

ROSALINA ANANIAS PINHEIRO NEVES

**PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO MULTIMODAL CRÔNICA
SOB O ENFOQUE DOS MULTILETRAMENTOS**

SINOP – MT

2021

ROSALINA ANANIAS PINHEIRO NEVES

**PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO MULTIMODAL CRÔNICA
SOB O ENFOQUE DOS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes

Orientadora: Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva

SINOP

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

N511p	<p>NEVES, Rosalina Ananias Pinheiro. Práticas de Leitura e Escrita do Gênero Multimodal Crônica Sob o Enfoque dos Multiletramentos / Rosalina Ananias Pinheiro Neves - Sinop, 2021. 187 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021. Orientador: Albina Pereira de Pinho Silva Coorientador: Solange de Carvalho Fortilli</p> <p>1. Leitura. 2. Produção Textual. 3. Gênero Discursivo. 4. Crônica. 5. Multiletramentos. I. Rosalina Ananias Pinheiro Neves. II. Práticas de Leitura e Escrita do Gênero Multimodal Crônica Sob o Enfoque dos Multiletramentos: .</p> <p>CDU 027.625.15</p>
-------	---

ROSALINA ANANIAS PINHEIRO NEVES

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO MULTIMODAL CRÔNICA SOB
O ENFOQUE DOS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras, julgado pela banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop
(Presidente)

TITULARES

Profa. Dra. Solange de Carvalho Fortilli
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

SUPLENTES

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Juara

Aprovada em: 09 de abril de 2021.

Local da defesa: Câmpus Universitário de Sinop – Universidade do Estado de Mato Grosso

Dedico esta dissertação à Deus, meu Soberano; à minha família e aos meus mestres com todo carinho e respeito.

AGRADECIMENTOS

A Deus que, na Sua infinita misericórdia, me concede graça e sabedoria em cada etapa de minha vida, pois todas as circunstâncias, desde a minha concepção, tem colaborado para que eu não desistisse dos meus sonhos e os realizasse, mesmo diante das dificuldades, as quais sempre serviram de impulso para uma busca mais fervorosa da Tua Presença que nunca me deixou desamparada.

Ao meu esposo Welteman Lopes Neves pelo apoio incondicional em todas as situações de aprendizado, não só do PROFLETRAS, mas em todos os momentos de crescimento intelectual, assim como as situações desafiadoras que se apresentaram desde 2004. Obrigada por acreditar em mim, por me fortalecer com teu amor e confiança.

À minha filha Juliana Ananias Scarpazza e aos meus filhos Júlio Cezar Scarpazza, Breno Yannis Pinheiro Neves e Otto Emanuel Pinheiro Neves que, com incentivo e compreensão, têm me apoiado e dado suporte para que eu pudesse sustentar-me firme no propósito de vencer mais esta batalha.

Aos meus familiares pelo incentivo e apoio os quais me fortalecem fazendo-me ir além, pois partilho este sonho com cada um dos meus irmãos Jerônimo Ananias Pinheiro, Luiz Antônio Pinheiro e Juscelino Ananias Pinheiro e minha irmã Benevídea de Jesus Pinheiro a qual foi mais que uma mãe e que considero o meu anjo por ter cuidado nos momentos de enfermidade quando eu ainda era criança e me protegido com teu amor e ternura.

A todos os profissionais da educação da Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros, em especial aos professores, pelo apoio, sem o qual seria impossível me afastar uma semana por mês, além das viagens de participação em cursos, congressos e seminários, adjacentes ao mestrado.

Aos colegas da turma seis do PROFLETRAS, companhias importantes neste percurso, onde tecemos reflexões fundamentais para nosso crescimento intelectual e consideráveis transformações em nossas práticas pedagógicas.

Aos professores Leonildo Lima, Antônio Montovani e às professoras Neuza Inês Philippsen, Cláudia Landin Negreiro, Martha Helena Cocco e Albina Pereira de Pinho Silva, minha orientadora e amiga, pela qual tenho respeito, admiração por seus ideais de humanidade e uma profunda gratidão pelos seus ensinamentos, que nunca me deixou sem atenção diante de minhas inquietações.

Agradeço a profa. Dra. Solange de Carvalho Fortilli e também a Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos pelas valiosas contribuições no momento da qualificação do projeto, que deu origem a esta dissertação. Meus agradecimentos às professoras Doutoras Ângela Rita Christofolo de Mello e Solange de Carvalho Fortilli pelas contribuições na banca de defesa pública.

Agradeço as colegas Juliana dos Santos, Jacinaila e Ângela Sena pelas presenças na banca também.

Aos estudantes do 8º Ano U, da Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros, minha eterna gratidão por aceitar participar dessa pesquisa e contribuir para que eu pudesse concluir esse trabalho.

A todos aqueles que, mesmo de longe, me apoiaram, me incentivaram de alguma forma para que eu realizasse o sonho de ser mestre.

A todos meus sinceros agradecimentos! Que Deus os abençoe poderosamente!

Vivemos um período cultural de hipercomplexidade midiática. Para compreender esse período, é importante situar o atual sistema cultural em seu processo histórico, principalmente porque, como destaca Santaella (2007), os sistemas culturais interagem entre si; um novo sistema cultural não desloca o que veio antes, mas agrega uma nova camada.

(Roxane Rojo)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo elaborar e desenvolver um projeto de pesquisa-ação com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, com a abordagem do gênero multimodal crônica sob a perspectiva dos multiletramentos. Em atenção ao objetivo geral, elaborou-se o objetivo específico de investigar como o trabalho com o gênero crônica em sua multimodalidade, sob a perspectiva dos multiletramentos, favorece o ensino e aprendizagem da leitura e escrita na sala de aula. Por meio das leituras de teóricos como Rojo (2009; 2012, 2013), Rojo e Barbosa (2015), Bakhtin (2011), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entre outros, foi possível construir novos conhecimentos teóricos e práticos sobre o ensino da Língua Portuguesa, os quais ancoraram essa pesquisa. Para realizar esta pesquisa-ação, fomos direcionados pelos seguintes questionamentos: O trabalho pedagógico com gênero multimodal crônica, possibilita (re)significações nas práticas de leitura e produção de textos em sala de aula?. O procedimento metodológico foi realizado por meio do planejamento de uma Sequência Didática, pautada nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A promoção das atividades de pesquisa-ação deu-se em uma turma de 8.º ano, na Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros, no município de Tabaporã/MT. Por conta da situação de pandemia, desencadeada pelo Coronavírus, as ações, que estavam planejadas para uma sala de aula presencial, foram desenvolvidas de forma remota com interação pela Plataforma *Teams* e pelo grupo de *WhatsApp*. Por meio de práticas de leitura e produção de textos foram promovidas inúmeras possibilidades de desenvolvimento das habilidades esperadas em estudantes de anos finais do Ensino Fundamental. Como produção final, os estudantes, colaboradores da pesquisa, produziram uma crônica. Os dados da pesquisa demonstraram que as práticas de leitura e escrita do gênero multimodal crônica, sob a perspectiva dos multiletramentos, com suporte e uso de tecnologias digitais, possibilitaram a interação e o trabalho colaborativo, de modo que os estudantes se apropriaram dos elementos multimodais do gênero crônica, o que foi demonstrado com as produções dos estudantes colaboradores apresentadas nesta pesquisa-ação.

Palavras-chave: Multiletramentos. Gênero discursivo. Crônica. Leitura. Produção textual.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo indagar cómo el abordaje del género crónico en su multimodalidad desde la perspectiva de los multiletramientos favorece la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula. A través de las lecturas de teóricos como Rojo (2009; 2012; 2013, Rojo e Barbosa (2015), Bakhtin (2011), Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), entre otros, fue posible construir nuevos conocimientos teóricos y prácticos sobre la enseñanza de la Lengua Portuguesa, que ancló esta investigación. Para realizar esta investigación-acción nos guiamos por las siguientes preguntas: ¿El trabajo pedagógico con un género crónica multimodal habilita (re) significados en las prácticas de lectura y producción de textos en el aula? Con objetivos específicos para comprender si el abordaje de la crónica de género, en su multimodalidad, contribuye al proceso de lectura y escritura de los alumnos del 8º año de Educación Primaria. El procedimiento se llevó a cabo mediante la secuencia didáctica propuesta por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004). La promoción de las acciones de la intervención pedagógica se ha dado en una clase de octavo grado, en la Escuela Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros, en el municipio de Tabaporã/MT. Debido a la situación de pandemia desencadenada por el Coronavirus, las acciones, que estaban planificadas para un aula presencial, se desarrollaron de forma remota con interacción a través de la Plataforma Teams y el grupo WhatsApp. A través de prácticas de lectura y producción de textos, se promovieron innumerables posibilidades para desarrollar las habilidades que se esperan de los estudiantes en los últimos años de la escuela primaria. Como producción final, los estudiantes, colaboradores en la investigación, elaboraron una crónica. El análisis de los datos de la investigación mostró que las prácticas de lectura y escritura del género discursivo crónica desde la perspectiva de los multiletramientos, con apoyo y uso de tecnologías digitales, posibilitaron la interacción y el trabajo colaborativo, por lo que los estudiantes se apropiaron de elementos multimodales del género crónica, lo que quedó demostrado con las producciones de los alumnos colaboradores.

Palabras clave: Multiletramientos. Género discursivo. Crónica. Lectura y producción textual.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Prova Brasil da E. E. Prof. Zuleide dos Santos Barros, 2019	52
Figura 2. Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	53
Figura 3. Esquema da Sequência Didática	56
Figura 4. 1ª etapa - Apresentação da situação	62
Figura 5. 1ª etapa - Objetivos de aprendizagem	62
Figura 6. Procedimentos e estratégias didáticas de mediação docente I	62
Figura 7. Procedimentos e estratégias didáticas de mediação docente II	63
Figura 8. 2ª etapa - A arte da crônica com Fernando Sabino.....	63
Figura 9. 2ª etapa - Objetivos de aprendizagem	63
Figura 10. 2ª etapa - Procedimentos didáticos de mediação docente	63
Figura 11. 3ª etapa - Textos e contextos.....	64
Figura 12. 3ª etapa - Objetivos de aprendizagem	64
Figura 13. 3ª etapa - Procedimentos didáticas de mediação docente	64
Figura 14. 3ª etapa, parte II - Textos e contextos.....	64
Figura 15. 3ª etapa, parte II - Objetivos de aprendizagem	65
Figura 16. 3ª etapa, parte II - Procedimentos didáticos de mediação docente	65
Figura 17. Primeira escrita de uma crônica.....	65
Figura 18. Objetivos de aprendizagem para a primeira escrita de uma crônica	65
Figura 19. Procedimentos e estratégias didáticas de mediação docente I	66
Figura 20. Procedimentos e estratégias didáticas de mediação docente II	66
Figura 21. Objetivos de aprendizagem do Módulo 1	66
Figura 22. Procedimentos e estratégias didáticas de mediação docente, Módulo 1....	67
Figura 23. 1ª etapa - Objetivos de aprendizagem do Módulo 2.....	67
Figura 24. 1ª etapa - Procedimentos didáticos de mediação docente, Módulo 2.....	68
Figura 25. 2ª etapa - Objetivos de aprendizagem do Módulo 2.....	68
Figura 26. 2ª etapa Procedimentos didáticos de mediação docente, Módulo 2.....	69
Figura 27. 1ª etapa - Objetivos de aprendizagem do Módulo 3.....	69
Figura 28. 1ª etapa - Procedimentos didáticos de mediação docente, Módulo 3.....	70
Figura 29. 1ª etapa - Objetivos de aprendizagem do Módulo 4.....	71
Figura 30. 1ª etapa - Procedimentos didáticos de mediação docente, Módulo 4.....	71
Figura 31. 2ª etapa - Objetivos de aprendizagem do Módulo 4.....	72
Figura 32. 2ª etapa - Procedimentos didáticos de mediação docente, Módulo 4.....	72
Figura 33. Objetivos de aprendizagem do Módulo 5	73
Figura 34. Procedimentos didáticos de mediação docente, Módulo 5.....	73
Figura 35. Objetivos de aprendizagem da produção final	74

Figura 36. Procedimentos didáticos de mediação docente da produção final	74
Figura 37. Produtos gerados.....	74
Figura 38. Imagem da Plataforma <i>Teams</i> no momento da aula remota	75
Figura 39. <i>Template</i> da Plataforma <i>Teams</i> : apresentação da situação inicial.....	79
Figura 40. Excerto do Diário Reflexivo	83
Figura 41. Imagem da Plataforma <i>Teams</i> com colaboradores pesquisa.....	84
Figura 42. <i>Template</i> de conhecimentos prévios sobre o gênero crônica, parte I.....	87
Figura 43. <i>Template</i> de conhecimentos prévios sobre o gênero crônica, parte II.....	88
Figura 44. <i>Template</i> de conhecimentos prévios sobre o gênero crônica, parte III.....	88
Figura 45. <i>Template</i> para Plataforma <i>Teams</i> com sugestão de pesquisa.	89
Figura 46. <i>Template</i> compartilhado com os estudantes. Sugestão de registro.....	91
Figura 47. <i>Template</i> da aula sobre análise da crônica “Ser brotinho”.	92
Figura 48. Esquema de análise de uma crônica.	92
Figura 49. Modelo de análise de uma crônica.....	93
Figura 50. <i>Template</i> “Elementos que as crônicas têm em comum – parte I”.....	95
Figura 51. <i>Template</i> “Elementos que as crônicas têm em comum – parte II”.....	96
Figura 52. <i>Template</i> “Agora é com você!”	96
Figura 53. Texto1 - 1ª escrita, estudante colaborador 1.....	97
Figura 54. Devolutiva da pesquisadora ao estudante colaborador 1	97
Figura 55. Texto 2 - 1ª escrita, estudante colaborador 2.....	98
Figura 56. Devolutiva ao estudante colaborador 2.	98
Figura 57. Texto 3 - 1ª escrita, estudante colaborador 3.....	98
Figura 58. Devolutiva ao estudante colaborador 3.	99
Figura 59 Texto 4 - 1ª escrita, estudante colaborador 4.....	99
Figura 60. Devolutiva ao estudante colaborador 4.	99
Figura 61. Texto 5 - 1ª escrita, estudante colaborador 5.....	99
Figura 62. Devolutiva ao estudante colaborador 5.	101
Figura 63. Texto 6 - 1ª escrita, estudante colaborador 6.....	101
Figura 64. Devolutiva ao estudante colaborador 6.	101
Figura 65. Leitura e multimodalidade.	102
Figura 66. Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros.....	103
Figura 67. Textos multimodais I	105
Figura 68. Textos multimodais II	105
Figura 69. <i>Template</i> para conceituação dos multiletramentos.	105
Figura 70. <i>Template</i> para conceituação das figuras de linguagem I.....	108
Figura 71. <i>Template</i> para conceituação das figuras de linguagem II.....	109
Figura 72. <i>Template</i> para conceituação das figuras de linguagem III.....	109

