'Encontrar amigos'. Below the navigation bar are options for 'Status', 'Foto / Vídeo', and '+ ofertas e eventos'. The main content area contains a text prompt in a white box with a blue border. Below the prompt is a comment box with the text 'Curtir – Comentar' and a series of horizontal dashed lines for writing. At the bottom right of the comment box is a blue 'Publicar' button. The left sidebar contains various navigation options such as 'Bem-vindo(a)', 'Feed de Notícias', 'Mensagens', 'Eventos', 'Encontrar amigos', 'GRUPOS', 'APLICATIVOS', and 'AMIGOS'.

Florência

Status Foto / Vídeo + ofertas e eventos

Florência
Tiana
Editar perfil

Bem-vindo(a)
Feed de Notícias
Mensagens
Eventos
Encontrar amigos

GRUPOS
Amigos de GCF Ap...
Criar grupo
Encontrar novos grupos

APLICATIVOS
Jogos
Cutucadas
Fotos
Música
Feed de Jogos

AMIGOS
Melhores Amigos
Familia
COLEGIO SAN BER...
Conhecidos

Felpe Filva iniciou a autobiografia dele, mas não terminou nessa primeira página do livro. Assim como Felpe, **relate a sua história de vida**. Fale quem é você, onde nasceu, com quem vive, do que gosta e do que não gosta. Comente suas alegrias e tristezas, suas conquistas e suas perdas e todos os outros pensamentos.

Comece então...

Curtir – Comentar

Publicar

APÊNDICE C – PLANO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO – PEI



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



FLORÊNCIA VIEIRA PACHECO ANDRADE

**GÊNEROS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: novas práticas
pedagógicas em sala de aula**

Montes Claros – MG
2017

FLORÊNCIA VIEIRA PACHECO ANDRADE

**GÊNEROS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: novas práticas
pedagógicas em sala de aula**

Projeto Educacional de Intervenção – PEI
apresentado como requisito parcial do
Programa de Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, da Universidade Estadual de
Montes Claros, sob a orientação da Professora
Doutora Fábila Magali Santos Vieira.

Montes Claros – MG
2017

IDENTIFICAÇÃO

Tema: Alfabetização e letramento

Escola: Escola Estadual Pio XII – Januária – MG.

Série: 6º Ano de Escolaridade

Período de realização: Agosto a novembro de 2017.

1. Objetivos

Objetivo geral

Desenvolver atividades que contribuam com a melhoria dos níveis de escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Pio XII, utilizando o gênero digital *blog* como recurso didático.

Objetivos específicos

- Planejar, executar e avaliar atividades que contribuam para melhoria dos níveis de escrita que desenvolvam a consciência fonológica e a escrita ortográfica;
- Desenvolver habilidades de letramento digital através do gênero digital *blog*;
- Produzir texto multimodal para *blog*.

2. Metodologia

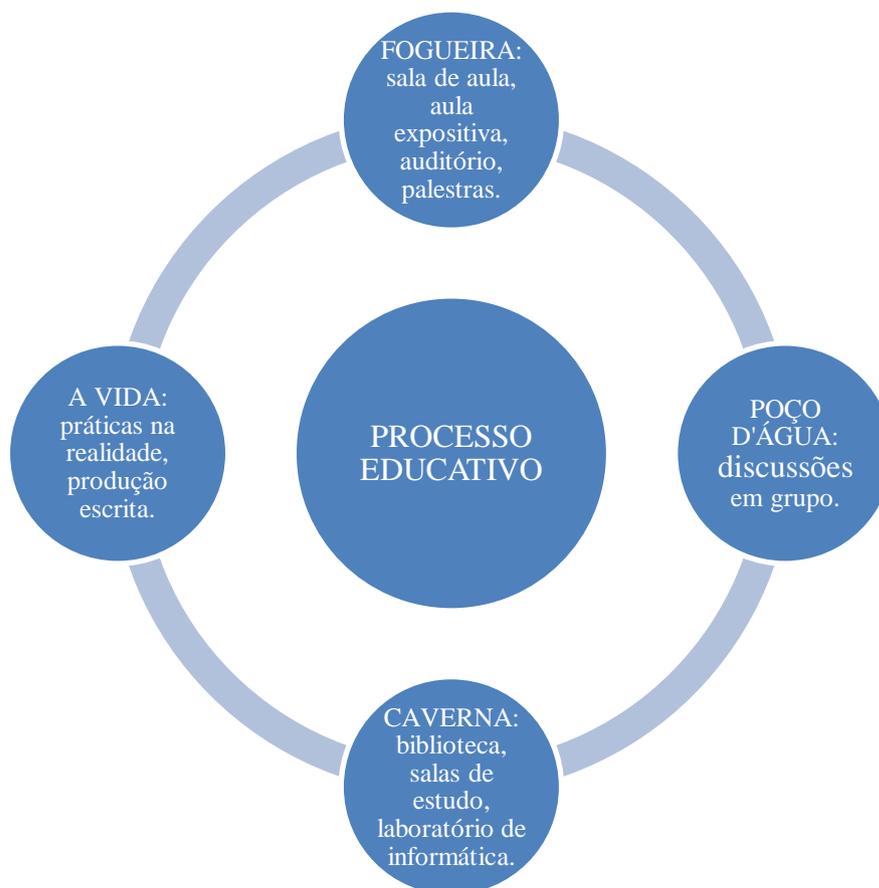
Este plano de intervenção pretende oferecer condições propícias ao desenvolvimento de ações efetivas de aprendizagem e, assim, para atender às reais necessidades da educação no século XXI, ferramentas pedagógicas tradicionais (livros, canetas, papel, quadro, giz e texto verbal) devem coexistir com as ferramentas das TDIC (computador, internet, games, vídeos, projetor, textos multimodais). Dessa forma, o professor assumirá um papel neste ambiente bastante diferente daquele de um apresentador de conteúdo; será um mediador que ajudará os alunos a desenvolverem habilidades e competências de escrita e a interagirem nos assuntos que estão sendo explorados. Segundo Thornburg (1996), o professor, neste cenário, irá operar em

um sistema baseado em quatro componentes: fogueira, poço d'água, caverna e a vida, assim chamados de “Metáforas para o aprendizado no século XXI”.

Metaforicamente, a fogueira é o espaço informacional associado com palestras e outros métodos de instrução direta, numa forma de transmitir conhecimento. O poço d'água é o espaço de conversação ocupado quando os alunos conversam entre si ou com seus professores sobre um determinado tópico para a construção do ensino-aprendizagem. A caverna é o espaço conceitual onde ideias são desenvolvidas num momento de introspecção e onde projetos de estudantes são construídos, sob a perspectiva da reflexão, sob a análise do seu próprio conhecimento. A vida é o espaço contextual onde as coisas que foram aprendidas são aplicadas no mundo fora da escola, ou seja, o conhecimento resulta na prática social fora da escola.

Assim, para expressar visualmente as “Metáforas do aprendizado no século XXI”, a exemplo de David Thornburg (1996), foi elaborado o esquema a seguir (Figura 01), representando o processo educacional atual.

Figura 01 – Estrutura do Processo Educativo



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Diante do exposto, os procedimentos metodológicos e as atividades em busca do processo de ensino-aprendizagem ocorrerão sob esses quatro momentos, que chamaremos de módulos de aprendizagem. Estes serão construídos em torno do “conhecer, dialogar, refletir e praticar”, fornecendo a possibilidade de professores e alunos criarem oportunidades educacionais significativas. Nesse sentido, a escolha dessa metodologia pretende desenvolver atividades que contribuam com a melhoria dos níveis de escrita dos alunos, utilizando o gênero digital *blog* como recurso didático, ou seja, como recurso de leitura, diálogo, reflexão e produção textual.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

MÓDULO 1: Conhecendo

Neste módulo será desenvolvida e compartilhada a discussão sobre as características dos textos compostos por palavras e imagens, bem como discutir sobre as contribuições das

Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC ao permitir a combinação de sons, palavras, imagens e movimentos.

Quadro 01– PEI – Módulo 1: Conhecendo.

PLANO DE AÇÃO – MÓDULO 1: CONHECENDO	
Ação	Ativar conhecimentos prévios sobre as características dos textos multimodais, e em relação às contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC ao permitir a combinação de sons, palavras, imagens e movimentos.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC para a aprendizagem e familiarizar-se com o ambiente digital; • Conhecer e identificar as funções do <i>blog</i> como recurso de ensino e sobre as habilidades de letramento em contexto digital; • Conhecer diferentes textos multimodais.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva dialogada e interativa por meio de ferramenta digital; • Atividades de conhecimento no laboratório de informática da escola.
Atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1- Exposição dialogada utilizando ferramenta digital para apresentação de slides sobre a proposta de trabalho; <ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC para a aprendizagem; • Apresentação de diferentes textos multimodais por meio de slides. 2- Utilização do laboratório de informática para navegar pela Internet e, assim, familiarizar com o ambiente digital; 3- Acesso e conhecimento de <i>blogs</i> de diferentes temas e assuntos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Blog</i>: “<i>Blog dos jovens leitores</i>” http://blogdosjovensleitores.blogspot.com.br/; ➤ <i>Blog</i>: Open Page, http://www.openpage.com.br/; ➤ <i>Blog</i>: Galerinha on line, http://galerinhaonline.blogspot.com.br/2014/01/receitas.html; ➤ <i>Blog</i> escolar: http://ec19tag.blogspot.com.br/ <ul style="list-style-type: none"> • Questões propostas: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Quais são os temas abordados nesses <i>blogs</i>? Leia o perfil de cada um. ❖ De qual você gostou mais? Por quê? ❖ Se você tivesse um <i>blog</i>, sobre o que você escreveria? ❖ Vamos criar um <i>blog</i> para a turma? Qual nome teria? <ol style="list-style-type: none"> 4- Criar o <i>blog</i> da turma.

Recursos didáticos	Data show; computador; internet, caixa de som.
Duração	8h/a.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do interesse e participação dos estudantes durante a exposição do conteúdo; • Os alunos deverão realizar as atividades propostas no laboratório de informática e produzir comentários a respeito do que leem.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

MÓDULO 2: Dialogando

Neste segundo momento, as atividades propostas oferecerão oportunidades para que o comportamento do aluno ouvinte e falante torne-se efetivamente objeto de aprendizagem. O aluno terá a oportunidade de realizar debates e exposições orais a respeito das atividades apresentadas em sala de aula. Assim, o professor coordenará as discussões, procurando fazer com que todos os alunos falem e escutem de forma atenciosa e respeitosa. Este tipo de atividade promove a discussão sobre o assunto tratado nos textos apresentados, fazendo com que o aluno ultrapasse o texto e o relacione com o contexto social em que vive ou até mesmo com sua própria pessoa, atendendo à perspectiva da leitura multimodal.

A partir do desenvolvimento da competência do uso da língua oral e da capacidade de debater de forma sustentada, defendendo sua opinião e acolhendo o argumento contrário, mesmo que de forma menos elaborada, por se tratar de alunos do 6º ano, serão propostas atividades em grupo de leitura, interpretação e escrita.

Quadro 02 – PEI – Módulo II: Dialogando

PLANO DE AÇÃO - MÓDULO 2: DIALOGANDO	
Ação	Incentivar a discussão sobre os textos apresentados com o intuito de desenvolver a competência do uso da língua oral e a capacidade de debater de forma sustentada, defendendo sua opinião e acolhendo o argumento contrário.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos multimodais; • Analisar e discutir as especificidades dos textos multimodais; • Produzir textos multimodais.
Metodologia	Propor a discussão das perguntas sugeridas a respeito dos recursos linguísticos utilizados nos textos multimodais, previamente selecionados para o trabalho em grupo.
	1- Leitura de textos multimodais; 2- Discutir em duplas ou trios as questões sobre os textos selecionados:

Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • HQ da Turma da Mônica; • HQ do Gaturro e Ágatha; • Charge. • Propaganda; <p>3- Produzir em duplas os textos multimodais selecionados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organograma; • Infográfico; • Mapa.
Recursos didáticos	Data show; Computador; Internet; folhas A4.
Duração	10 h/a.
Avaliação	Observação do interesse e participação dos estudantes durante a exposição do conteúdo e na realização das atividades propostas.

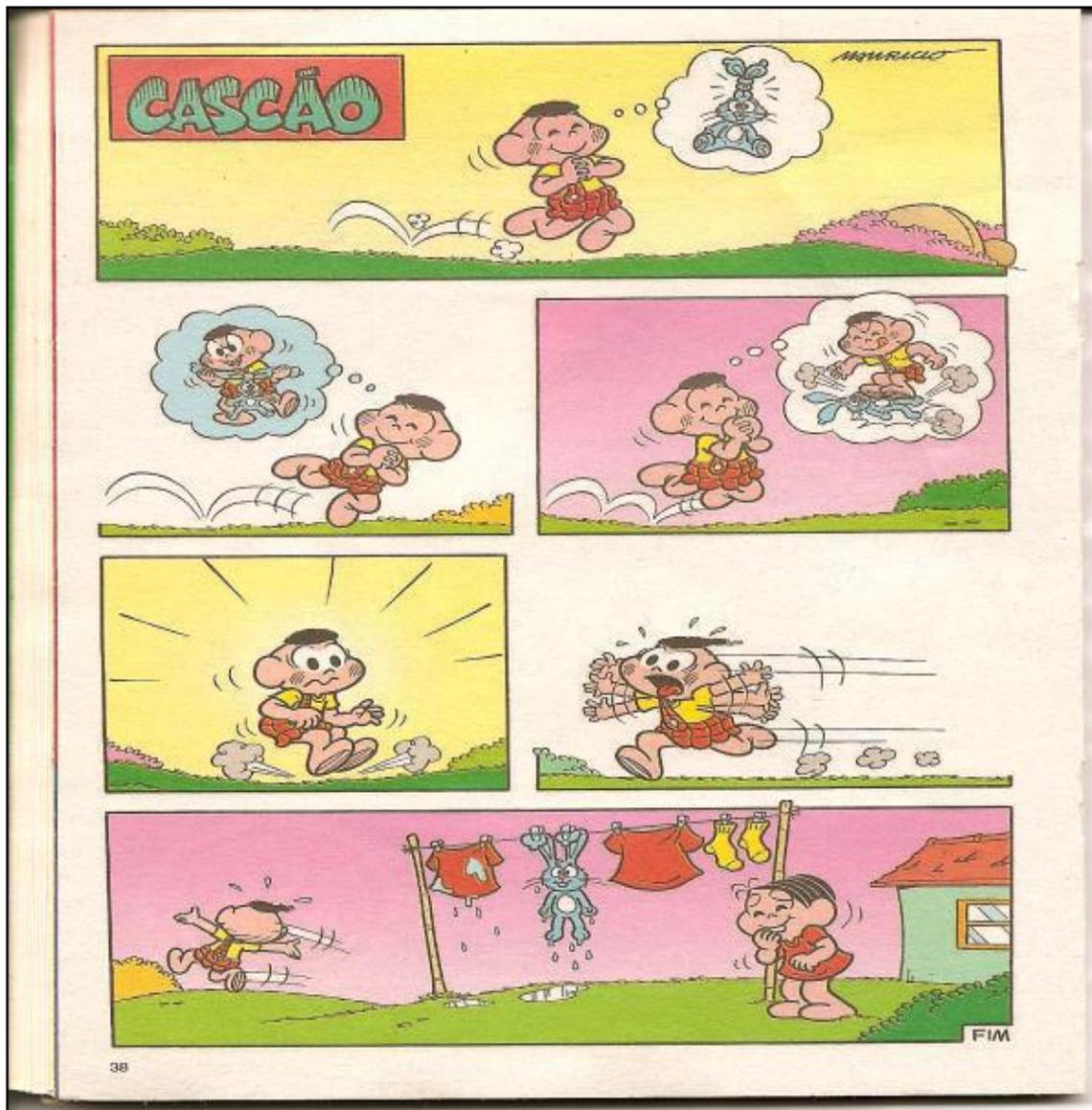
Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

LEITURA DE TEXTOS MULTIMODIAS

- Leia os textos e converse com seus colegas e professora sobre as questões abaixo.