Figura 73. 2ª etapa do desafio e sugestão de atividade.....	110
Figura 74. Início da aula com a crônica “O amor acaba”.....	112
Figura 75. Ideia central da crônica “O amor acaba”.	113
Figura 76. Explorando o tema “Amor”	114
Figura 77. Figura representativa de registro	115
Figura 78. Futebol, uma paixão dos brasileiros.....	116
Figura 79. Tema futebol na crônica “Peladas”, de Armando Nogueira.	117
Figura 80. Exposição da crônica “Um caso de burro”, de Machado de Assis I.....	118
Figura 81. Exposição da crônica “Um caso de burro”, de Machado de Assis II.....	119
Figura 82. <i>Template</i> da exposição da crônica “Cobrança”, de Moacir Scliar.....	124
Figura 83. <i>Template</i> dos recursos para transformar uma notícia em crônica	126
Figura 84. Texto 7. Releitura da crônica “Cobrança”	128
Figura 85. Texto 8. Releitura da crônica “Cobrança”	128
Figura 86. Texto 9. Releitura da crônica “Cobrança”	128
Figura 87. Texto 10. Releitura da crônica “Cobrança”.....	129
Figura 88. <i>Template</i> de como transformar uma notícia em crônica.....	129
Figura 89. <i>Template</i> transformando uma notícia em crônica.....	130
Figura 90. Representação da linguagem utilizada nas crônicas I.....	131
Figura 91. Representação da linguagem utilizada nas crônicas II.....	132
Figura 92. Apresentação da crônica “Ser brotinho”, Paulo Mendes Campos	133
Figura 93. <i>Template</i> de representação de um <i>gif</i>	134
Figura 94. <i>Site</i> no qual foi pesquisada a notícia para transformá-la em crônica.....	134
Figura 95. Texto 11. Produzido por um dos participantes do projeto.....	135
Figura 96. Notícia para ser transformada em crônica pelo estudante	135
Figura 97. Texto 12. Produzido pelo estudante 7 a partir da notícia da Figura 96.....	136
Figura 98. Devolutiva ao estudante sobre o texto 12	136
Figura 99. <i>Template</i> representação de coletividade – escrita colaborativa.	137
Figura 100. Exposição de notícias para escolha dos estudantes	139
Figura 101. <i>Template</i> do planejamento do texto	140
Figura 102. <i>Template</i> de escrita colaborativa parte II.....	141
Figura 103. <i>Template</i> de escrita colaborativa parte III – objetivos.....	142
Figura 104. Crônica - Escrita Colaborativa – I parágrafo.....	142
Figura 105. Crônica - Escrita Colaborativa – II parágrafo.....	143
Figura 106. Crônica - Escrita Colaborativa – III parágrafo.....	144
Figura 107. Crônica - Escrita Colaborativa – IV e V parágrafos	145
Figura 108. Crônica - Escrita Colaborativa – IV e V parágrafos reescritos	146
Figura 109. Crônica - Escrita Colaborativa – VI parágrafo	147

Figura 110. Crônica - Escrita Colaborativa – VI parágrafo reescrito.....	147
Figura 111. Crônica - Escrita Colaborativa – VII parágrafo.	147
Figura 112. Crônica - Escrita Colaborativa – VII parágrafo reescrito.....	148
Figura 113. <i>Template</i> de escrita colaborativa parte IV – desafio.....	148
Figura 114. Excertos de “A última crônica” e “Um caso de burro”	149
Figura 115. Texto reescrito pelo estudante 1	150
Figura 116. Texto reescrito pelo estudante 2	151
Figura 117. Texto reescrito pelo estudante 3.	152
Figura 118. Texto reescrito pelo estudante 4	152
Figura 119. <i>Template</i> de escrita colaborativa, parte IV.	154
Figura 120. Crônica - Escrita Colaborativa – Versão II.....	155
Figura 121. <i>Template</i> final das aulas remotas	156
Figura 122. <i>Template</i> da produção final.....	159
Figura 123. Produção final. Texto 1 : Produzido por colaborador da pesquisa	160
Figura 124. Produção final. Texto 2 : Produzido por colaborador da pesquisa	161
Figura 125. Produção final. Texto 3 : Produzido por colaborador da pesquisa	162
Figura 126. Produção final. Texto 4 : Produzido por colaborador da pesquisa	163
Figura 127. Produção final. Texto 5 : Produzido por colaborador da pesquisa	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS, MULTIMODALIDADE E OS MULTILETRAMENTOS	21
1.1 Concepções de língua/linguagem e ensino de Língua Portuguesa.....	21
1.2 Gêneros discursivos como objetos de ensino de Língua Portuguesa	27
1.3 Do(s) letramento(s) aos multiletramentos.....	30
1.4 Multiletramentos e suas dimensões conceitual e teórica	34
1.5 Multiletramentos e TDIC na escola	38
1.6 Multimodalidade nos gêneros do discurso	43
1.7 Gênero crônica e multimodalidade.....	46
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MÉTODO DE PESQUISA: NATUREZA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INTERVENCIONISTA	49
2.1 Considerações sobre a pesquisa e abordagem da pesquisa-ação	49
2.2 <i>Locus</i> e estudantes/colaboradores da pesquisa	51
2.3 Procedimentos de produção dos dados e intervenção pedagógica	54
2.4 O Diário Reflexivo	54
2.5 Sequência Didática e sua dimensão teórico-metodológica	56
2.6 Formulação do <i>corpus</i> de análise e interpretação dos dados	61
2.6.1 Etapas da Sequência Didática	61
2.7 Mudança de plano: tempos de pandemia e as novas alternativas.....	74
3 LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO MULTIMODAL CRÔNICA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS BASEADAS NA MODELIZAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	79
3.1 Práticas de Leitura e Escrita do Gênero Crônica por meio de Sequência Didática: apresentação da situação inicial do trabalho.....	79
3.1.1 Definição da temática para o trabalho pedagógico com o gênero.....	84
3.1.2 Mapeamento dos conhecimentos prévios sobre o gênero crônica.....	85
3.2 Características do Gênero Crônica na Perspectiva da Multimodalidade....	87
3.2.1 Análises de algumas crônicas	90
3.2.2 Planejamento para a primeira produção e apresentação deste percurso de escrita.....	95

3.3	Leitura e produção do gênero multimodal crônica: apresentação do processo e análise consoante o desenho dos módulos	97
3.4	Módulo 1: Leitura e multimodalidade.....	101
3.5	Módulo 2: Recursos que enfeitam o texto	111
3.6	Módulo 3: Como nasce uma boa história	118
3.7	Módulo 4: A diferença entre notícia e crônica	123
3.8	Módulo 5: Escrita colaborativa de uma crônica	136
4	PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO CRÔNICA: UMA ANÁLISE DO PRODUTO FINAL E O ALCANCE DOS RESULTADOS	160
4.1	Geração do Produto Final e as análises das produções	160
4.2	Contribuições do trabalho com crônicas na perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade na melhoria das práticas de leitura e escrita.....	164
4.3	Objetivos ao alcance, sonho realizado.....	165
4.4	Novas perspectivas de trabalho com os multiletramentos e a multimodalidade e os limites do percurso de pesquisa	166
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS.....	174
	ANEXOS	183
	APÊNDICE.....	186

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pós-graduação *stricto sensu* ofertada pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Câmpus de Sinop e insere-se na área de concentração de Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa ‘Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes’.

Com o título ‘Práticas de leitura e produção do gênero multimodal crônica sob o enfoque dos multiletramentos’, essa pesquisa buscou analisar se o trabalho com o gênero discursivo multimodal crônica possibilita (re)significações nas práticas de leitura e produção de textos em sala de aula.

A epígrafe descrita neste estudo apresenta uma reflexão que impulsionou essa pesquisa, pois vivemos em um período cultural de hipercomplexidade midiática. Estamos imersos em usos de tecnologias digitais, os quais têm ocasionado mudanças no comportamento, nas relações interpessoais e nas práticas de comunicação e de produção de conhecimentos. Este fator nos inspira a buscar alternativas para adequar nossas práticas de ensino à realidade sociocultural na atualidade, uma vez que, os sistemas culturais interagem entre si; porém, um novo sistema cultural não desloca o que veio antes, mas sim, agrega uma nova camada, possibilitando-nos ampliar nossos conhecimentos.

Temos, por experiência, que ensinar e incentivar a leitura e produção de textos são desafios cada vez maiores para nós enquanto docentes. Por isso, tentamos buscar meios de mobilizar a atenção para o bom desempenho em todas as habilidades necessárias à formação dos estudantes. Valemo-nos do fato de que os jovens estão cada vez mais imersos no ciberespaço, rodeados por textos e hipertextos diversos, para buscar novas estratégias de ensino, pois entendemos que não há como a escola deixar de atentar-se a essa realidade.

Diante desse cenário, a escola contemporânea, como um ambiente de mediação de conhecimento, necessita lidar com as tecnologias disponíveis na sociedade hoje. Esses novos tempos exigem de nós, professores, a adoção de novos métodos com os estudantes como estratégias de leitura diferentes das que praticávamos até aqui. É necessário nos preparar para essa nova realidade, aprendermos a lidar com os recursos básicos e planejarmos formas de utilizá-los em nossas aulas, por isso a importância do processo contínuo de formação docente.

Ao longo da vida profissional, passamos por várias formações voltadas ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, todas contribuíram para o crescimento intelectual e melhor desempenho docente. Entre elas, e entendemos como a mais importante, o ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Esse foi um momento com o qual sonhamos há muito tempo. Percebemos que este Programa apresenta uma vertente que atende nossos anseios profissionais, uma vez que tem como proposta de formação a realidade dos estudantes, respeitando as diversidades particulares e sociais.

Como professoras pesquisadoras, este curso possibilitou-nos ampliar as perspectivas em relação ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Constatamos que a escola é *locus* de produção de conhecimento, não apenas transmissão ou reprodução do que é produzido em outros contextos, como acreditávamos. Todavia, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) afirma que “O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos de forma a melhorar sua prática.”.

De posse dessa ideia e, a partir da interação com as disciplinas do mestrado, por meio das leituras realizadas, entendemos que o sucesso no processo de ensino-aprendizagem depende de muitos fatores, que inclui questões sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais, dentre outras que incluiu a atuação docente. Por isso, a escola precisa ser um ambiente de constante reflexão e de atuação colaborativa entre todos os envolvidos.

Autores como Rojo (2009; 2012; 2013), Rojo e Barbosa (2015), Bakhtin (2011), Antunes (2009), Bortoni-Ricardo (2008) e demais autores que propiciaram o embasamento teórico com que tivemos contato nas disciplinas do PROFLETRAS, possibilitaram uma expansão dos conhecimentos teóricos e práticos sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Desse modo, para o desenvolvimento da pesquisa-ação, partimos do seguinte questionamento: O trabalho pedagógico com gênero multimodal crônica possibilita (re)significações nas práticas de leitura e produção de textos em sala de aula?

Considerando esse questionamento, a pesquisa teve como objetivo amplo desenvolver um projeto de letramento com os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, a fim de analisar e compreender a contribuição do trabalho

pedagógico com o gênero multimodal crônica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, baseamo-nos nas teorias da pedagogia dos multiletramentos e da multimodalidade (ROJO, 2009; 2012; 2013), Rojo e Barbosa (2015), aliadas à teoria dos gêneros do discurso, proposta por Bakhtin (2011).

Possibilitamos situações de envolvimento dos estudantes como protagonistas no processo, com foco na aprendizagem e utilização da Plataforma *Teams*¹, uma vez que, por motivo do fechamento das escolas, por conta da pandemia causada pelo Coronavírus, as aulas passaram a ser ministradas remotamente. Situação que tivemos que nos adaptar, pois havíamos planejado esse trabalho para ser desenvolvido com todos os estudantes dessa turma, em sala de aula, de forma presencial.

As ações que envolveram esta pesquisa-ação foram realizadas em uma turma de oitavo ano, do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros em Tabaporã-MT, no primeiro semestre do ano letivo de 2020, entre os meses de maio e julho, e teve a duração de 30 horas/aula. Em atenção à proposição de atividades de práticas de leitura e produção de textos que tivessem por característica os multiletramentos e a multimodalidade. As ações foram desenvolvidas a partir da Sequência Didática, planejada em consonância as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 81). Para tanto, dentre outros recursos, valeu-se de interação no grupo de *WhatsApp*, além da Plataforma *Teams*.

A organização desse trabalho estruturou-se, além desta Introdução e das Considerações Finais, em 4 capítulos.

No Capítulo 1, apresentamos conceitos e fundamentos do 'ensino de Língua Portuguesa, gêneros orais e escritos, multimodalidade e os multiletramentos'. Para isso, abordamos as concepções de língua/linguagem. Na sequência, fundamentamos os gêneros discursivos orais e escritos como objetos de ensino, bem como do(s) letramento(s) aos multiletramentos: dimensões teórica e metodológica, multiletramentos e tecnologias digitais da informação e comunicação

¹ Anteriormente conhecido como Skype Teams, o Microsoft Teams é o que a própria Microsoft chama de "espaço de trabalho baseado em um chat que integra todas as pessoas, os conteúdos e as ferramentas que a uma equipe precisa para melhorar o seu engajamento e ser mais eficaz". Disponível em: <<https://brasil.softlinegroup.com/sobre-a-empresa/blog/microsoft-teams-entenda-o-que-e-e-como-funciona>> Acesso em: 05 abr. 2021.

na escola, multimodalidade nos gêneros do discurso, assim como, gênero crônica e multimodalidade.

No Capítulo 2, apresentamos uma contextualização do método de pesquisa: natureza, procedimentos metodológicos e intervencionista.

No Capítulo 3, trouxemos a apresentação e análise do processo e das práticas de leitura e escrita do gênero multimodal crônica”.

No Capítulo 4, abordamos práticas de leitura e produção do gênero crônica: uma análise sobre o produto final e o alcance dos resultados. Apresentamos o produto final e as análises das produções, além disso, as contribuições do trabalho com o gênero crônicas realizado na perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade na melhoria das práticas de leitura e escrita na escola. Apresentamos, também, uma reflexão sobre o desenvolvimento desse projeto e as novas perspectivas de trabalho com os multiletramentos e a multimodalidade.

Nas Considerações Finais estão nossas reflexões sobre a pesquisa na qual destacamos que, consideramos esse um trabalho um pouco conturbado pelas circunstâncias, pois tivemos que mudar o rumo do que estava sendo planejado em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus. Destacamos ainda que, apesar disso, conseguimos ter êxito, uma vez que constatamos que o trabalho com o gênero crônica possibilitou (re)significações nas práticas de leitura e produção de textos em sala de aula.

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS, MULTIMODALIDADE E OS MULTILETRAMENTOS

Neste capítulo, abordamos as concepções de língua/linguagem, à luz de autores como Saussure (1970), em contraste com Antunes (2009), Bakhtin, (2011), Geraldi (1984), entre outros.

Os gêneros discursivos orais e escritos que, segundo Bakhtin (2011), devido a diversidade das modalidades de diálogo, cada gênero se adequa em função do seu tema, da situação e da composição de acordo com a intenção dos participantes. Em se tratando de letramento(s) aos multiletramentos, reflexionamos sobre as dimensões teórica e metodológica, com a intenção de compreender o envolvimento desses com a multimodalidade presente nos textos em suas multissemioses. Abordamos os multiletramentos e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, os quais estão presentes também na escola e na vida cotidiana dos estudantes. Destacamos, ainda, a multimodalidade presente no gênero crônica, que segundo Rocha e Maciel (2019, p. 125), “[...] como processos interconectados, dinâmicos e culturalmente situados de produção de sentidos, levando em conta a pluralidade de modos e meios de expressão.”.

1.1 Concepções de língua/linguagem e ensino de Língua Portuguesa

O desenvolvimento desse trabalho baseia-se na concepção interacionista da língua/linguagem, uma vez que leva em conta o estudo da linguagem em funcionamento, o qual considera que a construção de sentidos e conhecimentos ocorre a partir da socialização, ou seja, da interação humana.