Em relação à HQ da Turma da Mônica (Maurício de Souza)

Figura 01 – HQ turma da Mônica
 Fonte: Desconhecida.



Observe a HQ para responder ao que se pede.

- 1- Você conhece esses personagens? Quem são?
- 2- Por que o Cascão está saltitante? O que ele está imaginando? Qual era a sua intenção?
- 3- O que aconteceu no 4º e 5º quadrinhos?
- 4- Por que Cascão saiu correndo?
- 5- O humor da história foi construído a partir de quais fatos?
- 6- No texto há palavras? Você conseguiu ler essa HQ mesmo sem palavras? Por quê?

Em relação à HQ do Gaturro e Ágatha:

Gaturro e Ágatha são personagens de uma série de tirinhas argentina, criada pelo cartunista Cristian Dzwonik (conhecido como “Nik”).

Figura 03 – Tira Gaturro e Ágatha



Disponível em: <<http://mundogaturrofloresta.blogspot.com.br/2012/04/otra-ves-gaturro-y-agatha.html>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

- Observe a tirinha para responder ao que se pede.

- 1- No 1º quadrinho o que Ágatha está segurando? O que está escrito?
- 2- Você sabe o que significa esta palavra? Ela pertence à Língua Portuguesa ou estrangeira? Onde encontramos essas palavras com frequência?
- 3- Agora que você sabe o significado, o que Ágatha quis dizer ao Gaturro?
- 4- Qual é a reação de Gaturro? O que ele está segurando?
- 5- O que está escrito? Qual é o significado?
- 6- O que aconteceu no 3º e 4º quadrinhos? O significado da palavra alterou ao ser invertido?

Em relação à charge

Figura 04 – Charge Igualdade/ Justiça



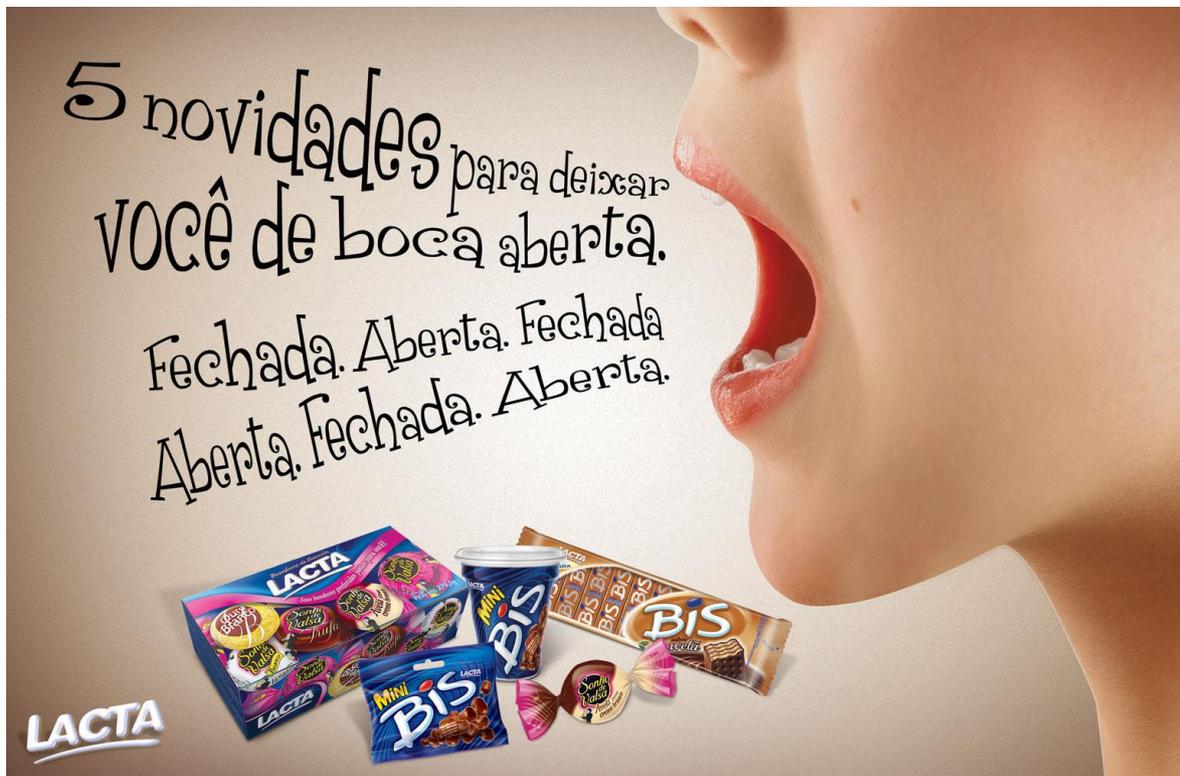
Disponível em: <<http://profvladimir.blogspot.com.br/2014/05/charge-igualdade-nao-significa-justica.html>>
Acesso em: 07 jun. 2017.

- Observe a charge para responder ao que se pede.

- 1- O que é igualdade?
- 2- O que é justiça?
- 3- O que você vê na imagem?
- 4- O que você entende por “Igualdade não é justiça”.
- 5- O que foi preciso fazer para haver justiça?
- 6- Você já foi tratado de forma desigual ou injusta?

Em relação à propaganda

Figura 05 – Propaganda



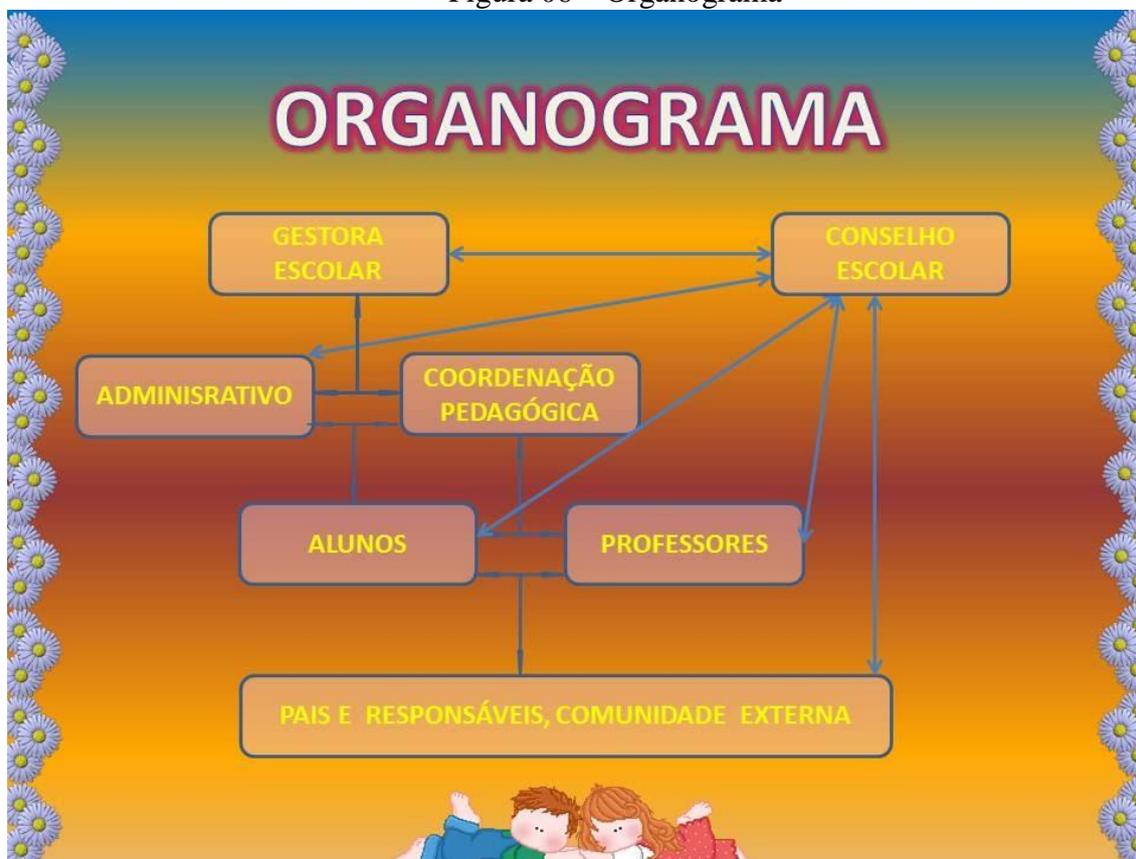
Disponível em: <<http://julianaportuguesfevale.blogspot.com.br/2011/11/anuncio-da-lacta.html>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

- Observe a propaganda para responder ao que se pede.