Nesse caso, os falantes são colocados na condição de sujeitos, pois a linguagem é situada como o lugar de constituição de relações sociais. Porém, estabeleceremos alguns conceitos básicos que mostram os modos diferentes de se conceber a língua/linguagem, para que o foco deste estudo fique mais compreensível.

Diante da variedade de estudos consultada a respeito da língua, podemos dizer que se trata de um assunto consideravelmente complexo, haja vista que a língua é um meio de comunicação do ser humano, é necessário estabelecer certas considerações sobre ela, uma vez que, além de ser um objeto de uso dos falantes,

ela é, também, um objeto de poder, visto que, por meio da linguagem, podemos exercer práticas que libertam ou que oprimem.

A partir de uma concepção histórica, social e interativa, Antunes (2009) afirma que a busca pela compreensão do fenômeno linguístico como atividade humana, potencializa os estudos da língua para considerar as intenções sociocomunicativas e, para isso, observa-se, especificamente, a interação comunicativa entre as pessoas. Além disso, o interesse pelos efeitos de sentido, que os interlocutores pretendem conseguir com as palavras em suas atividades de interlocução, permite que sejam efetivados estudos relevantes sobre a língua, os quais levam em conta o discurso e o texto, e são considerados entre os falantes em suas práticas sociais.

Para essa autora:

[...] a compreensão do fenômeno linguístico como atividade, como um dos fazeres do homem, puxou os estudos da língua para a consideração das intenções sociocomunicativas que põem os interlocutores em interação; acendeu, além disso, o interesse pelos efeitos de sentido que os interlocutores pretendem conseguir com as palavras em suas atividades de interlocução, trouxe para a cena dos estudos mais relevantes o discurso e texto, desdobrados nas suas relações com os sujeitos atuantes, com as práticas sociais e com as diferentes propriedades que asseguram seu estatuto de macrounidade da interação verbal. (ANTUNES, 2009, p. 20).

Segundo Antunes (2009, p. 21), “[...] a língua passa a ser vista e estudada em seus contextos de uso, o que implica dizer nas manifestações linguísticas produção e expressão de cada comunidade de falantes”. Neste caso, deixa de ser vista apenas como um signo contido de significante e significado, e até mesmo um conjunto de regras gramaticais. Por meio da língua nos interligamos a outras culturas, pessoas e histórias, uma vez que ela está intrinsecamente inserida na vida de todos os falantes. Podemos dizer, então, que a língua nos une, apesar das diferenças existentes entre elas, uma vez que, de acordo com a época, região, faixa etária, gênero, grupos sociais, contém características próprias e peculiares.

Sendo assim, diante das evoluções sociais e históricas ocorridas, a língua não pode ser vista apenas como um objeto de estudo isolado, sem levar em conta os falantes e as suas condições de uso. Quanto a isso, Antunes (2009, p. 23) assevera que:

A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo.

Cabe salientar que, em determinados grupos, essa memória coletiva tem se esvaído por conta da desintegração, como por exemplo, de algumas etnias indígenas, que já não falam mais seus idiomas de origens. Quanto a isso, Gaspar (2012) afirma que:

Embora a língua oficial do Brasil seja o português, existem cerca de 274 línguas indígenas faladas no país – sem contar as de índios isolados –, que por estarem sem contato com a sociedade não puderam ainda ser conhecidas e estudadas. Estima-se que, na época do descobrimento do Brasil, havia 1.300 línguas indígenas diferentes. Cerca de mil delas se perderam por diversos motivos, entre os quais a morte dos índios, em decorrência de epidemias, extermínio, escravização, falta de condições para sobrevivência e aculturação forçada.

Estas reflexões demonstram a importância de se valorizar e estudar a língua em suas diferentes manifestações, uma vez que, como salienta Antunes (2009, p. 23), “A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história”.

Para Bakhtin (2011, p. 124), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta. Sendo assim, a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada por meio das enunciações. Neste sentido, Bakhtin não concorda com a ideia de língua enquanto sistema estável, sincrônico, homogêneo. Para ele, a língua é de natureza essencialmente dialógica, interacionista, por isso, afirma que:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir do dicionário e da gramática, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa

experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (BAKHTIN, 2011, p. 282-283).

Ao discorrer sobre isto, Bakhtin (2011), afirma que adquirimos a língua, em primeira instância, a falada para depois conhecermos a escrita, pois, desde a nossa primeira infância, aprendemos a falar e a produzir sentido no que falamos e ouvimos em nosso ambiente familiar. Consoante esta afirmação, as palavras e os arranjos realizados por meio delas, para que possamos efetivar a comunicação, constituem-se nos enunciados os quais internalizamos inconscientemente, o que nos possibilita a criação do nosso repertório vocabular.

Com relação à língua/linguagem, Saussure nos traz a seguinte exposição:

Para nós, ela [a língua] não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. E, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2012, p. 41)

Na concepção de Antunes (2009), língua e linguagem andam juntas, modificam-se e evoluem-se juntas. Nesse caso, podemos dizer que são indissociáveis, as duas sofrem influência do meio social e histórico ao qual estão inseridas e uma só se realiza com a outra. “Linguagem, língua e cultura são, reiteramos, realidades indissociáveis [...]” (ANTUNES, 2009, p. 23). Neste sentido, entendemos que a língua e a linguagem estão envolvidas por aspectos sociais, políticos, históricos, entre outros. Desta forma, podemos dizer que elas estão em um sistema recíproco, aberto e heterogêneo.

Segundo Marcos Bagno:

O termo *linguagem* tem muitos significados e sentidos, mas vamos nos deter aqui em duas de suas definições, as mais importantes. A primeira é: *faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento*. Nós somos seres muito particulares, porque temos precisamente essa capacidade admirável de *significar*, isto é, de *produzir sentido* por meio de símbolos, sinais, signos, ícones etc. Nenhum gesto humano é neutro, ingênuo, vazio de sentido: muito pelo contrário, ele é sempre *carregado de sentido*, nos mais variados graus, e cabe justamente à nossa capacidade de linguagem

interpretar o sentido implicado em cada manifestação dos outros membros da nossa espécie. (BAGNO, 2014, sp, grifo do autor).

Diante do exposto, podemos dizer que a linguagem, seja ela falada, escrita, visual, gestual, entre outros é um meio pelo qual nos relacionamos socialmente. Sendo assim, com base nas concepções mencionadas até este ponto, podemos destacar a importância do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos para o desenvolvimento intelectual, uma vez que somos dotados da capacidade de linguagem e com isso podemos *interpretar* o sentido daquilo que ouvimos ou lemos, visto que possibilita a comunicação e a interatividade entre as pessoas.

Com relação ao mencionado anteriormente, entendemos que, para que os processos de ensino e aprendizagem sejam efetivos, é necessário que a equipe de profissionais da escola, especificamente professores e gestão escolar, tenha clareza quanto às escolhas das concepções que adotarão em sua prática pedagógica. Geraldi (1984, p 42), afirma que “[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula, que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade”. Por isso, a postura assumida pelo educador em sua prática, é o que resultará no aprendizado dos estudantes. Haja vista que, todo cuidado faz a diferença na efetivação dos trabalhos escolares.

Quanto a isto, Oliveira (1993) analisando as obras de Vygotsky destaca que este teórico da linguagem busca entender, em especial, as funções psíquicas do ser humano como um processo essencialmente cultural e histórico. Na visão deste autor, a linguagem possui duas funções básicas:

A principal função é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. Essa função de comunicação com os outros é bem visível no bebê que está começando a aprender a falar. [...]. É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente o desenvolvimento da linguagem./A palavra cachorro, por exemplo, tem um significado preciso, compartilhado pelos usuários da Língua Portuguesa. [...]. É esse fenômeno que gera a segunda função da linguagem: a de pensamento generalizante. A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob a mesma categoria conceitual. (OLIVEIRA, 1992, p. 42-43).

Neste caso, Vygotsky caracteriza os aspectos tipicamente humanos do comportamento a respeito de como essas características se desenvolvem durante a vida do indivíduo. Observamos três aspectos importantes nesse sentido que é a relação entre os seres humanos e o ambiente físico e social, as novas formas de atividade que fizeram com que o trabalho ou o a vivência escolar fosse o meio fundamental de relacionamento entre o ser humano e as consequências psicológicas dessas atividades, assim como a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem.

Em nosso país, as concepções de linguagem que direcionam os caminhos da educação e do ensino de Língua Portuguesa tem se alterado de acordo com as épocas, no que tange às políticas públicas educacionais brasileiras. Geraldi (1984) aponta as três concepções de linguagem que têm direcionado a articulação metodológica do ensino de Língua Portuguesa no decorrer dos tempos como demonstramos a seguir:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas instruções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 1984, p. 41, grifos do autor).

Vale lembrar que na concepção de que a linguagem é uma forma de interação, da forma como Geraldi (1984) aponta, é um conceito que foi debatido, porém, em se tratando de teóricos como Vygotsky (2008) e, considerando-o, Oliveira (1993, p. 42) afirma que “A principal função é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem.”. Centramos na ideia de que a linguagem é uma forma de interação para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, pela crença de que, por meio da interação, o sujeito, em

nosso caso, o estudante, consegue desenvolver as propostas de letramentos promovidas pela escola.

Propostas essas, geralmente pensadas para serem desenvolvidas tendo como suporte os gêneros discursivos, tanto orais como escritos, por meio dos quais, segundo Bakhtin (2011, p. 265), “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Desta forma, os gêneros discursivos são excelentes objetos de ensino, pois partem das práticas interativas comunicacionais e, portanto, da sociedade na qual estamos inseridos.

1.2 Gêneros discursivos como objetos de ensino de Língua Portuguesa

Segundo Bakhtin (2011, p. 261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Desta feita, toda forma de expressão, seja ela oral ou escrita, faz parte da língua, da cultura, portanto da identidade de um povo que a expressa de acordo com suas necessidades e anseios. Os gêneros discursivos estão, portanto, ao dispor de cada indivíduo para a realização da comunicação e interatividade humana. Por serem as atividades humanas diversas, os gêneros do discurso compreendem, também, essa diversidade, os quais nos possibilita a comunicação. Para o autor:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262, grifos do autor).

Dito de outro modo, os enunciados são as formas de composição dos gêneros do discurso, sendo esses individuais, cada falante os compõe de acordo com suas necessidades de comunicação, levando em conta uma ordem própria de

cada gênero, tornando, assim, suas características particulares estruturais. Desta forma, os gêneros do discurso apresentam-se de tão variadas formas quanto as atividades humanas, como bem argumenta Bakhtin (2011, p. 262):

Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes).

Estas argumentações mostram que os gêneros do discurso não são estáticos, nem uniformes e que, de acordo com as atividades e as pessoas envolvidas, assim como a intenção do usuário da língua em particular, este adotará a forma que lhe convier para realizar a comunicação necessária, ou seja, expressar suas necessidades ou desejos. Numa concepção mais simples, os gêneros do discurso orais são os diálogos, as conversas que proferimos em nosso cotidiano seja de maneira formal, como por exemplo, uma entrevista de emprego, uma conversa com um juiz ou com um médico, entre outros. Já o informal, utilizamos quando falamos com alguém mais íntimo, como nossos familiares ou amigos. Já os gêneros escritos são os textos que escrevemos ou lemos, sejam eles formais, a exemplo dos artigos científicos, notícias, romance, entre outros, ou informais como os bilhetes, tirinhas, anedotas, memes e outros mais.

Geraldi (1984, p. 14) afirma que “A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer”. É essa produção e reprodução cotidiana que Bakhtin (2011) chama de discurso, portanto os gêneros orais e escritos.

Essa produção e reprodução a qual serve para nos comunicarmos, aprendemos desde nosso nascimento e continuamos a aprender por toda a vida, seja na escola ou em qualquer outro espaço, sempre aprendemos. A escola, como instituição pensada para o ensino, já passou por alguns estágios, entre eles o tradicional, em que, como afirma Geraldi (1984, p. 41), “*A linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais”. Diante dessa afirmação, ousamos dizer que, com essa concepção o ser humano era concebido como uma pessoa limitada em suas capacidades de comunicação. Neste caso, o ensino pautado por esse pensamento era apenas o de memorizar

conhecimentos padronizados e reproduzir aquilo que estava escrito sem a oportunidade de questionar ou dialogar com o que estava posto. Quanto a isto, Waal (2009, p. 984) afirma que:

A metodologia utilizada tem caráter transmissivo e dedutivo, ou seja, os conteúdos são apenas repassados, transmitidos aos alunos, as atividades propostas sempre seguem um modelo estipulado, como por exemplo, siga o modelo. Tais atividades privilegiam as habilidades lingüísticas onde a linguagem é considerada objeto de estudo, porém não enquanto prática social o que proporcionará a análise e compreensão. Os conteúdos gramaticais são abordados isoladamente, como por exemplo, trabalha-se a gramática partindo de textos, entretanto dos mesmos são retirados e trabalhados apenas frases e palavras isoladas, desvinculadas do sentido dos textos. Os gêneros discursivos são ignorados, trabalhando-se apenas com a norma culta, desconsiderando o funcionamento e a interação verbal de tais discursos construídos pelos sujeitos.

Os tempos passaram e as teorias com relação ao ensino de Língua Portuguesa mudaram. Pesquisas foram realizadas e o aporte teórico com inovações acerca do ensino foram se atualizando. Os documentos que regem a educação no Brasil têm traçado novos rumos para a educação. Como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Língua Portuguesa, primeiro e segundo ciclos, abordam, com relação ao ensino que:

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, **de assumir a palavra** e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da **capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem** da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola. (BRASIL, 1997, p. 37, grifo nosso).

As orientações contidas nos PCN direcionam o ensino para um novo tempo em que é levado em conta o desenvolvimento das capacidades de o estudante assumir a palavra uma vez que isso oportuniza ao cidadão explicitar, discutir e argumentar, o que torna significativa a aprendizagem para o estudante.

Neste sentido, Rojo (2004, p. 7) afirma que:

Não é de hoje que circula e é aceita, no Brasil, a ideia de que o texto – seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto de domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito – é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. Já desde a década de 1980, esse princípio foi sendo afirmado por diversas propostas curriculares e programas em diferentes estados do Brasil.

Em vista disso, entendemos que, por meio do componente curricular de Língua Portuguesa, cabe, então, ao professor, com apoio de políticas públicas direcionadas a este processo, materiais e equipe gestora, proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Experiências estas que respaldam em teorias e práticas fomentadas por meio de estudos discorridos com base em pesquisas já realizadas, que discutem o(s) letramento(s) e multiletramentos. Estes termos têm sido amplamente utilizados na busca de implantar uma educação centradas nas práticas situadas, as quais proporcionam à professores e estudantes o direcionamento de seus olhares para circunstâncias reais de maneira a fazer do ensino momentos de reflexão sobre o ser e estar aqui e agora.

1.3 Do(s) letramento(s) aos multiletramentos

Letramento(s) e multiletramentos são termos muito debatidos entre os teóricos que versam sobre a educação na atualidade. Pesquisas têm trazido à tona importantes discussões sobre o tema. Neste tópico, abordaremos conceitos e contribuições destes termos com o ensino escolar, conforme Soares (2014), Kleiman (1995), Rojo (2009), Lemke (2010), entre outros.

Entende-se por letramento o uso das habilidades de leitura, de escrita e de raciocínio para desenvolver o próprio conhecimento e agir na sociedade de acordo com as necessidades que surgem no cotidiano. Essas habilidades são construídas desde o nascimento, no seio da família onde o indivíduo aprende e desenvolve a linguagem falada, com os conhecimentos de mundo entendidos como as experiências individuais cotidianas. A seguir, na escola, onde se adquire a

linguagem escrita, ou seja, os conhecimentos científicos, sistematizados, essas habilidades continuam em desenvolvimento, de acordo com a vivência de cada um.