- 1- A finalidade da propaganda é vender um produto? Qual é o produto anunciado?
- 2- Quais são os cinco motivos para ficar de boca aberta ou fechada?
- 3- O que significa a expressão “Pra deixar você de boca aberta”?
- 4- Em que outros contextos podemos ficar de boca aberta?

Em relação ao Organograma

Figura 06 – Organograma



Disponível em: <<https://sites.google.com/site/escolamunicipalpadreca/historia-da-escola/organograma>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

1. Criar um organograma

Segundo Ribeiro (2016), o organograma é uma representação bastante comum em nossa sociedade e mostra representações hierárquicas, estruturas organizacionais etc.

Como sugestão, os alunos deverão criar um organograma familiar ou um organograma escolar.

Em relação ao Infográfico

Figura 07 – Infográfico



Disponível em: <<http://galerinhaonline.blogspot.com.br/2014/01/receitas.html>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

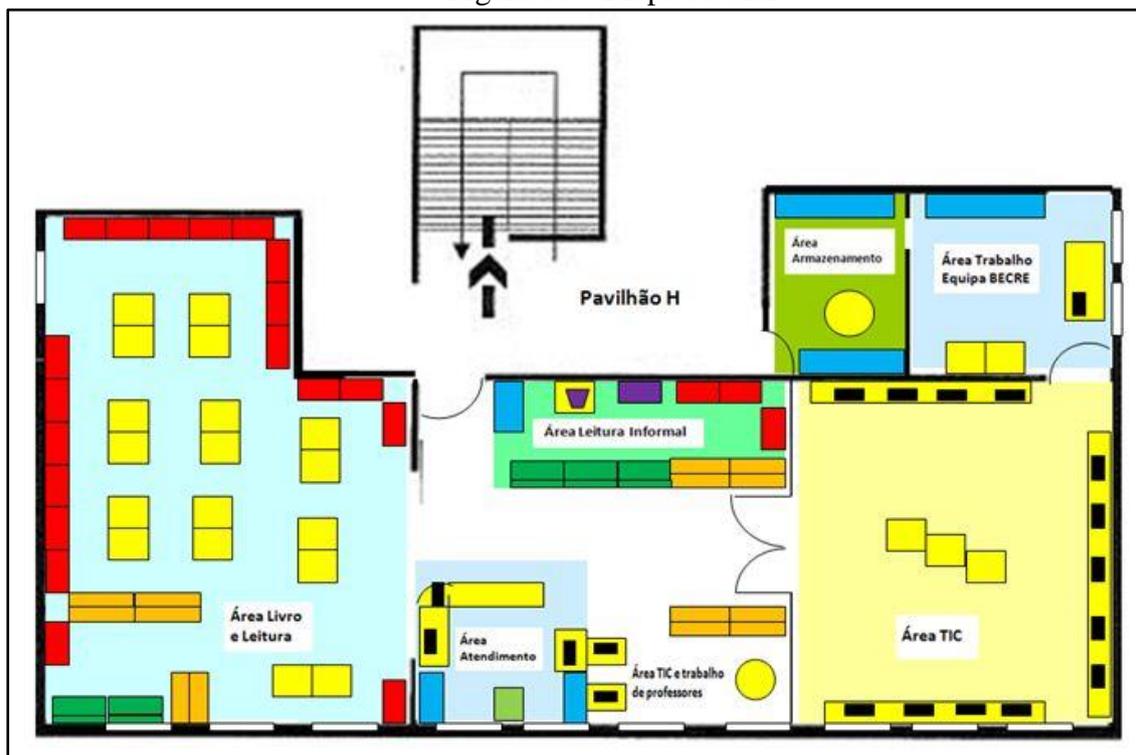
2. Criar um infográfico

Os infográficos são textos multimodais por excelência, pois seu planejamento envolve palavras e imagens em um leiaute e por ser um gênero que circula amplamente em jornais e revistas impressos, digitais e na TV, nas previsões de tempo, nas explicações e nas demonstrações de causa e efeito (RIBEIRO, 2016).

Os alunos deverão criar um infográfico de uma receita escolhida pela dupla.

Em relação ao Mapa

Figura 08 – Mapa escolar



Disponível em: <<http://rbe.addition.pt/np4/mapas?id=1503523>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

3. Criar um mapa

Mapas são representações gráficas em escalas menores e podem representar regiões, territórios ou qualquer extensão da superfície da Terra. Criar um mapa da sua escola.

MÓDULO 3: Refletindo

Nesse módulo, propõe-se a interlocução entre diferentes textos, para que o aluno possa analisar, de forma reflexiva, diferentes abordagens de um mesmo assunto ou tópico, tanto no que se refere a distintas percepções da nossa cultura ou sociedade, quanto para poder observar, questionar e analisar, através da comparação ou confronto do que dizem os diferentes textos ao resolver atividades de leitura, interpretação e escrita. Isso faz com que o aluno perceba intuitivamente seu conhecimento e faça checagem do seu próprio aprendizado.

Quadro 03 – PEI – Módulo III: Refletindo PLANO DE AÇÃO – MÓDULO 3: REFLETINDO	
Ação	Contribuir com o processo de alfabetização e letramento por meio de atividades que estimulem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita em situações de análise e reflexão sobre as especificidades dos textos multimodais e assim melhorar os níveis de escrita dos alunos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar e refletir sobre os conhecimentos da escrita que desenvolvam a consciência fonológica e a escrita ortográfica; • Refletir e identificar as funções do <i>blog</i> como recurso didático e sobre as habilidades de letramento em contexto digital; • Produzir comentários a respeito do que lê.
Metodologia	Estudo individual e atividades práticas, no laboratório de informática da escola e em sala de aula.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de escrita: <ol style="list-style-type: none"> 1- Torne o branco impuro 2- Vamos de carona nesta viagem 3- À maneira dos antigos 4- Tempo de falar 5- Vamos vender o fedex 6- Pausa para criar 7- Jogo: Corrida das letras 8- Nuvem de palavras • Postar atividades e comentários no <i>blog</i> da turma.
Recursos didáticos	Data show; computador; internet; celular, folhas A4 brancas ou coloridas; lápis, lápis de cor, canetas coloridas, borracha, entre outros materiais escolares.
Duração	21 h/a
Avaliação	A avaliação das atividades previstas para esse módulo será contínua e visa à melhoria da aprendizagem, além disso, busca observar como os alunos estão aprendendo e o que deve ser feito para melhorar. Assim, os alunos terão atendimento individual, procurando sanar as dificuldades específicas de cada um. Dessa forma, terão a oportunidade de desenvolver as atividades, refletir sobre sua produção, tirar suas dúvidas e progredir.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

ATIVIDADES SELECIONADAS

1. ATIVIDADE: TORNE O BRANCO IMPURO

1- Siga as instruções. A primeira parte é de descontração. Você deve viajar no papel. É o momento de liberdade. Pegue uma folha de papel em branco, pegue uma caneta, lápis, lápis de cor, giz de cera, o material que desejar. Antes de utilizá-los, observe a sua folha, não a amasse, trate-a com carinho. Escreva sem doer. Escreva sem medo. Agora lápis e papel são companheiros: no papel em branco escreva, desenhe, pinte, rabisque. Faça qualquer coisa, mas não deixe o branco puro. Agora guarde-a na sua pasta de atividades. Ela é sua. Ninguém vai ler sem a sua autorização.

2- Vamos escrever palavras iniciadas pelas letras: A, D, G, T, B, H, V, I, R, S, P, J. As letras são aleatórias. O número de palavras não deve ultrapassar 10 e nem ser inferior a 5. De posse do vocabulário, vamos brincar. Inicialmente fazendo algumas combinações. Exemplo: O palhaço A brinca com o T e o mágico faz G virar H, assim será substituído A por uma palavra do vocabulário iniciado A, T iniciado por T e assim por diante. Depois de feita essa brincadeira com as palavras, vamos brincar com as frases abaixo:

- a- Clara gosta de A + B e Carlos ama T; amo R, mas não amo I nem V.
- b- A+ J pois T+ D.
- c- S e G falaram: ou você fica com H ou vai com P. Ou fica com J ou não fica com T.

3- Agora vamos usar mais palavras coletadas em cada frase. Lembre-se: o número de frases e as combinações são aleatórias. Você pode inventar outras combinações e alterar o número de frases. Entretanto, recomendamos que não ultrapassem 10 frases, para que você não se canse. Depois leia as suas frases em voz alta. Assim a atividade torna-se dinâmica e alegre.

CAUSALIDADE: H+ J+ R+P + (PORQUE) +A +H tudo certo, mas A+D +J está muito esquisito não é R?

CONDICIONALIDADE: J+ B+ A + (SE AMAR) + B +J +H + pode quebrar.

FINALIDADE: P + B + I + G + (A FIM DE) + A+ B+ certo?

MODALIDADE: T+ A + V+ (SEM QUE) + P + V + I + legal.

OUTRAS:

- A frase é PP + H + R + e a palavra é + J + H + A + e a história?
- O pensamento voa em T + B + S + por isso penso em P e em H, mas estou mesmo em V + D + P + e sonho com G.

4- Agora temos dezenas de palavras e algumas frases. Chegou a hora do texto. Vamos por etapas:

a. Organize as frases que você fez num texto. Num corpo orgânico. Por exemplo: Clara gosta de abóbora bamba e Carlos ama ternura; amo amo ruela, mas não amo ironia nem vagem. Ananás jovem pois tetéia dedo. Abra teu amor e jogo, pois ...

b. Leia em voz alta o texto.

c. Vamos mexer no texto. Você pode: eliminar palavras e/ou acrescentar palavras e/ou inverter a ordem. Exemplo:

Clara gosta de abóbora e de Carlos. Abre o jogo e o amor quando come abóboras e ananás. Vagem, bomba e ironia são jovens atletas, pois ...

Ou...

Clara gosta de vagem e ama Carlos com ternura. Segundo ela, o jovem Carlos é uma tetéia e ela escolhe o seu amor a dedo. O amor é jogo e ironia, qual abóbora e ananás, pois ...

d. Troque o texto com o colega e peça uma crítica.

e. Passe-o a limpo e guarde-o.

2. ATIVIDADE: VAMOS DE CARONA NESTA VIAGEM

1- Antes de viajarmos um novo texto, brincaremos, inicialmente, com o visual das palavras. Uma palavra pode ser escrita (desenhada) de várias maneiras. Observe.

Figura 09 – Palavras desenhadas



Fonte: Claver, 1994, p. 33.

Agora você. Sugerimos: montanha, carneiro, vegetal, pelúcia, árvore, corpo, horror, escada, telefone etc. Esta é uma maneira de desmascarar as palavras e talvez de possuí-las.

2- Veja como Luís Silva, personagem do livro *Angústia*, de Graciliano Ramos, brincava com as palavras.

Em duas horas escrevo uma palavra; Marina. Depois, aproveitando as letras deste nome, arranjo coisas absurdas: ar, mar, rima, arma, ira, amar. Uns vinte nomes.

Vamos na onda do personagem, vamos re-arranjar as palavras. Sugerimos: maravilha, sapato, marmita, árvore etc. Exemplo: sapato – ato, sapo, pato, topa, tapa, copa.

3- Continuemos brincando com as palavras. Daremos a elas um significado que vai além de sua significação de dicionário. Vamos procurar revelar sua face outra, explorando todas as suas potencialidades. Essas palavras revelarão toda sua sensibilidade diante do mundo e da vida.

Há palavras que são grandes pela própria natureza – é o caso da grafia de paralelepípedo. Outras são grandes pelo que representam. Temos a palavra céu que graficamente é pequena, mas é enorme em sua significação.

A partir dessas considerações, escreva duas palavras ou mais, para cada um dos vocábulos relacionados: frios, quentes, amarelas, nervosas, gordas, pequenas, gostosas, pobres, leves, alegres, fofas, perigosas, vermelhas, coloridas, delicadas, bonitas, pesadas, engraçadas, novas.

4- Agora você deve estar mais solto, leve, descontraído e pronto para tocar para frente.

O exercício que segue é muito parecido com o que fizemos antes. Dada uma palavra, procure escrever outras que tenham alguma relação com ela. Exemplo: O amarelo pode relacionar com as seguintes palavras: cor, primavera, frio, medo, hepatite, sol, ovo...

Vamos lá. Eis as palavras: paisagem, felicidade, hipopótamo, caminho, vermelho, voar, nuvens, morangos, coração, sólido, horizonte, liberdade, viagem.

3. ATIVIDADE: À MANEIRA DOS ANTIGOS

Os temas das redações eram (e são, ainda) mais ou menos as seguintes: A Pátria, Minhas férias, O que eu fiz ontem, Meu animal favorito, Uma festa, O dia do índio, Meu primeiro dia de aula, A família, Minha professora, 13 de maio, A casa mal-assombrada.

À maneira dos antigos, daremos alguns temas e situações. Procure utilizar as dicas anteriores, ou seja, invente palavras, reverbere, peça opinião, refaça o texto etc. A forma (poema, conto, crônica etc.) fica a seu critério.

Para sua maior comodidade, vamos aos fatos e situações, como, por exemplo:

a) Três ratos famintos estão presos num quarto hermeticamente fechado.

Situações:

- Acham uma saída.
- Aparece um super-rato para salvá-los.
- Se devoram.

(Em tempo, os ratos se chamam: Augustus, Nicodemus e Cornelius).

b) Um sonâmbulo é acordado em pleno dia, no meio de uma rua movimentada e se descobre nu.

Situações:

- Vai preso por não saber explicar a situação.
- Ninguém repara em sua atitude.
- É fotografado e convidado para trabalhar na TV.

c) Um mosquito de nome Geraldo marca um encontro com uma mosquita de nome Joana para as 17:30. Às 17:30 horas Geraldo cai num pega-mosca.

Situações:

- Ele morre.
- Joana fica sabendo do acontecido e se suicida.
- Geraldo toma a pílula anti-pega-mosca e consegue se safar.
- Joana arruma outro namorado.

d) A história de Romeu e Julieta.

Situações:

- Julieta fica sabendo do final da história e fala pro Shakespeare: “Qual é?”
- Romeu também fica sabendo e usa um punhal de mentira.
- Shakespeare fica gostando de Julieta e só mata o Romeu.

e) Em uma galeria de arte, dentre os vários quadros, há dois bem próximos. Em um deles há três gatos e no outro um aquário.

Situações:

- Os gatos resolvem comer os peixes.
- Os peixes se transformam em tubarões e devoram os gatos.

- Os gatos e os peixes fazem uma guerra de fome contra a pintura moderna e morrem.
 - O pintor do aquário pinta de branco o quadro dos gatos.
- f) Uma carroça está diante de um sinal vermelho. A rua é estreita e o movimento, enorme. Quando o sinal abre, o burro empaca.