[...] o termo **letramento** com o sentido que hoje lhe damos [...] Trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy* [...] a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que demora qualidade, condição, estado, fato de ser [...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. (SOARES, 2014, p. 17).

É certo que a escola, ao lado da família, desempenha um papel muito importante para a sociedade, pois ela contribui para a formação do sujeito letrado, autônomo e crítico. Rojo (2009, p. 10) afirma que há pessoas que se alfabetizam fora da escola, mas esta é a principal agência de alfabetização e que nesta, o processo de ensinar a ler e escrever, é uma prática de letramento escolar. A autora afirma, ainda, que, apesar de a escola ser a principal responsável pelo letramento escolar, há situações em que esta não consegue realizar sua função com a qualidade esperada e cita, ainda, dados que desabonam o ensino em nosso país por conta do pouco aprendizado percebido pelas avaliações externas como SAEB², Prova Brasil³, ENEM⁴, PISA⁵ e INAF⁶.

Muitas discussões têm permeado o âmbito educacional no que se refere à necessidade de mudanças para que a educação pública alcance melhorias no ensino e na aprendizagem, isso porque as práticas sociais vêm mudando o cotidiano dos indivíduos nas esferas sociais, culturais, históricas e tecnológicas. Com referência a essa realidade, Kleiman (1995, p. 21) afirma que:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes ilimitadas de papel, o surgimento da internet.

² Sistema de Avaliação da Educação Básica.

³ Exame para estudantes do 5º e do 9º anos (antigas 4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental, que serve para avaliar o rendimento das escolas públicas do País.

⁴ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁵ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Pisa*), tradução de Programme for International Student Assessment.

⁶ Indicador de Alfabetismo Funcional.

Essas mudanças atingem a maioria da população, uma vez que estamos interligados por meio da internet e esta não possui fronteiras e sua velocidade é intensa, o que exige do indivíduo postura diferente para agir em qualquer circunstância. A atualidade exige um sistema de ensino que valorize o conhecimento construído pelo estudante, pois ele já chega na escola com um “repertório de conhecimentos” construído em seu ambiente familiar. Porém deve propor novos letramentos que possibilitem que o estudante entre em contato com diferentes gêneros discursivos/textuais, sejam eles impresso ou digital, de maneira que possa entender, interagir e construir significado em seu contexto social.

Segundo Rojo (2009, p. 98), “[...] as práticas sociais de letramentos que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares”. Porém, não somente os escolarizados exercem as práticas de letramentos, pois é possível realizar tais práticas mesmo sem ter frequentado a escola. Tomemos por exemplo, pessoas que nunca estudaram, mas sabem fazer compras o que envolve saber o valor das coisas que adquiriu e pagá-las sem problemas. Rojo (2009, p. 11) assevera que:

O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

A autora defende, ainda, “[...] que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**”. (ROJO, 2009, p. 11, grifo da autora). Essa participação escolar traz ao estudante, autonomia, possibilidade da emancipação individual e participação das atividades coletivas e superar as dependências de outrem, pois os conhecimentos sistematizados permitem ao indivíduo a possibilidade de maior desenvolvimento intelectual, assim como se expressar de maneira adequada, e, entre outras, a oportunidade profissional. Neste sentido, Soares (2003, p. 110) afirma que:

Consideradas as diferenças entre os eventos e práticas escolares de letramento, e os eventos e práticas sociais de letramento, não se poderia esperar que o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes de leitura e de escrita *no e pelo* processo de escolarização habilitasse os indivíduos à participação efetiva e competente nos eventos e práticas sociais de letramento; no entanto, os dados mostram que, de maneira significativa, embora não absoluta, quanto mais longo o processo de escolarização, quanto mais os indivíduos participam de eventos e práticas escolares de letramento, mais bem-sucedidos são nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Sendo assim, entendemos a escola, como *locus* de participação social e desenvolvimento intelectual, por isso está intimamente ligada ao sucesso individual e, por conseguinte, coletivo de uma sociedade em que o ensino é concebido como uma prática social valiosa.

Podemos dizer, então, que, de acordo com as atividades que realizamos em nosso cotidiano, também estão envolvidos letramentos os quais atendem as demandas em se tratando do repertório de gêneros, ou seja, das variadas formas de comunicação existentes. Em vista disso, Kleiman (1995, p. 11) define letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionalidade têm implicações nas formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”.

Sobre isso, Lemke (2010, p. 458) afirma que:

Letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos liga a uma rede de significados elaborada por outros. Letramentos são legiões. Cada registro, gênero ou formação discursiva diferente [...] é produto de alguma subcomunidade específica na realização de seus negócios particulares.

Por meio das relações sociais, conforme nossas práticas cotidianas, utilizamos os letramentos a nosso favor para construir significados de acordo com nossas necessidades. Como por exemplo, o engenheiro vai se valer de termos referentes à engenharia, o advogado usa uma linguagem própria da sua área, assim como o agricultor também recorre aos seus modos de comunicação para satisfazer suas necessidades comunicativas. Podemos dizer que os multiletramentos estão ao dispor da sociedade, visto que proporciona uma interação sem limites e sem

fronteiras para o auxílio e desenvolvimento das mais diversas práticas sociais do cotidiano.

1.4 Multiletramentos e suas dimensões conceitual e teórica

Os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea impulsionaram um grupo a criar a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos que surgiu em 1996 em um manifesto. Este grupo formado por professores e pesquisadores americanos, denominados Grupo de Nova Londres (GNL), no qual se discutiu os propósitos da educação de forma geral. O documento trazia como sugestão implementar nas práticas cotidianas escolares a diversidade de mídias, linguagens e culturas geradas pelas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Segundo Rojo (2012, p.13, grifo da autora):

Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos**.

O conceito de multiletramentos focaliza diferentes abordagens de ensino. Outrossim, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de refletir a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam e, desta forma, participar ativamente da esfera pública, tanto no aspecto profissional quanto pessoal. De acordo com o GNL, as novas tecnologias permitem que o cidadão tenha mais autonomia nos diferentes modos de vida tornando-se sujeito e autor de sua própria história.

A escola, assim como a sociedade atual, é um lugar de diversidade cultural e de linguagens. Por isso, é necessário que as instituições de ensino adotem práticas que dê, também, lugar ao plurilinguismo e à multissemióticas, com vistas à promoção de diferentes práticas e possibilidades de evolução de conhecimentos. Para isso, estas instituições, na atualidade, necessitam, também, de uma pedagogia dos multiletramentos para apoiar os estudantes em suas aprendizagens com vistas a esta multiplicidade, Segundo Rojo (2012, p. 13):

[...] o conceito de **multiletramentos** [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas

sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais esta sociedade se informa e se comunica. (Grifo da autora).

Desta forma, para se constituir enquanto instituição de ensino, em um espaço onde os estudantes possam sentir-se parte integrante dessa sociedade e participar de suas diversas atividades, uma vez que a tecnologia digital tem avançado a cada segundo e o comportamento humano, em virtude disso, também tem se modificado, surgem novas demandas de ensino que visam a participação consciente dos estudantes nas novidades tecnológicas.

Como já mencionado, essa demanda mobilizou buscas, entre elas a do Grupo de Nova Londres, o qual reuniram-se em busca de estratégias que atendessem as demandas devido as mudanças ocorridas pela globalização. Rojo (2012, p. 12) afirma que dessas discussões surgiu um manifesto intitulado “*A pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais”)”. Segundo esta mesma autora:

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICS⁷, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO, 2012, p.12).

Este grupo já vinha realizando pesquisas há quinze anos e algumas das perguntas que o incomodava era:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (Grupo de Nova Londres, 2006[2000/1996]: 10). (apud ROJO, 2012, p. 12).

Questões como estas estão presentes em todas as unidades escolares após a universalização da escola, independente da esfera, se rural (como a que colaborará nesta pesquisa) ou se urbana. Estas indagações também têm mobilizado

⁷ Tecnologias da Informação e da Comunicação.

as universidades a investirem em programas de Pós-Graduação como o PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Rede - para buscar respostas às essas inquietudes e, conseqüentemente, sensação de impotência diante de situações de inadequação de aprendizados, como mostram os índices de aprendizagens em nosso país por meio das avaliações externas, conforme Rojo (2012), anteriormente citado.

Com o advento da cibercultura, que segundo Lévy (1999, p. 17), “[...] é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, os multiletramentos, como o prefixo bem especifica, tem se tornado motivo de inquietação para os professores que praticam o ensino em sala de aula. Os textos híbridos, ou seja, com várias informações e linguagens, com temas diferentes e variados suportes, circulam no cotidiano dos estudantes que, por sua vez, são nativos digitais, mas, muitas vezes, não têm discernimento para assimilar essa variedade de informações.

Com base nessa multiplicidade de culturas, Rojo (2012, p. 13), com base nos escritos de Canclini, afirma:

[...] o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produção de diferentes “coleções”.

Daí a inquietação e, conseqüentemente, o professor/escola se pergunta: como ensinar em época de múltiplos letramentos como os que vimos até aqui? De que maneira tornar as aulas significativas de forma que elucide as necessidades dos estudantes em compreender as leituras nos contextos atuais? Da forma como os multiletramentos está posto, o professor que não se atualiza tem possibilidade de satisfazer as exigências de sua profissão? Diante destas indagações inquietantes, Rojo, (2012, p. 21) argumenta que:

[...] são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: a) de produção, nessas

e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; b) de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos.

Neste sentido, a autora complementa, ainda, que “Nos estudos disponíveis, um dos mais destacados funcionamentos desses novos textos que requerem novos letramentos é o seu caráter não multi, mas hiper: **hipertextos hipermídias**” (ROJO, 2012, p. 21, grifo da autora). Para a mesma autora, os multiletramentos:

[...] a) são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23).

Por ser interativo, depende da ação do ser humano para acontecer, ou seja, está disponível, porém só haverá interação diante da intervenção humana, o que o diferencia das tecnologias anteriores como a escrita, a fotografia, o cinema, o rádio, entre outros, por permitir que o usuário interaja em vários níveis e com diversos interlocutores ao mesmo tempo.

Diante do atual cenário, em constante evolução, resta, então, à escola, ao invés de disciplinar ou impedir que as tecnologias digitais entre na escola, usá-la como recurso pedagógico e ao invés de um professor que tudo sabe, passarmos a ser aquele que navega e descobre o novo, cotidianamente, principalmente, junto com os estudantes. Segundo Rojo (2012, p. 27):

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade.

Isso permite a quebra de relações de poder até então estabelecida, uma vez que, para aprender o que se deseja, não há necessidade de domínio de um professor que “sabe tudo”, apenas disposição para busca conjunta. Porém, a responsabilidade de a escola gerir as diretrizes é necessária e indispensável. Sobre isso, Rojo (2012, p. 29) assevera que:

O trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção.

Sendo assim, temos a desafiante tarefa de conduzirmos, tanto professores, quanto alunos, ao conflituoso e atrativo campo da aprendizagem colaborativa consoante os princípios da pedagogia dos multiletramentos.

1.5 Multiletramentos e TDIC na escola

Por se tratar de um espaço de ensino e aprendizagem, a escola se apresenta como *locus* de diversidade da esfera cultural como crenças, saberes, gostos, atitudes, modos de viver, de falar, de ensinar e de aprender. Esta diversidade tem dificultado o ensino quando se trata das práticas pedagógicas envolvendo as tecnologias, uma vez que requer do profissional da educação, atualizações constantes, pois a cibercultura, a cada dia, traz novidades no que diz respeito à cultura digital.

Atualmente, tornou-se impossível ignorar a necessidade de, como profissional da educação, implantar nas práticas laborais de ensino, o uso das tecnologias digitais como suporte, pois os estudantes da atualidade são nativos da era digital, estão, de tal maneira, afeiçoados aos aparelhos tecnológicos, especialmente, os aparelhos celulares, que é quase impossível haver uma criança ou adolescente que não tenha um.

Barbosa (2013) destaca que no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa é importante se ter a compreensão da língua hoje e no passado, pois assim poderá ter uma visualização diacrônica e perceber sua dinamicidade. Bortoni e Martins (2008) enfatizam que o trabalho com a língua, em sala de aula, deve partir de uma perspectiva de reflexão sobre o seu uso, dentro de contextos discursivos e a partir de textos de distintas modalidades. Rojo (2009, p. 98) argumenta que o letramento:

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Pierre Lévy (1999, p. 37), filósofo francês, defende a teoria da inteligência coletiva e da cibercultura. Para ele, estamos vivendo uma transformação cultural, em que a forma de construir o conhecimento é colaborativa. O autor explica que é importante que os educadores participem da imersão e inclusão na cultura digital, para compreender o universo dos estudantes. Além disso, o autor salienta que os professores devem usar as ferramentas virtuais em benefício da educação, explorando suas singularidades e dando mais espaço para que os estudantes participem mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Quanto a isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta, em suas competências gerais que, cabe à escola levar o estudante a:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 09).

Para isso, o corpo docente necessita buscar, incansavelmente, aprimorar suas práticas por meio de formações, sejam elas continuada ou acadêmica, de acordo com a realidade social, pois, os multiletramentos que a cada instante se apresentam por meio de diferentes linguagens, principalmente a digital, precisam ser concebidos de formas analítica e crítica, para serem inseridos por professores e estudantes no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos, tendo-os como aliados no ensino e na aprendizagem escolar.

Segundo Kenski (2012, p. 18), esse é um dos grandes desafios para ação da escola, na atualidade. Viabilizar-se como espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias da comunicação e informação. Para a autora, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC - englobam, ainda, uma tecnologia mais avançada: a digital. Por meio desta é possível processar qualquer

informação, o que provocou mudanças radicais na vida das pessoas, principalmente, no que se refere a comunicação instantânea e busca por informações.

Com relação a esta questão, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), Ensino Fundamental anos finais, afirma que:

Os multiletramentos estão em evidência nas esferas sociais e culturais e oferecem recursos que promovem a transformação no ensino de leitura e de escrita. Os desafios são grandes, por isso é preciso que o docente adote novas metodologias pedagógicas com o objetivo de acompanhar os gêneros emergentes, e todas as transformações pelas quais os gêneros já existentes sofrem no meio digital, para que possa despertar o interesse do estudante e o gosto pelo aprendizado. (MATO GROSSO, 2018b, p. 51).

Visto que a tecnologia digital é hoje um meio muito influente de informação e comunicação entre os estudantes na esfera social, torna-se imprescindível inseri-la no meio educacional como suporte para o ensino e aprendizagem, pois se torna um recurso que, sem dúvida, tornará as aulas mais interativas e interessantes, além de produtivas.

Por conta disso, o estudante, como protagonista de sua própria construção identitária, passa a ter voz, envolvendo-se e desenvolvendo-se como cidadão crítico e participativo da sociedade em que vive. Esta mesma construção possibilita-lhe uma inserção social mais efetiva, pois rompe com as limitações, visto que proporciona novas possibilidades. Isso é essencial para a construção do caráter humano, pois a identidade de cada um é validada por meio do comportamento, da expressão, da fala, e também, da história e da cultura do meio no qual o sujeito está inserido. O DRC/MT (2018b) preconiza, ainda, que:

Nesse sentido, a educação é diretamente afetada por este novo contexto e pode ser fortemente beneficiada pela tecnologia, promovendo possibilidade de equidade no acesso ao conhecimento, estando na vanguarda de processos mais efetivos de aprendizagem. As tecnologias educacionais permitem a customização da experiência educativa, atendendo estudantes com diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem. As avaliações por meio de tecnologia, exemplificando, permitem que os professores possam monitorar, dar um retorno imediato e mediar de forma efetiva à aprendizagem. (MATO GROSSO, 2018b, p. 107).

Por ser a escola a mais importante agência de letramentos, ela abarca, ainda, outras incumbências que envolvem em suas práticas, ideologias da cultura, da

sociedade na qual está inserida. Esta instituição estabelece o diálogo entre o real e o ideal com a intenção de formar cidadãos críticos e construtivos de uma sociedade em que todos tenham oportunidades de intervir em seu próprio meio, a fim de amenizar o preconceito e a opressão a que todas as sociedades estão sujeitas, por conta das diferenças sociais, sejam elas de classe, de crenças, de ideias, entre outras. Carneiro (2009, p. 15), citado pelo DRC/MT (2018b), preconiza que:

Com base na difusão e utilização das TICs em escala global, a humanidade vem modificando significativamente os modos de comunicar, de entreter, de trabalhar, de negociar, de governar e de socializar. [...] além disso, em relação aos comportamentos pessoais, as novas tecnologias vêm revolucionando as percepções de tempo e de espaço [...]. (MATO GROSSO, 2018b, p. 107)

Diante disso, cabe à escola, por meio de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e organização curricular, pensar essas questões e trabalhar conscientemente de maneira que todos os estudantes se envolvam criticamente nos contextos sociais, a fim de tomar para si as responsabilidades de mudanças necessárias para que haja justiça em todos os segmentos da sociedade. A escola que possibilita a formação crítica e autônoma aos seus educandos corresponde aos anseios da sociedade e isso não é mais e, nem menos, do que a sociedade espera desta instituição. Sobre isso, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (MATO GROSSO, 2018b, p. 16), embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 21), orienta que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Segundo este mesmo documento de referência, “[...] o letramento digital, deve-se integrar a tecnologia em sala de aula, embora o importante seja pensar no por que e como fazê-lo de forma significativa, para que posteriormente possam utilizar os conhecimentos adquiridos”. (MATO GROSSO, 2018b, p. 107).

Por ser o adolescente, de certa maneira, ainda inexperiente, sua imersão na Internet e nos *sites* de redes sociais precisa ser orientada, para que compreenda a ética relativa ao uso deste recurso, além do comportamento, seja ele benéfico ou inadequado, (como é o caso do *cyberbullyng*, pornografia, violência, entre outros) que manifestam no ciberespaço. Levando em conta as considerações de Canclini (2008), percebe-se que, na condição de internautas, os jovens têm muitos estímulos que favorecem o desenvolvimento das habilidades de leitura, mas geralmente, é uma leitura não linear, característica do ciberespaço e dos *sites*, tendo em vista que estes são abarrotados de hipertextos. Consoante essas reflexões, o DRC/MT (2018b, p. 107) assevera que:

Para que uma pessoa seja letrada digitalmente não é necessário que ela domine todos os campos existentes no meio, mas sim, aqueles relevantes ao seu cotidiano. Afinal, o Letramento é a capacidade de ler o mundo, em inglês ou em qualquer língua./Cabe ao professor utilizá-la, não como um pretexto, mas proporcionando momentos de práticas pedagógicas relevantes, contextualizadas e significativas para os estudantes, que irão de fato resultar na construção do conhecimento.

Em uma escola onde se pode contar com o Laboratório de Informática, o professor enriquece suas práticas por meio da tecnologia e o estudante tem a oportunidade de realizar pesquisas que acrescentarão em suas aulas mais conhecimento de forma direcionada, uma vez que o trabalho com gêneros discursivos, dos mais diversos campos de atuação (multiletramentos), partindo das práticas já vivenciadas pelos estudantes em seu ambiente real, possibilita outras experiências, a partir da ampliação dessas práticas.

Nesse sentido, esses textos, os quais são constituídos pela multimodalidade, além de mais informativos, tornam-se mais atrativos, pois a multiplicidade de linguagem (verbal, visual ou gestual) que acompanham o contexto possibilita maior compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula.

1.6. Multimodalidade nos gêneros do discurso

Segundo Rocha e Maciel (2019, p.125), a multimodalidade existe “Desde as culturas ágrafas, os textos multimodais já se faziam presentes por intermédio de pinturas rupestres, das danças, entre outras manifestações de sentidos mediados

pela linguagem”. Sendo assim, este não é um evento novo o qual se revela apenas com o advento das tecnologias digitais ou com a inserção do conceito dos multiletramentos. Porém, nestas últimas décadas, este assunto tem se expandido nos meios acadêmicos e tem despertado os profissionais da educação quanto aos benefícios do seu uso em sala de aula. Os autores supracitados afirmam que:

A ideia da retomada do trabalho com o texto multimodal se deu principalmente com [...] os estudos sobre linguagem e aprendizagem na era digital [...], bem como o questionamento e reflexão acerca da redefinição de letramento para o século XXI. (ROCHA e MACIEL, 2019, p. 125).

Entendemos este fato como parte da história da humanidade, uma vez que, com o surgimento do alfabeto e, conseqüentemente, da escrita as atenções voltaram-se para os aspectos linguísticos da linguagem deixando de lado as outras modalidades de comunicação. Na atualidade, com o surgimento das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, houve a necessidade de reinventar a escola. Isso causou uma inquietação por parte de pessoas que, preocupados com essa modernidade, sentiram a necessidade ir em busca de novas alternativas para a educação. Com respeito a este fato, Rocha e Maciel (2019, p. 119) afirmam que:

A condição contemporânea, nesse viés, abarca as complexas possibilidades de ser, estar e dizer em um mundo no qual os próprios dispositivos ou recursos de *produção de sentidos*, em meio às relações sociais, *produzem* a experiência vivenciada [...]. Assim sendo, mais interessante que *definir* a contemporaneidade, segundo Hennigen (2007), pautada pelo pensamento de Wortmann e Veiga Neto (2001), é buscar compreendê-la com base nas condições e modos pelos quais ela se realiza e é vivida. (Grifo dos autores).

Na atualidade, não basta somente contemplar os textos escritos e a leitura apenas para responder questões de interpretação como no passado. Com as novas relações e novas possibilidades surgem, também, novas demandas no ensino, as quais necessitam um olhar mais atento, pois todas as particularidades de um texto fazem sentido e são expressas para, realmente, complementar as informações pretendidas pelo autor. Rocha e Maciel (2019, p. 125) afirmam que:

A abordagem multimodal [...] engloba um amplo e organizado conjunto de parâmetros capaz de subsidiar nossa compreensão acerca da comunicação e da aprendizagem como processos interconectados, dinâmicos e culturalmente situados de produção de sentidos, levando em conta a pluralidade de modos e meio de expressão.

Levando em conta que cada pessoa é única e tem sua particularidade cognitiva, seu estilo de aprendizagem, uma abordagem multimodal vem favorecer o aprendizado, uma vez que os sentidos de um texto, seja ele escrito ou imagético, pode ser explorado em sua totalidade. Sendo assim, de uma forma ou de outra, essa abordagem cumpre seu papel que é a produção de sentido, logo, a aprendizagem.

Vale lembrar que a mídia tem, também, papel fundamental na materialização do processo de multimodalização dos textos, uma vez que, na sociedade atual, é a maior responsável por veicular a comunicação e interação. Nesses processos, as modalidades apresentam-se de maneira articulada entre si, no sentido de enriquecer as informações pretendidas. Neste sentido, Rocha e Maciel (2019, p. 126) preconizam que:

Essas articulações de composições [...] são denominados agrupamentos multimodais, ou melhor, de “*multimodalensembles*”, originalmente. Nessa vertente, a abordagem sócio-semiótica multimodal [...] pode ser bastante útil para a educação na atualidade, uma vez que oferece um conjunto muito rico e amplo de parâmetros que nos possibilitam tratar, a partir de um olhar mais amplo e complexo, de uma gama de aspectos constitutivos das práticas educativas [...].

Em se tratando das práticas educativas, na atualidade, não há mais como o professor se esquivar de usar as tecnologias como ferramenta de ensino, uma vez que, em tempos de pandemia, as mídias se tornaram um meio muito importante pelo qual podemos nos comunicar e realizar nossas práticas laborais, no caso, o ensino remoto.

Vemos esse fato como significativo, pois foi uma maneira de reinventar nossas aulas, mudar nossos conceitos. No caso deste trabalho, pudemos explorar ainda mais a multimodalidade, pois tivemos que nos apoderar de ferramentas que compunham e enriquecem o conceito das multissemioses, ou seja, das múltiplas linguagens e múltiplos sentidos.

Entendemos esses aspectos, também, como uma abordagem sócio-semiótica multimodal, pois, neste caso, foram envolvidos uma gama de recursos que representam a multimodalidade por meio das mídias digitais. Recursos estes como textos digitais, no caso, o gênero crônica, que foram utilizados na intenção de potencializar a leitura e a escrita dos estudantes do 8º Ano. Tudo isso, acompanhado, é claro, de estratégias baseadas nas práticas situadas, por isso a escolha desse gênero. Amparamos nossas considerações com as ponderações de Rocha e Maciel (2019, p. 128) quando afirmam que:

Um aspecto que merece destaque refere-se ao impacto social das tecnologias digitais nas formas que concebemos e produzimos textos. Para Adami (2008), os aspectos de multimodalidade nos textos digitais são mais visíveis e interativos. A escrita está mudando sua função. O caráter multimodal dos textos digitais está definindo o uso dos recursos de linguagem [...]. A escrita está mudando sua função com a integração do léxico com os sistemas visuais [...], ou ainda algo para se interagir com o que é lido, como é o caso dos hiperlinks.

Sendo assim, os textos, por mais simples que sejam, (somente escrita ou a fala), envolvem a multimodalidade, pois, segundo Barros (2009, p. 164),

[...] os gêneros orais e escritos se constituem em fenômenos multimodais, porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos pelo menos dois modos de representação: “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. [...]”.

Desta forma, num contexto de comunicação, utilizamos a linguagem, seja ela escrita, falada, gestual ou imagética, realizamos, conforme Barros (2009, p. 164), “[...] “operações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros”. Quanto a isto, a autora reafirma ainda que:

[...] os meios de comunicação de massa escritos e a literatura são espaços sociais muito produtivos para a experimentação de arranjos visuais. [...] até mesmo a disposição gráfica dos textos no papel ou na tela do computador igualmente se constitui como fenômeno multimodal. (BARROS, 2009, p. 164).

Com base nesta compreensão, entendemos que os gêneros discursivos presentes em nosso meio, sejam eles literários, informativos ou de qualquer outra

ordem, são multimodais. Segundo Rocha e Maciel (2019, p. 128), “[...] a multimodalidade é o campo que focaliza as formas materiais de representação [...]”, assim sendo, a multimodalidade está presente em todas as representações sociais.

1.7 Gênero crônica e multimodalidade

Segundo Bakhtin (2011, p. 261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Por isso, o emprego da mesma ocorre por meio dos enunciados. Os enunciados, por sua vez, refletem as condições de produção e sua finalidade. Por isso, todo texto se organiza por meio de um gênero, o qual é definido, levando em conta o conteúdo temático, estilo da linguagem e a construção composicional. Sendo assim, esses elementos, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, estão, intrinsecamente, ligados ao enunciado.

Em vista disso, o propósito comunicativo, assim como as condições de produção há que ser observada para a realização do discurso, o qual tem usos sociais e determina o gênero, que por sua vez, dará forma ao texto.

Parafraseando, então, Bakhtin (2011), podemos dizer que os gêneros são, portanto, formas de fundamentar a comunicação em sociedade, já que concretizam os enunciados e os materializam em textos. Ressalta-se ainda, a particularidade de cada enunciado, pois “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, aos quais denominamos gêneros do discurso.”. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Em se tratando de crônica, por ser este um gênero que retrata fatos do cotidiano, pensamos ser esta a oportunidade de desenvolver uma prática situada e significativa, em que os estudantes poderiam se sentir sujeitos dentro de suas próprias narrativas. Desta forma, uma vez que para falar de si, de algo ocorrido em sua vida, suponhamos que o estudante teria mais interesse e facilidade de

comunicar e assim, o aperfeiçoamento da leitura e da escrita. Quanto a isso, Schneuwly e Dolz (2004, p. 64) afirmam que:

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem.

Laginestra e Pereira (2014) definem crônica como um gênero textual que possui características próprias, como, por exemplo, um olhar voltado para o cotidiano. O cronista/autor atento, busca registrar suas observações particulares nos fatos vivenciados no seu entorno.

A palavra “crônica”, em sua origem, está associada ao vocábulo “*khrónos*” (grego) ou “*chronos*” (latim), que significa “tempo”. Para os antigos romanos a palavra “*chronica*” designava o gênero que fazia o registro de acontecimentos históricos, verídicos, na ordem em que aconteciam, sem pretender se aprofundar neles ou interpretá-los. (LAGINESTRA e PEREIRA, 2014, p. 20).

A crônica, conforme expõe as autoras supracitadas, é, pois, uma narrativa que retrata o fato no tempo e espaço de determinados acontecimentos do cotidiano, apresentado pelo cronista ora com um tom lírico, ora reflexivo e, às vezes, com toques de humor e até de ironia. Torquato (2012), observa que Antonio Candido (1992); Arriguicci Junior (1987); Jorge de Sá (1985) já estudaram sobre a crônica e baseado nos estudos destes autores, esclarece que a crônica

[...] é um gênero que retrata os acontecimentos da vida em tom despretenso, ora poético, ora filosófico, muitas vezes divertido. Nossas crônicas são bastante diferentes daquelas que circulam em jornais de outros países. Lá são relatos objetivos e sintéticos, comentários sobre pequenos acontecimentos, e não costumam expressar sentimentos pessoais do autor. Os cronistas brasileiros exprimem vivências e sentimentos próprios do universo cultural do país. (TORQUATO, 2012, p. 80).

Acrescenta-se, ainda, que a crônica tramita por outros gêneros textuais de forma natural, porém não perde sua característica essencial específica que é a focalização do momento acompanhado da visão particular do cronista. Sendo assim,

pode, às vezes, ser parecida com o conto, outras com o relato e/ou, ainda, com a poesia. Isso varia de acordo com o estilo que o autor deseja usar, o que tornam tênues as fronteiras que delimitam um gênero e outro. Laginestra e Pereira (2014, p. 21) argumentam que há vários modos de se escrever crônicas no Brasil e que as mesmas podem ser escritas

Usando o tom da poesia, o autor produz uma **prosa poética**, como algumas crônicas escritas por Paulo Mendes Campos. Mas elas podem ser escritas de uma forma mais próxima ao **ensaio**, como as de Lima Barreto [...]; ou ser **narrativas**, como as de Fernando Sabino. As crônicas podem ser **engraçadas**, puxando a reflexão do leitor pelo jeito humorístico, como as de Moacyr Scliar, ou ter um tom **sério**. Outras podem ser próximas de **comentários**, como as crônicas esportivas ou políticas. (Grifo das autoras).

Segundo Sá (2005, p. 26), essa imprecisão é uma “[...] enriquecedora confluência de gêneros” e que “[...] reconhecer essa mistura nada mais é do que uma tendência da literatura contemporânea”. Ou seja, percebe-se que este é um gênero que não tem uma característica enrijecida e que é o autor que a faz de acordo com seu estilo, seu gosto.