Situações:

- Todos os carros buzina ao mesmo tempo.
- O carroceiro deixa a carroça e sai correndo.
- O burro sai da carroça e dá um coice nos carros.
- Um dos motoristas conversa com o burro no ouvido e este sai de fininho.

Você escolhe um dos fatos. Caso queira misturar os fatos e as situações, teremos, sem dúvida, um texto pelo menos inusitado.

Vamos trabalhar, mas antes é bom atentar para o seguinte: não existe nenhuma narração que não responda às questões: DE QUEM SE TRATA? DE QUE SE TRATA? ONDE SE PASSA? POR QUÊ? COMO? QUANDO?

Ainda:

- Agente – ator ou atores
- O fato – a ação propriamente dita
- O tempo – época
- O lugar – meio ambiente
- As causas – origem , motivo
- As consequências – os resultados
- Os meios – pessoas ou coisas que concorrem ou interferem na ação
- O modo – os aspectos através dos quais se desenrola a ação

Este é o caminho. O cineasta quando faz um filme tem em mãos um roteiro. Por que não o redator? Vamos lá:

- 1- Escolha o tem (ou temas).
- 2- Tente traçar um roteiro para seu texto, respondendo às questões: DE QUEM SE TRATA, DE QUE SE TRATA etc., ou indicando o agente, o fato, o tempo etc.
- 3- Depois de concluído o texto, passe a limpo e guarde-o.

4. ATIVIDADE: Tempo de falar

Leiamos algumas máximas, ou aforismos, ou picles, como queiram. São pequenas frases que colocam o leitor em reflexão. Ou fazem com que o leitor mude seu modo de pensar. Já se notou que o ditado popular é radical. Ele encerra uma verdade eterna. É perigoso por isso. É comum se ouvir: “Dize-me com quem andas, que eu te direi quem és”. E um gaiato respondeu: “E o que Judas fazia com Jesus Cristo?” Vamos fazer como que esse gaiato, desestruturar os ditados, as frases feitas, as frases congeladas: “Liberdade é uma calça velha, azul e desbotada.” Tentaremos criar algumas máximas ou picles. Agora, alguns exemplos, retirados das Máximas da Tia Zulmira, de Stanislaw Ponte Preta:

- Entre as três coisas melhores desta vida, comer está em segundo e dormir em terceiro.
- Enquanto houver mandioca, a farinha está garantida.
- A política tem esta desvantagem: de vez em quando o sujeito vai preso, em nome da liberdade.
- O amor é eterno, nós é que estamos sempre a transferi-lo para outra repartição.
- Malandro prevenido dorme de botina.
- As três coisas mais perigosas que eu conheço são: limpar arma de fogo, mulher do vizinho e croquete do botequim.
- Quem tem medo de mandinga, não desmancha despacho.
- Mulher e livro ... emprestou, volta estragado.
- Mais vale um filé em casa do que um boi no açougue.
- As coisas que mais contribuem para avacalhar a dignidade de um homem são bofetão de mulher, tombo de bunda no chão e dor de barriga..
- Mosquito sabido morde primeiro e faz o zunido depois.

Em *Reflexões sem dor*, Millôr Fernandes condensa a verdade também em pequenas frases, por exemplo:

- Um país só tem verdadeira liberdade de expressão quando um homem pode dizer em público, bem alto, tudo o que lhe vem à cabeça ao bater o martelo no dedo.
- O pobre trabalha para comer. O rico trabalha para comer fora.
- O silêncio é de prata, tempo é dinheiro, mas nem tudo que reluz é ouro.
- Queridinho é o nome de solteiro do marido.
- Sansão, sim, é que era um espetáculo. Quando acabou seu show a casa veio abaixo.

- Uma coisa é definitiva: quem se curva diante dos opressores mostra o traseiro aos oprimidos.
- Amor com amor se pega.
- Não somos a imagem de Deus. Somos apenas a sua autocrítica.
- Pensar – eis um verbo reflexivo.

Agora é a vez de Mário da Silva Brito, que criou o desamorismo. Aforismo é a arte de condensar a verdade numa sentença iluminada.

- Amai-vos uns às outras.
- Ofício de bombeiro é fogo!
- Sereia – mulher de ex-cama.
- Ai que saudade que tenho da Aurora da minha vida!
- Quem dá aos pobres, empresta a Deus. Pela escassez das esmolas, parece que Deus anda de crédito baixo.

2- Agora é a sua vez. Daremos uma série de provérbios e esperamos que você interfira neles mudando o seu sentido, como no exemplo que se segue: “Quem cedo madruga fica com sono o dia inteiro”, ou “muitos serão os chamados e poucos os atendidos”. Isso é da Bíblia ou da Telefônica?

- a) Quem cala consente.
- b) Em terra de cego, quem tem um olho é rei.
- c) Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
- d) Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.
- e) Pimenta nos olhos dos outros é refresco.
- f) Cão que ladra não morde.

3- Depois de concluídos, passe-os a limpo e guarde-os.

5. ATIVIDADE: VAMOS VENDER O FEDEX

As companhias de cigarro nunca vendem nicotina, mal-estar, mal-cheiro, poluição etc. Vendem status social, saúde, vigor físico, sucesso etc.

Ronald Claver

A partir dessa consideração, levantemos alguns tópicos de que a arte da propaganda se utiliza.

- Os recursos de linguagem poética – repetições de consoantes e vogais, rimas, comparações, metáforas e conotações:

Pag Pouco

Se é *Bayer* é bom.

Melhoral, melhoral, é melhor e não faz mal.

Tomou Doril a dor sumiu.

Pense *Forte*, pense *Ford*.

- Uma linguagem apelativa, que explora as ansiedades, vaidades, frustrações do consumidor, influi de modo decisivo no comportamento e postura do homem comum e, fantasiosamente, camufla as frustrações da realidade:

Quem fuma Minister sabe o quer. *E você?*

Ao *sucesso* com Hollywood.

No Brasil toda mulher tem *Charm*.

- Associações arbitrárias do símbolo com o simbolizado:

Mulher pelada com automóvel.

Status social com cigarro.

Vigor físico com remédio.

- A linguagem popular, através da exploração dos ditos populares, provérbios, gírias etc.:

Dize-me o que lês e te direi quem és – *Veja*.

Ponha algumas pedras no caminho da sua sede – *Antártica*.

Quem tem outro carro anda com o Fusca atrás da orelha.

O propagandista sabe que uma boa imagem vale por mil palavras. Daí o requinte visual das propagandas. Sabe também que a propaganda subliminar explora de modo consciente as zonas obscuras do inconsciente. Por isso lança mensagens em determinados momentos e em

certa regularidade. Desse modo, ficou famosa a “pipoca” que aparecia num cantinho da tela durante a exibição de um filme. Terminada a fita, os expectadores tomaram de assalto o carrinho do pipoqueiro. Sabe também da técnica do *merchandising*, que consiste em aproveitar uma cena comum para veicular seu produto. Essa técnica é muito usada em novelas de televisão. Exemplo: Cena de bar – pessoas sentadas à mesa tomando determinada cerveja ou refrigerante.

1- Vamos trabalhar com PROPAGANDA. Procure algumas em jornais, revistas, livros, *outdoors*, televisão etc. Selecione-as.

2- Agora que você conhece alguma coisa sobre propaganda, analise algumas conhecidas. Veja a distribuição de cores, a colocação das palavras, o uso das formas etc.

3- Chegou a sua hora. Convença o próximo de que seu produto é a melhor coisa do mundo. Use todos os recursos e venda então um desses produtos: a lua, a vida, o fedex (um produto desconhecido do público), sua sala de aula, seu otimismo, sua imaginação, um lugar ao sol.

4- Releia seus textos. Leia-os para alguém. Eles convencem? Vendem?

5- Se necessário, reescreva trechos ou o texto.