Com referência à multimodalidade presente no gênero crônica, como em todos os gêneros discursivos, esta se apresenta de acordo com as distintas construções utilizadas para materializar aquilo que se quer transmitir. Sendo assim, as estratégias textuais e discursivas empregadas pelo autor, podem agregar diversos modos de representação, verbal, visual ou sonora. Assim, a multimodalidade é entendida como a articulação de todos os recursos que contribuem para dar sentido às situações comunicativas.

Segundo Dionísio e Vasconcelos, (2013, p. 21), a multimodalidade diz respeito às diferentes formas e modos de representação utilizadas na construção textual, isto é, a fala, a escrita e a imagem, sendo estas interativas e constitutivas do texto. Estas mesmas autoras postulam que “[...] o termo ‘texto multimodal’ tem sido usado para nomear textos construídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos faciais, etc.”. Portanto, a multimodalidade é a associação dos recursos verbais a vários elementos semióticos na constituição dos sentidos do texto.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MÉTODO DE PESQUISA: NATUREZA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INTERVENCIONISTA

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Neste capítulo, apresentamos o *locus* da pesquisa, os aspectos referentes às pessoas envolvidas, além da metodologia utilizada para o desenvolvimento das ações desse trabalho. Com relação à epígrafe, justifica-se a escolha por representar nossa alegria em poder exercer uma busca que não se encerra em nós, mas no direito que todo cidadão tem de fazer parte de uma sociedade, de forma interativa.

2.1 Considerações sobre o método de pesquisa e abordagem da pesquisa-ação

Minayo (2001) afirma que o método diz respeito ao caminho escolhido para direcionar uma pesquisa e que não deve ser confundido com a teoria nem com as técnicas utilizadas pelo pesquisador. Metodologia vai além da descrição dos procedimentos, ela indica as escolhas teóricas realizadas para abordar o objeto de estudo. Porém, embora não sejam a mesma coisa, teoria e método são dois termos inseparáveis, “[...] devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação.”. (MINAYO, 2001, p. 44).

Com relação ao docente, na condição de professor-pesquisador, segundo Bortoni-Ricardo (2008), o que distingue esse profissional dos demais é seu compromisso de refletir sobre seu desempenho, na busca por superar-se, no que diz respeito às suas práticas laborais. Conforme a autora supracitada, para isso, o professor se mantém aberto a novas ideias e estratégias. Sendo assim, é importante assumir a condição de pesquisador e ter consciência de que sempre há aspectos de sua função a serem melhorados. Desta forma, o professor também faz parte do *locus* de pesquisa:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor-pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Para a realização desta intervenção pedagógica, tomamos como referência o método de pesquisa qualitativa de natureza pesquisa-ação, sob o viés teórico de Thiollent (1996). Segundo o autor:

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente a ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (THIOLLENT, 2011, p. 21).

“Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”, como argumenta Thiollent (2011, p. 21), por isso, a interação entre pesquisadores e pessoas implicadas é extremamente necessária, até porque desempenham um papel ativo. Neste caso, essa interação ocorreu, de forma indireta, desde o momento da escolha do público alvo (estudantes do oitavo ano da Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros) e de forma direta quando da aplicação do projeto, o qual se deu por meio de aulas remotas síncronas e assíncronas.

Assim, “[...] a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente.”. (THIOLLENT, 2011, p. 28).

Com relação a turma anteriormente citada, a situação real, para a qual planejamos a intervenção, é que seriam estudantes que ainda estão construindo o conhecimento sobre a estrutura da Língua Portuguesa, como, por exemplo, acentuação, pontuação, assim como grafia correta das palavras, além da organização das ideias e criatividade na produção textual.

As ideias de Tripp (2005, p. 445) são oportunas visto que

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Sob esta perspectiva, o planejamento deste trabalho tem como objetivo implementar na prática docente melhorias no processo ensino e aprendizagem dos estudantes por meio de práticas que possam expandir o pensamento científico de todos os envolvidos no âmbito educacional, uma vez que o pensamento científico permeia todos os aspectos da vida contemporânea desde o produto que consumimos até os meios de comunicação.

Consoante esses argumentos, os trabalhos escolares, no que tange à leitura e a escrita, vêm passando por constantes pesquisas e grandes inovações que, conseqüentemente, cada vez mais, buscam contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Quanto a isso, Bortoni-Ricardo (2008, p. 10) afirma que:

A educação e, mais propriamente, o trabalho escolar de ensino e aprendizagem também têm sido objeto de pesquisa sistemática. Por tudo isso, é desejável que os professores e todos os atores envolvidos com a educação tenham uma postura pró-ativa na produção de conhecimento científico [...].

Sob esta perspectiva, o trabalho a ser realizado com estudantes em sala de aula, tem como objetivo desenvolver uma pesquisa-ação relacionada a práticas de leitura e escrita do gênero multimodal crônica sob o enfoque dos multiletramentos, a fim de entender quais recursos podem contribuir com o ensino e a aprendizagem tendo como enfoque a leitura e a escrita.

2.2 Locus e estudantes/colaboradores da pesquisa

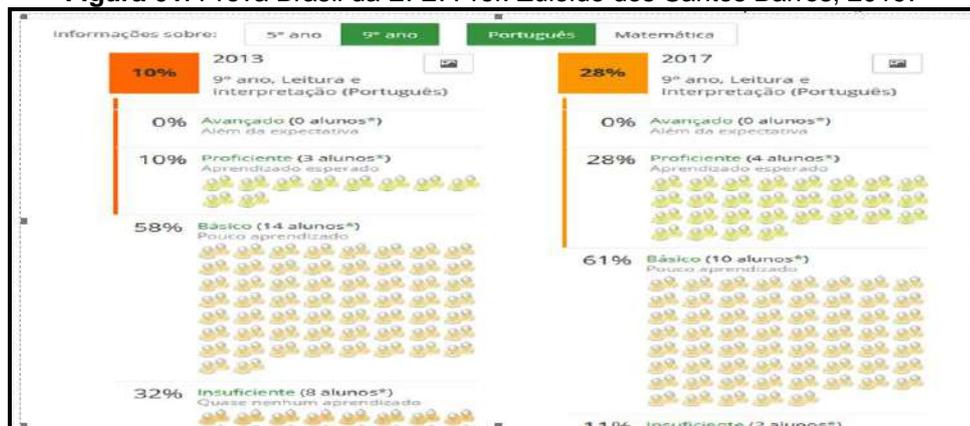
Esta pesquisa teve- como *locus* de estudo, a Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros. Esta é uma instituição pública, do/no campo que surgiu em atenção à necessidade de criação de um espaço físico adequado para a oferta de ensino à uma comunidade que se desenvolve por conta de pessoas que vêm em busca de trabalho na lavoura, uma vez que há várias fazendas ao seu redor. Estas fazendas estão no auge da produção de soja, milho, arroz, feijão, algodão e girassol.

Dos estudantes que a escola atende, 75% são usuários do transporte escolar. As famílias deles, em sua maioria, são de classe baixa. Além disso, há uma grande rotatividade de pessoas na comunidade, principalmente, em período de safra, pois a escola recebe e transfere alunos todas as semanas.

No início do ano letivo é feita uma avaliação diagnóstica, a qual serve de descritor para o professor fazer seu planejamento e, ainda, para os profissionais da educação e equipe gestora elaborarem a proposta de formação continuada coordenada em parceria com o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO, do polo de Juara.

No diagnóstico realizado no ano de 2019, em Língua Portuguesa, mais de 70% dos alunos do ensino fundamental foram diagnosticados com o rendimento aquém do esperado para seu ciclo de escolarização, especificamente, nos quesitos leitura, interpretação e produção textual.

Figura 01. Prova Brasil da E. E. Prof. Zuleide dos Santos Barros, 2019.⁸



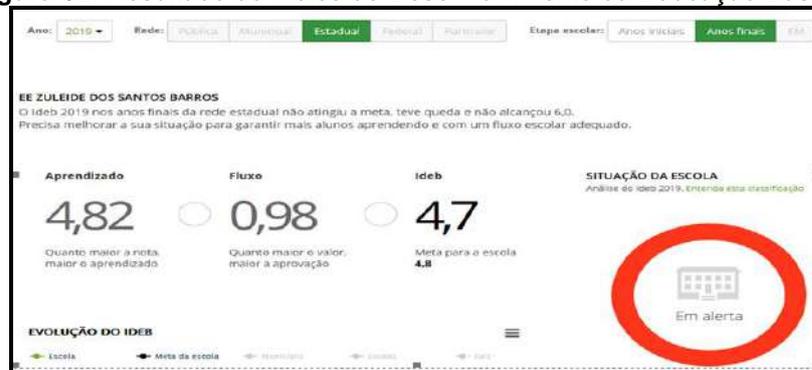
Fonte: Site Qedu, 2019.

Como podemos observar na Figura 01, dos estudantes que participaram da Prova Brasil, nas competências de leitura e interpretação de texto do 9º ano, a proporção é de 28%, ou seja, dos 16 que realizaram a prova, apenas 4 demonstraram competências adequadas. Destes, dez apresentaram pouco aprendizado e dois estudantes demonstraram aprendizado insuficiente.

⁸ Resultado da Prova Brasil da Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros. Tabaporã, MT, 2019. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/251305-ee-zuleide-dos-santos-barros/proficiência>>. Acesso em: 04 dez. 2020.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), segundo o *site* QEDU, é de 4,7, sendo que a meta para Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros é de 4,8, como podemos constatar na Figura 2, a seguir:

Figura 02. Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.⁹



Fonte: Site Qedu, 2019.

Esta realidade é que mobiliza a proposição desse projeto para intervir em tais resultados. O estudante possui capacidades que, se trabalhadas com diferentes estratégias, podem ser desenvolvidas. Razões pelas quais justificam a promoção de oportunidades diferentes daquelas que os participantes desta pesquisa já tiveram até agora.

Vale mencionar que dos estudantes atendidos por essa unidade escolar, a maioria possui uma condição socioeconômica baixa.

A Unidade Escolar Professora Zuleide dos Santos Barros é estadual e atende nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. Atualmente, encontram-se matriculados, aproximadamente, 270 estudantes da Educação Básica, desde o 4º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, no período diurno, e à noite, Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde os anos iniciais ao Ensino Médio.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados os estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental. Nesta turma, em 2020, estavam matriculadas dezoito pessoas, das quais tivemos participando das aulas até doze estudantes, porém, apenas cinco foram até o final dos trabalhos. Estes estudantes foram por nós denominados de colaboradores, porque entendemos que a escola é um ambiente de formação contínua, tanto dos estudantes quanto dos profissionais, no exercício de

⁹ Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros. Tabaporã, MT, 2019. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/251305-ee-zuleide-dos-santos-barros/ideb>>. Acesso em: 04 dez. 2020.

suas funções. Outrossim, a pesquisa-ação no ambiente educacional é mais uma estratégia para o desenvolvimento do professor-pesquisador com o intuito de aprimorar seu ensino e, em decorrência disso, o aprendizado dos estudantes.

Com relação à defasagem na participação dos estudantes, notamos que esta está relacionada à mudança de modalidade das aulas, uma vez que passou de presencial e obrigatória para remota, em função do advento da pandemia causada pelo Covid-19. Com esta nova realidade, o trabalho que estava previsto para ter início em abril de 2020, só pode ser realizado em maio, pois, a partir do mês de março deste mesmo ano, o governo decretou o fechamento das escolas por conta do alto índice de contaminação que assolava o mundo e, conseqüentemente, o estado de Mato Grosso.

A modalidade remota das aulas foi suficiente para desenvolver o trabalho e também para o aprendizado dos estudantes que se dispuseram a participar de forma efetiva. Podemos afirmar isso com certeza, pois foi realizado um diagnóstico no início da aplicação desta pesquisa, como mostram as atividades analisadas no corpo desta dissertação.

2.3 Procedimentos de produção dos dados e intervenção pedagógica

Para a geração de dados proveniente da pesquisa, foram adotados a metodologia da Sequência Didática, caderno de Campo do Estudante e Diário Reflexivo da professora pesquisadora, além da observação participante diariamente, tanto nas postagens no grupo de *WhatsApp* quanto nas participações nos momentos das aulas que foram mediadas *on-line*, por meio da Plataforma *Teams*.

2.4 O Diário Reflexivo

Segundo Bakhtin (2011), novos gêneros surgem na sociedade com o passar do tempo, e esses se originam da existência de outros gêneros. Para esse autor, gêneros textuais são realizações linguísticas concretizadas em situações comunicativas de práticas sociais, visto que esses gêneros podem se manifestar, tanto de forma escrita, como oral.

Entendemos que o diário é um gênero que ocorre em função da finalidade de alcançar determinados objetivos. Em nosso caso, um suporte para auxiliar-nos na

reflexão de nossas práticas. Portanto, o diário é um gênero orientado para uma atividade interna, para organização comportamental humana e facilitação de novas relações com o ambiente para o qual foi pensado.

Liberali (1994) assevera que o uso do diário, tanto pelo estudante, como pelo professor, representa uma oportunidade de, por meio de uma alteração discursiva, levar a uma transformação na prática reflexiva, e vice-versa. A escrita do diário traz a possibilidade de reconstruir a prática por meio de uma reflexão sobre essa prática. Outrossim, a partir da produção do diário, podemos descobrir os nossos próprios pensamentos e aprofundá-los, ou, corrigi-los. Consequentemente, ao conhecer-nos melhor, podemos exercer uma constante autoavaliação e, por meio da autocritica sobre nosso comportamento, nossas ações, aperfeiçoarmos nossas práticas laborais.

Quando se trata dos estudantes, tendo como auxílio o Diário Reflexivo, eles têm a oportunidade de rever o que foi estudado, avaliar a aula e se autoavaliar também.

A escrita do Diário Reflexivo foi importante no desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que foi usado como instrumento de ensino e também de aprendizagem, pois possibilitou conhecer melhor as dificuldades do estudante individualmente, ou seja, o nível real de seus conhecimentos. A partir desse diagnóstico, foi possível auxiliá-los de forma mais consistente e as atividades planejadas de acordo as necessidades reais de cada estudante. Além disso, como profissional, pudemos refletir sobre o que foi feito, a forma que foi realizado e buscar novas estratégias, a partir do momento que percebemos alguma falha ou efetividade na ação desenvolvida. Levando em conta essa prática reflexiva, Fernanda Liberali (1994, p. 27) lista algumas vantagens com relação ao Diário Reflexivo:

[...] leva o educador a uma auto-avaliação e percepção de suas mudanças e crescimento; auxilia a maior compreensão do material estudado; prepara os educadores para a discussão sobre um assunto, levando-os a assumirem posições; fornece uma visão ampla do desenvolvimento do educador após algum tempo de utilização constante; leva os educadores a níveis superiores de pensamento; auxilia os educadores a tomarem decisões informadas, pois podem questionar melhor aquilo que escrevem sobre suas práticas; ajuda a tornar a instrução mais pessoal e individualizada, levando o instrutor a conhecer cada participante.

Levando em conta o exposto acima, podemos afirmar que o Diário Reflexivo é um valioso instrumento, pois proporciona ao professor a oportunidade de refletir sobre o que foi feito, planejar novas propostas de ensino tendo por base os desafios percebidos no decorrer do desenvolvimento de projetos, seja por parte do estudante ou do professor. Estes registros, tornam-se um excelente diagnóstico, tanto das práticas docentes desenvolvidas quanto do resultado percebido da aplicação das mesmas.

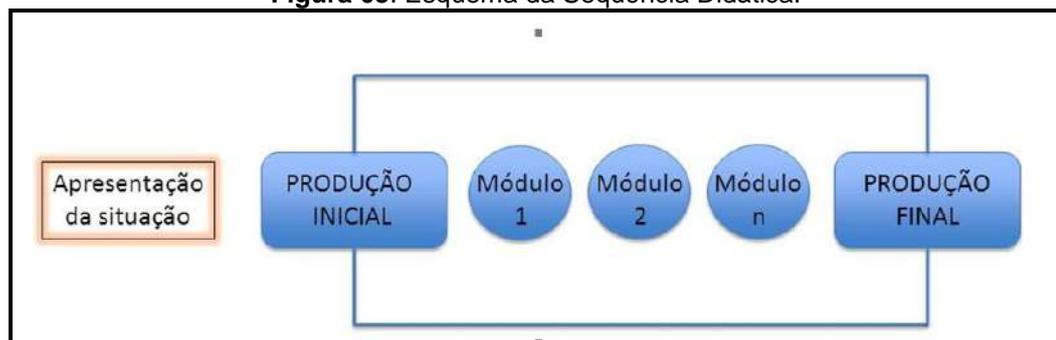
Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi elaborada uma Sequência Didática contendo todos os passos necessários com a intenção de mediar os trabalhos com vistas a desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem pautado pela leitura e pela escrita.

2.5 Sequência Didática e sua dimensão teórico-metodológica

Como procedimento metodológico, essa proposta de pesquisa tomou como base os pressupostos da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Estes autores apresentam a Sequência Didática, como uma modelização que viabiliza o desenvolvimento de um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, tem precisamente a finalidade de ajudar o estudante a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação, de forma reflexiva, aperfeiçoando a qualidade e o desenvolvimento das capacidades de interpretação e produção.

Este conjunto de atividades segue representado graficamente pela Figura 03 abaixo:

Figura 03. Esquema da Sequência Didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A Sequência Didática, quando se trata do texto multimodal, segue as transcrições descritas na figura acima, que possibilita um trabalho por módulos, cada qual com objetivos específicos e procedimentos que oportunizarão o desenvolvimento do processo interventivo no âmbito de sala de aula, na junção entre teoria e prática, em atenção ao alcance dos resultados, a fim de promover a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Quanto ao momento inicial, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84) afirmam que:

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas: a) apresentar um problema de comunicação bem definido [...] b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

O trabalho com o gênero crônica, desenvolvido por meio da Sequência Didática, possibilita um amplo diálogo com os textos e também com a cultura contida neles para que assim produzam sentidos, tanto orais quanto escritos. Schneuwly e Dolz (2004, p. 64-65) asseguram que:

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem a construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

A opção pelo trabalho com o gênero crônica se justifica pelo fato de serem textos repletos de aspectos simbólicos carregados de ideologia, além da presença constante da multimodalidade, a qual permite ampla dialogicidade entre produtor e leitor devido as múltiplas possibilidades de interpretação que se limitam ou se

ampliam conforme as possibilidades de exploração, levando em conta as questões multiculturais, de circulação, de produção e intertextualidade.

Por ser permeado por linguagem simples do cotidiano, esperávamos que os estudantes colaboradores do projeto se sentissem motivados durante o trabalho, principalmente, por ser um gênero textual que apresenta linguagem acessível que vai ao encontro da realidade desses estudantes, por serem compatíveis com todas as faixas etárias e vivências.

Despertar o interesse dos estudantes nas atividades escolares, envolve um processo metodológico reflexivo. Neste caso, o professor apropria-se do conhecimento teórico construído durante seu processo formativo, aliado as suas experiências, práticas ao longo do tempo e reformuladas, de maneira reflexiva, na intenção de melhorar a qualidade social do ensino e da aprendizagem. Segundo Schön (1992, p. 34) citado por Campos e Pessoa (1998, p. 197):

[...] a reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa – para refletir – em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente.

Dessa forma, o professor reflexivo busca aprimorar-se constantemente e, ao mesmo tempo, aperfeiçoa suas práticas, embasado na “reflexão e na ação”. Desta maneira, o profissional constrói um repertório de experiências que são mobilizadas em função de suas práticas cotidianas.

A atitude de refletir sobre o que o levou a agir de determinada forma na ação caracteriza a “reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1992, p. 34). Essa, por sua vez, permite que o profissional possa planejar ações futuras.

Em se tratando dessas ações, a proposta intervencionista trabalhada nessa pesquisa, privilegia atividades de leitura, interpretação e produção de textos multimodais, escrita e reescrita de texto, atividades orais, sob a perspectiva dos multiletramentos.

As atividades de reescrita de textos foram fundamentadas nos pressupostos abordados por Ruiz (1998), visto que ela propõe várias estratégias para serem usadas no momento de orientar os estudantes na reescrita do texto, de forma a valorizar o que eles escrevem, sempre mediante orientações para que participem e

sejam sujeitos dessa reelaboração e que a produção final seja socializada na escola e para além dela, pelas diversas Plataformas disponíveis na internet.

Neste trabalho, adotaremos a avaliação formativa, visto que esta visa a aprendizagem dos estudantes e também da professora pesquisadora. “Ou seja, a avaliação objetiva [...] para facilitar a aprendizagem dos alunos” (MATO GROSSO, 2018a, p. 42). Para isso, serão criadas condições para que os estudantes sanem todas as dúvidas por meio do diálogo franco e aberto em todo tempo via Plataforma *Teams* e *WhatsApp*, sobre todas as atividades propostas nesta Sequência Didática, assim como, momentos de reflexão constantemente. Neste sentido, o Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso: Concepções (2018a, p. 43) orienta:

[...] compete ao professor criar as condições para que as dificuldades dos educandos sejam ultrapassadas, o que implica também a avaliação do resultado de sua própria intervenção. Nessa perspectiva de ensino, a avaliação funciona como um guia da ação. Ela assume, portanto, a função, não mais de “aprovar” ou “reprovar” o educando, mas sim de ajudá-lo a identificar quais as competências/objetos de conhecimento/habilidades que ele já construiu satisfatoriamente e quais ainda precisa desenvolver.

Desta forma, todas as atividades realizadas nesse processo foram conduzidas com vistas ao desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes, as quais foram registradas no Diário Reflexivo da professora e no caderno do estudante que serviu, constantemente, de objeto de investigação, para direcionar as práticas docentes no sentido de fortalecer os objetivos mencionados em cada módulo. Consoante a isso, Fernandes (2005, p. 16), citado por Mato Grosso (2018a, p. 43), afirma que a avaliação, nesse sentido, é compreendida como:

[...] todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações.

Neste trabalho, todos os registros realizados das atividades propostas, todo diálogo e negociação ocorridos nas aulas, assim como as produções das crônicas, na atividade final, foram objetos de análise, tendo como objetivo a verificação da

aprendizagem dos estudantes, de uma forma inclusiva, ou seja, levando em consideração suas características pessoais e individuais.

A Sequência Didática aqui desenvolvida está composta de 5 módulos, além da apresentação da situação e a produção final.

O Módulo 1, tratou sobre a leitura e multimodalidade, em que, por meio de aula remota, na Plataforma *Teams*, como foi desenvolvida toda essa pesquisa, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer a multimodalidade presente nos textos com os quais nos deparamos cotidianamente.

Nesta etapa, conceituamos que multimodalidades, segundo Street (2014, p. 299-230), são “[...] os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente”. Tivemos como instrumento avaliativo, em todos os módulos desenvolvidos nessa pesquisa, além da observação na expressão oral e participação do estudante na aula, os comentários no grupo de *WhatsApp* que foram solicitados pela professora no final da aula, como forma de aprendizagem colaborativa.

No Módulo 2, intitulado de ‘Recursos que enfeitam’, foram trabalhadas as figuras de linguagem. Nessa aula, os estudantes tiveram a explicação, feita pela professora pesquisadora, de que, segundo Loureiro (2020, sp, grifo do autor) “[...] **as figuras de linguagem são recursos linguísticos usados para expressarmos alguma ideia de forma mais enfática ou tornar nosso discurso mais fácil de assimilar.**”.

No Módulo 3, com o título de ‘Como nasce uma boa história’, exploramos a crônica “Um caso de burro” de Machado de Assis para mostrar aos estudantes que uma crônica pode surgir de fatos corriqueiros do cotidiano, dependendo apenas da criatividade do autor. Para Jorge de Sá (1995), os fatos que ocorrem no nosso dia a dia e que não temos tempo para escrever, o cronista observa-os e transforma em texto e estes trazem consigo a descrição da vida real das pessoas.

No Módulo 4, destacamos a diferença entre a estrutura composicional da notícia e da crônica. Nessa aula, os estudantes puderam entender que a crônica possui como característica um lado mais descontraído sobre o dia a dia. Como argumenta Ivan Angelo (2014, sp): “A crônica é frágil e íntima, uma relação pessoal. Como se fosse escrita para um leitor, como se só com ele o narrador pudesse se expor tanto”.

Por sua vez, a notícia tem como função contar um fato relevante sobre determinada situação com objetividade. Segundo Pina (2007, p. 38), pode-se considerar a notícia “[...] como um facto recente de interesse público, também revelado pela mídia. [...] A novidade, a actualidade, a proximidade, a relevância social, são referidas como obrigatórias para a notícia.”.

O Módulo 5, foi onde demos início à escrita colaborativa, no sentido de construirmos juntos uma crônica como preparação para a escrita final. Esta atividade foi instruída por meio da aula remota e realizada no grupo de *WhatsApp*, ou seja, cada estudante escreveu um parágrafo dando continuidade ao texto. Depois que todos contribuíram com a escrita da crônica, nas duas aulas seguintes, foram feitas as adequações com a colaboração dos envolvidos. Este foi um momento muito rico, pois os estudantes tiveram a oportunidade de retomar e reorganizar suas próprias ideias, rever a grafia correta das palavras, acentuação e pontuação adequada, assim como a organização do todo, tendo em vista o parágrafo introdutório, o desenvolvimento e o final do texto.

A avaliação, como mencionamos anteriormente, foi feita por meio da observação da participação nas aulas cotidianamente, por meio das falas dos estudantes (contribuições acerca do assunto-conteúdo-conceito debatido/explanado), postagens no grupo de *WhatsApp* solicitado pela professora pesquisadora e nos textos produzidos no decorrer da aplicação da pesquisa.

2.6 Formulação do *corpus* de análise e interpretação dos dados

A seguir, serão expostos os planos de aulas referentes à apresentação inicial, assim como os objetivos, a situação de aprendizagem e os procedimentos e estratégias didáticas que foram utilizados na mediação docente. Apresentaremos, também, os módulos que compuseram o *corpus* da pesquisa, assim como a produção final.

A apresentação da situação, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 84) “[...] visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final.”. Isso compreende todo o processo realizado desde o início até a conclusão dos trabalhos, que culminará na produção final.

2.6.1 Etapas da Sequência Didática

Esta Sequência Didática compreende 6 (seis) Etapas, organizadas internamente por apresentação da situação, módulos e produção final, as quais ficaram assim descritas:

Figura 04. 1ª etapa - Apresentação da situação.

1ª etapa - Apresentação da situação

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Nesta primeira etapa da pesquisa-ação, a proposta de trabalho foi compartilhada com os estudantes, para que eles conhecessem os processos de desenvolvimento, assim como contribuíssem na escolha do tema, a fim de, criticamente, se posicionarem em relação ao exposto. Para essa atividade foi necessária uma aula de sessenta minutos.

Figura 05. 1ª etapa - Objetivos de aprendizagem.

Objetivos de aprendizagem

- ✚ Conhecer as ações que farão parte da proposta interventiva;
- ✚ Participar da escolha do conteúdo temático do gênero multimodal a ser objeto de estudo;
- ✚ Conhecer o gênero discursivo crônica.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 06. Procedimentos e estratégias didáticas de mediação docente I.

Situação 1

A proposta foi compartilhada com os estudantes por meio de apresentação em *slides* pela plataforma *Teams*, em forma de diálogo. Nesse momento falamos sobre o motivo de desenvolver este projeto, qual gênero a ser abordado, a quem se dirige essa produção, que forma assume essa produção e quem participa deste projeto.

Com relação ao tema, foi escolhido “Isolamento Social” por conta da circunstância do momento, uma vez que vivemos em situação de afastamento social por conta da pandemia do Coronavírus.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 07. Procedimentos e estratégias didáticas de mediação docente II.

Situação 2

Na aula posterior, fizemos um levantamento para fins de saber qual o nível de conhecimento que a turma tinha a respeito do gênero pretendido. Para isso elaboramos um questionário contendo as seguintes perguntas: O que você conhece por gênero textual? Você conhece o gênero textual crônica? O que você sabe sobre crônica? O gênero crônica, normalmente, circula em qual veículo de difusão? Quem produz as crônicas? Você sabe, qual é o objetivo dessa produção? Você sabe quando, como e por que surgiu a crônica?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 08. 2ª etapa - A arte da crônica com Fernando Sabino.

2ª etapa: A arte da crônica com Fernando Sabino

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 09. 2ª etapa - Objetivos de aprendizagem.

Objetivos de aprendizagem

- ✚ Trabalhar a biografia de Fernando Sabino;
- ✚ Proporcionar reflexão sobre o título “A última crônica” (em anexo);
- ✚ Apresentar “A última crônica” de Fernando Sabino.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 10. 2ª etapa - Procedimentos e estratégias didáticas de mediação docente.

Para complementar o processo de apresentação da situação inicial, foi sugerido que pesquisassem para fins de leitura prévia a crônica “A última crônica” de Fernando Sabino a qual seria comentada na aula posterior.

No momento das aulas remotas, os conteúdos foram organizados no aplicativo *PowerPoint* compartilhados com os estudantes por meio da plataforma *Teams*.

Primeiramente foram feitos questionamentos sobre o que eles já sabem sobre o autor, depois de ouvi-los fizemos a exposição da biografia.

Em seguida exploramos o título “A última crônica”, com a intenção de ajudar os estudantes a descobrir as características de um bom título e aprender a criá-lo para as crônicas deles.

Nos comentários sobre o texto, depois da leitura foi suscitado o seguinte questionamento:

O que acharam da crônica?

Alguém já viveu uma situação como a descrita na crônica? Ou conhece outra pessoa que vivenciou algo parecido?

Quem já comemorou um aniversário de forma diferente do tradicional “bolo com velinhas”? Como foi? Há algo que ficou difícil de entender?

Qual foi a parte em que o cronista conseguiu mexer com sua emoção? No final da aula os estudantes foram convidados a registrarem suas aprendizagens no grupo de *WhatsApp*.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 11. 3ª etapa - Textos e contextos.

3ª etapa: Textos e contextos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Para esta etapa, realizamos a leitura e interpretação da crônica “Ser Brotinho¹⁰”, de Paulo Mendes Campos. Em seguida, fizemos o preenchimento de uma tabela com as principais informações extraídas do texto.

Figura 12. 3ª etapa - Objetivos de aprendizagem.

Objetivos de aprendizagem

- ✚ Aproximar os alunos do gênero crônica.
- ✚ Possibilitar-lhes que identifiquem a diversidade de estilo e de linguagem entre autores de épocas diferentes.
- ✚ Distinguir o tom de lirismo, ironia, humor ou reflexão em diferentes crônicas.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 13. 3ª etapa - Procedimentos didáticos de mediação docente.

O texto foi enviado por *WhatsApp*, no dia anterior, para que os estudantes lessem e junto uma tabela para eles a desenharem no caderno para, no momento da aula on-line, preenchermos juntos com as seguintes informações: Título e autor, Época e palavras daquele tempo, Tema ou assunto, Personagem(ns), Tom. No momento da aula/reunião, fizemos a leitura em conjunto, pois estava digitalizado no aplicativo *PowerPoint*, o qual foi compartilhado para interação de todos.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 14. 3ª etapa, parte II - Textos e contextos.