5- Passe a limpo e guarde-a.

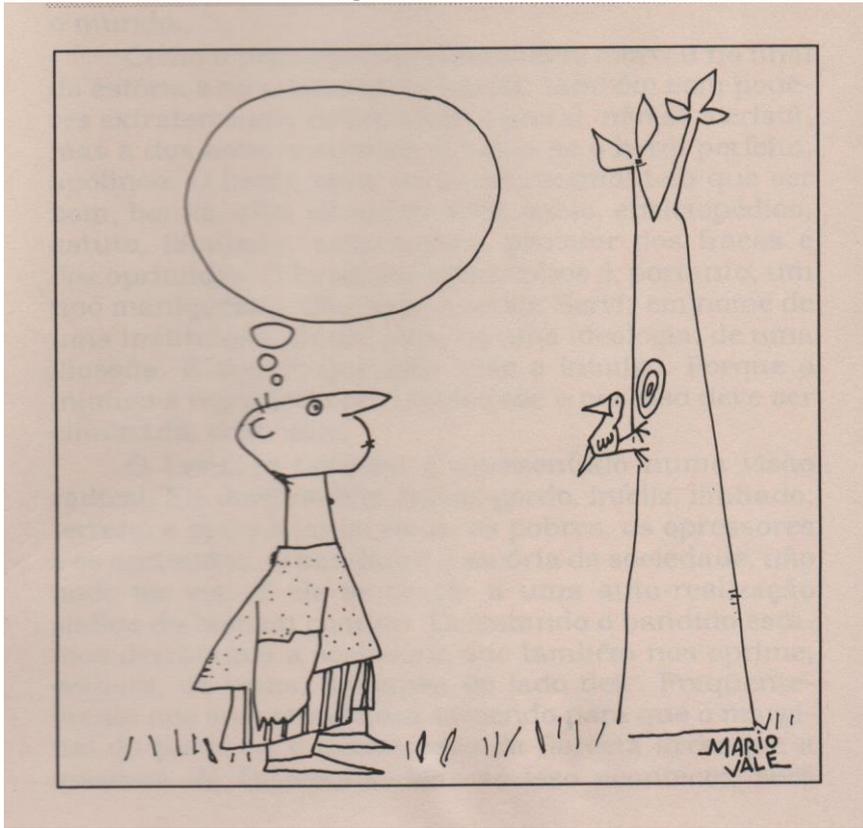
6. ATIVIDADE: PAUSA PARA CRIAR

1- Seguem-se alguns quadrinhos. Escreva nos balões aquilo que o desenho lhe sugere.

2- Há outros que têm só balões. Invente o desenho, mas a sua maneira sem se preocupar com o traço.

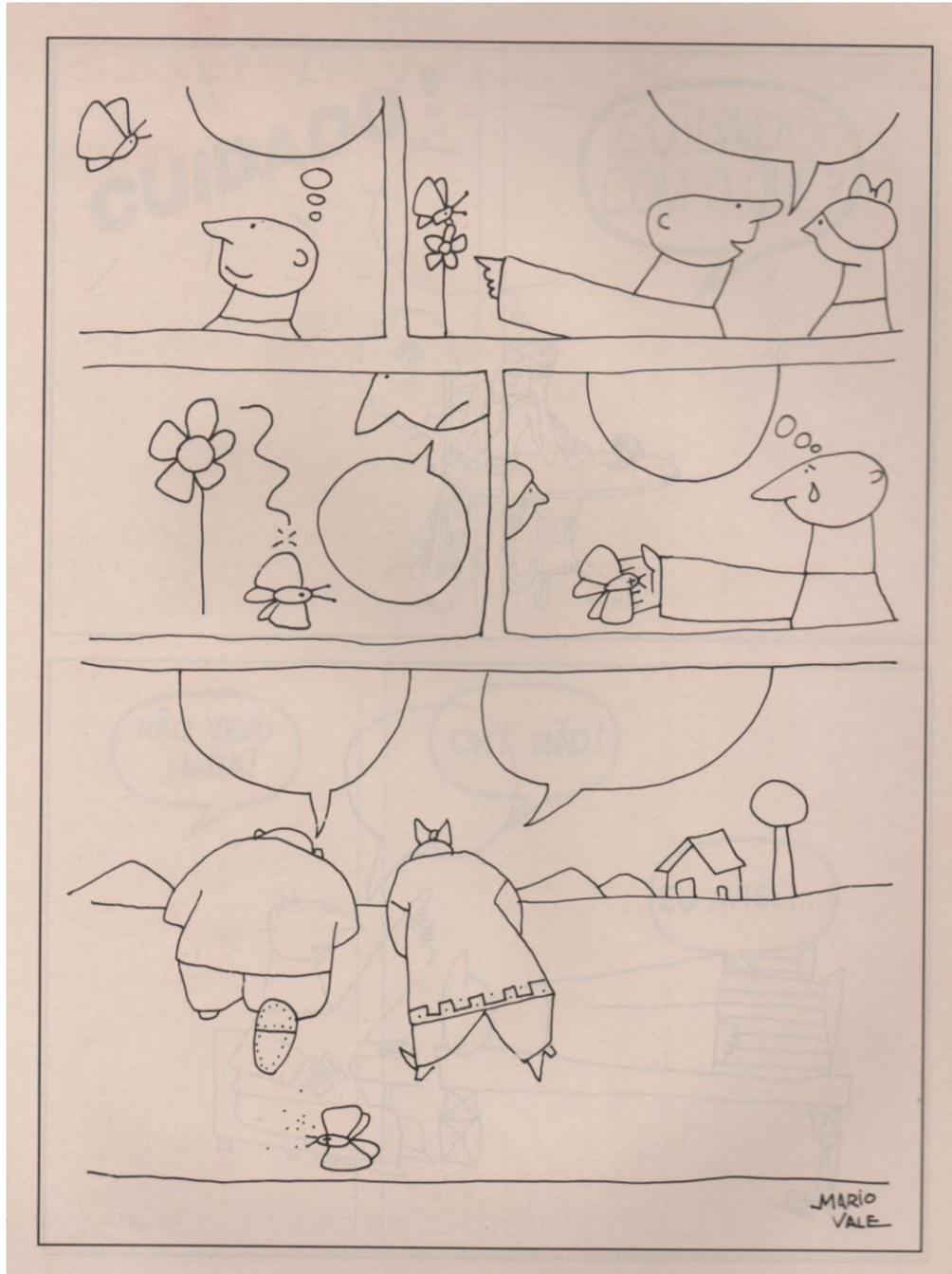
3- Invente seu quadrinho. Faça como nos textos; recorte, costure, cole, escreva, desenhe, redesenhe, reescreva, mostre ao colega.

Figura 10 – Quadrinhos



Fonte: Claver, 1994, p. 58.

Figura 11 – Quadrinhos



Fonte: Claver, 1994, p. 59.

Figura 12 – Quadrinhos

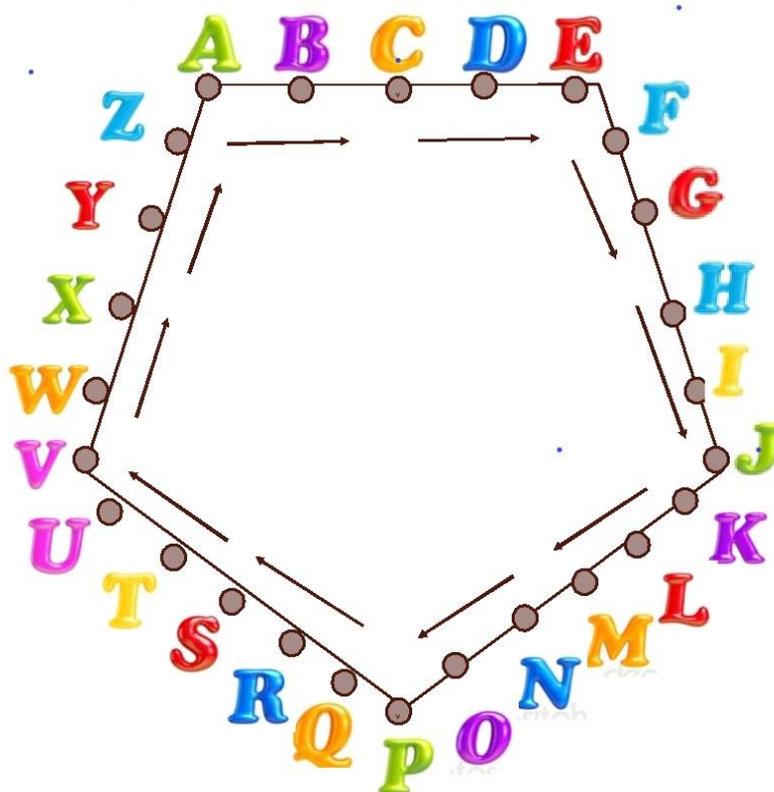


Fonte: Claver, 1994, p. 61.

ATIVIDADE: A CORRIDA NAS LETRAS

Cada jogador se representa no tabuleiro por um pião sobre a inicial do seu nome. O primeiro a jogar lança um dado e deve avançar seu pião tantas casas quantas indicou o dado. Para permanecer nesta casa, deve dizer ou escrever uma palavra que comece com a letra que aí está. Se não conseguir, retrocede uma casa e diz ou escreve uma palavra que comece por esta nova letra. Se não conseguir, retrocede sucessivamente até voltar de onde saiu. Ganha o jogo aquele que primeiro tiver percorrido todo o trajeto, atingindo pela segunda vez sua letra inicial.

Figura 13 – Tabuleiro do jogo Corrida nas letras



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Grossi, 1990, p. 142.

MÓDULO 4: Praticando

Nesse módulo, desenvolveremos atividades que proporcionem a prática dos conhecimentos em escrita, por meio da produção de textos compostos por imagens e palavras, a partir de situações dadas, utilizando ferramentas da tecnologia (computador, internet, textos multimodais).

Quadro 04 – PEI – Módulo IV: Praticando

PLANO DE AÇÃO – MÓDULO 4: PRATICANDO	
Ação	Por em prática os conhecimentos em escrita.
Objetivos	Produzir texto adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao suporte de circulação.
Metodologia	Produção escrita e publicação no <i>blog</i> da turma.
Atividades	Produção escrita individual a partir de uma situação dada.
Recursos didáticos	Data show; computador; internet; celular, folhas A4 brancas ou coloridas; lápis, lápis de cor, canetas coloridas, borracha, entre outros materiais escolares.
Duração	14 h/a
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Observação sistemática da participação dos alunos na realização das atividades propostas; • Produção escrita para publicação no <i>blog</i> da turma.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

APÊNDICE D – Atividade Final de Escrita – AFE



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



Pesquisa: **Gêneros digitais e multiletramentos: práticas pedagógicas na sala de aula**

Orientadora: Dra. Fábila Magali Santos Vieira

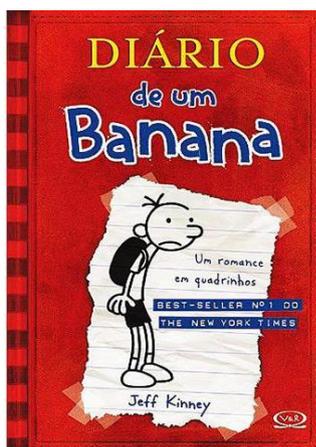
Mestrando (a): Florência Vieira Pacheco Andrade

Local: Escola Estadual Pio XII – Disciplina: Língua Portuguesa

Atividade Diagnóstica Final – Data: ____/____/2017

Aluno (a): _____

Sinopse



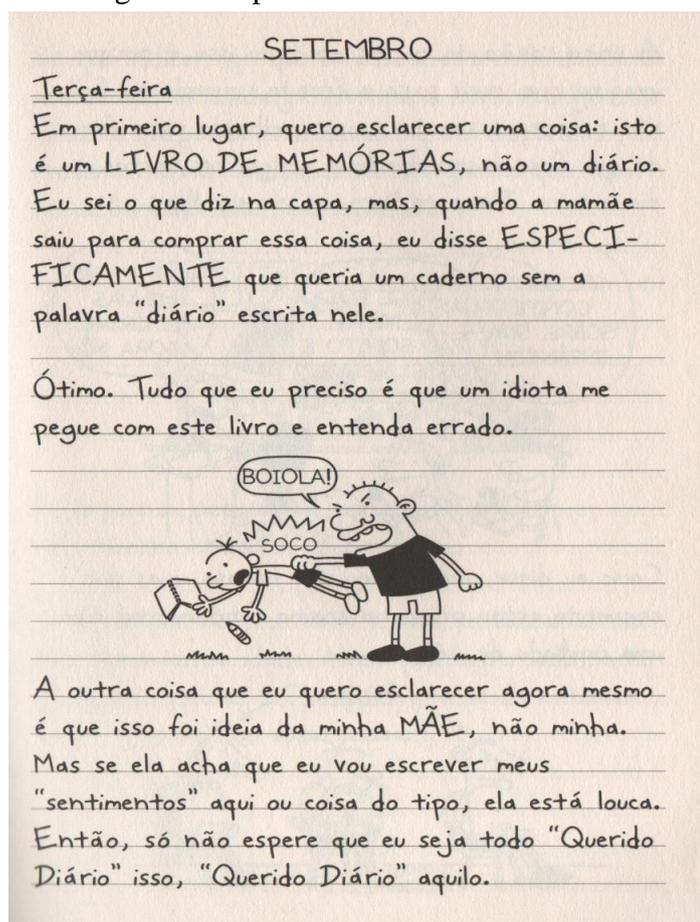
Não é fácil ser criança. E ninguém sabe disso melhor do que Greg Heffley, que se vê mergulhado no ensino fundamental, onde fracotes subdesenvolvidos dividem os corredores com garotos que são mais altos, mais malvados e já se barbeiam. Em “Diário de um banana”, o autor e ilustrador Jeff Kinney nos apresenta um herói improvável. Como Greg diz em seu diário: “Só não espere que eu seja todo 'Querido diário' isso, 'Querido diário' aquilo.”

Fonte: Saraiva Editora. Disponível em: <<http://www.saraiva.com.br/diario-de-um-banana-vol-1-2574894.html>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

O livro conta o dia-a-dia de Greg Heffley, que decide deixar registrado em um caderno, não diário como gosta de dizer, as suas aventuras de Halloween (dia das bruxas), na escola, em casa com seus dois irmãos, Manny (o bebê) e Rodrick (o roqueiro).

Greg leva uma vida normal, adora jogar videogame e sonha o tempo todo em ser famoso em qualquer cargo, mesmo que seja como segurança da escola.

Leia a primeira página e confira um pouquinho da vida de Greg em o *Diário de um Banana*.

Figura 14 – p. 1 de *Diário de um Banana*.

Fonte: Kinney, 2008, p. 1.

Figura 15 – p. 1 de *Diário de um Banana*

Atividade de escrita



Fonte: Kinney, 2008, p. 1.

Imagine que você acaba de ganhar um diário muito bonito, no qual você poderá registrar suas histórias de alegria e de tristeza; suas conquistas e suas perdas e todos os outros pensamentos. Vamos lá!

3. CRONOGRAMA

	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
MÓDULO I	X			
MÓDULO II		X		
MÓDULO III			X	
MÓDULO IV			X	X

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 8. ed. São Paulo. Scipione, 1995.

CLAVER, Ronald. *Escrever sem doer: oficina de redação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.

FURNARI, Eva. *Felpe Filva*. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção girassol).

GROSSI, Esther Pilar. *Didática da Alfabetização*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KINNEY, Jeff. *Diário de um banana*. Trad. Antônio de Macedo Soares. Cotia: Vergara & Riba Editoras, 2008.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos Multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.