3ª etapa, parte II: Textos e contextos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

¹⁰ CAMPOS, Paulo Mendes. Ser brotinho. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/etapa/o-processo-para-identificar-assunto-personagens-ideias-e-emocoes-provocadas/. Acesso em: 28 jun. 2020.

Continuação da leitura e análise de crônicas de diferentes épocas.

Figura 15. 3ª etapa, parte II - Objetivos de aprendizagem.

Objetivos de aprendizagem

- + Aproximar os alunos do gênero crônica.
- + Possibilitar-lhes que identifiquem a diversidade de estilo e de linguagem entre autores de épocas diferentes.
- + Distinguir o tom de lirismo, ironia, humor ou reflexão em diferentes crônicas.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 16. 3ª etapa, parte II - Procedimentos didáticos de mediação docente.

Foi enviado, por *WhatsApp*, no dia anterior, um texto para cada colaborador para que eles lessem e uma tabela para que eles a desenhassem no caderno e preenchessem com as seguintes informações: Título e autor, Época e palavras daquele tempo, Tema ou assunto, Personagem(ns), Tom.

No momento da aula/reunião o texto será lido em conjunto, pois estará digitalizado no aplicativo *PowerPoint* ou em vídeo do *youtube* e será compartilhado para interação de todos. Após a exibição de cada texto o responsável fez exposição das suas anotações para os demais.

Observação: os títulos dos textos trabalhados e seus respectivos endereços estão em anexos.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 17. Primeira escrita de uma crônica.

Primeira escrita de uma crônica

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Para esta etapa foi utilizada uma aula *on-line* para explanação da atividade.

Figura 18. Objetivos de aprendizagem para a primeira escrita de uma crônica.

Objetivos de aprendizagem

- + Produzir a primeira escrita de uma crônica;
- + Encorajar-se e continuar aprendendo a escrever crônicas.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 19. Procedimentos e estratégias didáticas de mediação docente I.

No dia anterior, foi postado no grupo de *WhatsApp* a sugestão de atividade com os seguintes dizeres: “Nesses dias já tivemos analisando mais de 10 crônicas de diferentes épocas, de diferentes tons: reflexiva, esportiva, lírica, humorística, ou seja, tons sérios, tons mais alegres. De todas essas leituras, elabore uma lista dos elementos que todas elas têm em comum e anotem em seus cadernos! ”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 20. Procedimentos e estratégias didáticas de mediação docente II.

Nesse dia foi feito um resumo das aulas anteriores, sobre os elementos essenciais de uma crônica, ou seja, título, cenário, personagem, enredo foco narrativo, tom, linguagem e desfecho.

No momento da aula, essas perguntas foram feitas em *slides* para a interação da turma e consolidação desses conceitos.

No final, foi sugerida a produção de uma crônica (1ª escrita), para avaliação dos próprios estudantes e também da professora, no sentido de saber qual a real situação de compreensão de cada colaborador, assim como para eles mesmos, colocarem em prática o que aprenderam até aqui.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

MÓDULO 1: Leitura e multimodalidade

Nessa etapa, os estudantes tiveram conhecimento do que é multimodalidade.

Figura 21. Objetivos de aprendizagem do Módulo 1.

Objetivos de aprendizagem

- ✚ Conhecer o que é multimodalidade;
- ✚ Reconhecer a multimodalidade presente na diversidade textual que se tem contato no cotidiano.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 22. Procedimentos e estratégias didáticas de mediação docente, Módulo 1.

Conforme a concepção interacionista de ensino, esta aula foi expositiva por meio dos textos digitalizados no aplicativo *PowerPoint* e ministrada/compartilhada pela plataforma *Teams* com os estudantes.

Como atividade complementar, foi sugerido que fizessem o registro no caderno de campo em forma de relatório do que aprendeu nessa aula, depois fotografassem e postassem no grupo de *WhatsApp*, para que todos tivessem acesso, um ao registro do outro, como forma de aprendizado colaborativo.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

MÓDULO 2: Recursos que enfeitam

Nesse módulo inserimos atividades e conceituamos as figuras de linguagem, para isso solicitamos, também via *WhatsApp*, que pesquisassem e anotassem em seus cadernos as figuras de linguagem: comparação, metáfora, catacrese, hipérbole, sinestesia, antítese, metonímia, personificação ou prosopopeia, ironia e eufemismo.

1ª etapa: por falar em amor

Figura 23. 1ª etapa - Objetivos de aprendizagem do Módulo 2.

Objetivos de aprendizagem

- ✚ Conhecer e conceituar as figuras de linguagem;
- ✚ Identificar, explorar as possibilidades do uso das figuras de linguagem e expressões próprias do futebol na produção de uma crônica e os recursos utilizados pelos autores das crônicas pesquisadas;
- ✚ Explorar a multissemiose contida no gênero crônica;
- ✚ Conhecer expressões próprias e também as diferentes formas de se tratar o tema “amor”;
- ✚ Pesquisar e ler diferentes crônicas.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 24. 1ª etapa - Procedimentos didáticos de mediação docente, Módulo 2.

No dia, realizamos a aula remota, para trabalhar a crônica “O amor acaba” de Paulo Mendes Campos. De início, para continuar com a conceituação de multimodalidade já trabalhado, exibimos o *gif* de uma rosa que se despetala e se ajunta em forma de coração pulsante como metáfora sobre as várias faces do amor mencionadas na crônica a ser trabalhada para instigar os estudantes a expor sua visão sobre o amor. Em seguida falar sobre o autor (biografia), assim como leitura e análise do texto. Em seguida, os estudantes expuseram os conceitos sobre figuras de linguagem pesquisadas.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

2ª etapa: futebol, uma paixão dos brasileiros

Nessa etapa, os estudantes se familiarizaram com alguns termos próprios do mundo do futebol e se aprofundaram no conhecimento de figuras de linguagem por meio de atividades sugeridas. Identificaram, além de explorarem as possibilidades do uso das figuras de linguagem e expressões próprias do futebol, na produção de uma crônica, assim como, o emprego desses recursos pelos autores nas crônicas pesquisadas. Exploraram também, as multissemos contidas nesse gênero discursivo.

Figura 25. 2ª etapa - Objetivos de aprendizagem do Módulo 2.

Objetivos de aprendizagem

- ✚ Ler uma crônica que fala de futebol;
- ✚ Conhecer expressões utilizadas no mundo do futebol;
- ✚ Descobrir possibilidades para a escrita de crônicas.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 26. 2ª etapa Procedimentos didáticos de mediação docente, Módulo 2.

Foi solicitado, aos estudantes, via *WhatsApp*, no dia anterior, que pesquisassem crônicas que falasse de futebol e de amor e socializassem no grupo para que todos pudessem ler.

Para a aula posterior, que foi realizada de forma remota, tendo como suporte digital a Plataforma *Teams*, comentamos sobre as crônicas pesquisadas e escolhemos duas: uma sobre futebol e outra sobre amor para serem trabalhadas nas próximas aulas. Nesse dia, também fizemos aprofundamento sobre as figuras de linguagem pesquisadas.

Ao terminarmos a aula, os estudantes já tinham uma pesquisa solicitada, via *WhatsApp*, para que escrevessem em seus cadernos palavras, com seus significados, do universo do futebol, para utilizarmos na análise da crônica escolhida, uma sobre o tema futebol e outra sobre amor, para as próximas aulas.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

MÓDULO 3: Como nasce uma boa história

1ª etapa: texto trabalhado - “Um caso de burro”

Figura 27. 1ª etapa - Objetivos de aprendizagem do Módulo 3.

Objetivos de aprendizagem

- ✚ Conhecer mais a vida e a obra de Machado de Assis.
- ✚ Ouvir, ler e analisar uma crônica de Machado de Assis, identificando personagens, cenário, tempo, tom e recursos literários.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 28. 1ª etapa - Procedimentos didáticos de mediação docente, Módulo 3.

Ao apresentar o título da aula, foi perguntado aos estudantes o que conhecem sobre Machado de Assis, com a finalidade de relembrar o que havíamos trabalhado na aula anterior.

Em seguida lemos a mensagem inicial de autoria de Machado. Logo após, questionamos os estudantes o que acharam do texto que foi sugerido para leitura com antecedência. Apresentamos a biografia e tecemos comentários sobre vida e época em que o autor viveu. Em seguida, mostramos o título a fim de provocar comentários a respeito da intenção do autor e suscitar as possibilidades de construções de uma história e assunto a partir desse título. Ouvimos o áudio da crônica, depois passamos para os comentários a respeito do texto. Em seguida, trouxemos alguns questionamentos sobre a crônica para interpretação e expusemos uma análise que preparamos para levar os estudantes à compreensão do texto como um todo. Para fins de avaliação, foi solicitado aos estudantes que lessem novamente o texto para identificar o tema/assunto da crônica, e outras características tais como: quais são as personagens, qual é o conflito da narrativa, qual é o desfecho, depois disso, identificaram e transcreveram do texto as situações em que o narrador acentua o tom irônico. Por fim, anotaram as conclusões no caderno e depois, escreveram em forma de mensagem, no grupo de *WhatsApp*, para que todos pudessem ler e comentar.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

MÓDULO 4: A diferença entre notícia e crônica

1ª etapa: Moacyr Scliar - Cobrança

Este módulo foi desenvolvido em quatro aulas e os estudantes tiveram a oportunidade de diferenciar os gêneros, notícia e crônica, puderam refletir sobre essa diferença, além de identificar recursos de estilo e linguagem que possibilitam a

diferenciação entre a crônica e a notícia. Nessa ocasião, trouxemos uma manchete de jornal em que Moacir Scliar usou para criar a crônica “Cobrança¹¹”.

Figura 29. 1ª etapa - Objetivos de aprendizagem do Módulo 4.

Objetivos de aprendizagem

- ✚ Refletir sobre a diferença entre os gêneros notícia e crônica.
- ✚ Identificar recursos de estilo e linguagem que possibilitam a diferenciação entre um gênero e outro.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 30. 1ª etapa - Procedimentos didáticos de mediação docente, Módulo 4.

Solicitamos aos estudantes, no dia anterior, que pesquisassem uma notícia e postassem o *link* no grupo de *WhatsApp* para que todos pudessem ler.

Ao iniciar a aula, no dia seguinte, comentamos sobre as notícias, solicitando que cada estudante falasse o que encontrou e por que escolheu aquela notícia.

Em seguida, apresentamos aos estudantes o cronista Moacyr Scliar e a manchete de uma notícia publicada no jornal Folha de São Paulo em 10/09/2001, transformada em crônica pelo autor.

Compartilhamos o texto “Cobrança” de Moacyr Scliar, digitalizado no *PowerPoint* com os estudantes pela Plataforma *Teams*, com o intuito de identificar os recursos utilizados pelo autor, os quais diferenciaram a notícia de crônica evidenciando os recursos discursivos e linguísticos.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

2ª etapa (2 aulas): Esse assunto merece uma crônica

11 SCLiar, Moacyr. Cobrança. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1009200116.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2020.

Figura 31. 2ª etapa - Objetivos de aprendizagem do Módulo 4.

Objetivos de aprendizagem

- ✚ Escolher fatos, situações ou notícias para transformá-la em uma crônica.
- ✚ Escrever uma crônica como exercício preparatório à realização da produção final.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 32. 2ª etapa - Procedimentos didáticos de mediação docente, Módulo 4.

No dia anterior à aula, foi solicitado aos estudantes, via grupo de *WhatsApp*, que pesquisassem uma notícia ou um fato que mereça ser assunto de uma crônica.

No início da aula, apresentamos aos estudantes uma síntese das crônicas trabalhadas até o momento com o intuito de destacar: título e autor, tema, assunto, cenário, situação do cotidiano retratada, tom do texto e foco narrativo. Depois foi solicitado aos estudantes que, como atividade para essa aula, transformassem a notícia escolhida em uma crônica, sem perder de vista as informações colhidas até agora.

Após os estudantes criarem a crônica a partir da notícia que apresentaram, enviaram para a professora via *WhatsApp* particular. Foram analisados a criatividade e a compreensão do uso dos elementos de uma crônica, assim como a estrutura textual como um todo. Após análise foi dado o retorno com os comentários sobre a produção, em particular para o estudante.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

MÓDULO 5. Escrita colaborativa

Nessa etapa, os estudantes escolheram uma das notícias apresentadas na aula anterior para ser transformada em crônica por meio da escrita colaborativa.

Figura 33. Objetivos de aprendizagem do Módulo 5.

Objetivos de aprendizagem

- ✚ Produzir coletivamente uma crônica;
- ✚ Analisar a produção coletiva em relação às características do gênero crônica e aos efeitos de sentido pretendidos.
- ✚ Reescrever coletivamente o texto produzido para aperfeiçoá-lo.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 34. Procedimentos didáticos de mediação docente, Módulo 5.

Iniciamos esta etapa com a leitura da crônica “Podem parar de romantizar a pandemia?”, de Carmen Garcia, publicada em 21 de março de 2020. O texto foi compartilhado pelo grupo de *WhatsApp* para leitura prévia. Foi também digitalizado no *PowerPoint* para ser compartilhado na hora da aula. Nesse momento, fizemos a leitura para eles que foram provocados a discutir sobre os aspectos composicionais e suas possíveis significações. Depois disso, foi elaborado com a turma o planejamento de um texto e, depois, das ideias levantadas, foi construído um esquema para planejar a escrita, fazendo anotações sobre: Como construir o primeiro parágrafo? Como apresentar a situação? Que palavras, frases, sentimentos, imagens querem usar? Como esses elementos podem contribuir para criar a voz e o tom do texto? Quantos parágrafos o texto terá? Qual será o propósito de cada parágrafo? Como eles se relacionam para construir a unidade do texto? Como será o parágrafo final? O que ele deverá retomar para construir a unidade do texto? O que não pode faltar? A intenção é que todos contribuam, opinem, organizem, reflitam sobre a seleção de recursos expressivos e seus efeitos de sentido.

Depois dessa discussão, os estudantes foram orientados a iniciarem o texto em forma de mensagem pelo grupo de *WhatsApp* para realizarem a escrita colaborativa/coletiva.

Depois do texto escrito, foi digitalizado no *PowerPoint* para que, na aula fizéssemos a exposição e análise com os seguintes questionamentos:

- Qual título daremos a esta crônica?
- O texto está com jeito de crônica? Por quê?
- Há algo que não está bem? Como poderia melhorar?
- Qual é a voz do texto? Está bem construída? Algo a melhorar?
- Qual é o tom da crônica? Está bem construído? Algo a melhorar? Tem algo sobrando? Falta algo?

Depois dessa discussão foi o momento de reescrever, então a orientação é que na próxima aula retomássemos, a fim de melhorar o texto de acordo com as reflexões que fizemos no coletivo.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Produção final

Esta etapa foi desenvolvida em seis aulas.

Figura 35. Objetivos de aprendizagem da produção final.

Objetivos de aprendizagem

- ✚ Retomar os elementos constitutivos de uma crônica;
- ✚ Escrever, individualmente, a primeira versão de uma crônica;
- ✚ Fazer o aprimoramento e a reescrita do texto.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 36. Procedimentos didáticos de mediação docente da produção final.

Esta última parte do trabalho foi realizado individualmente, “acompanhado” e pela professora pesquisadora via *WhatsApp*, para orientar, se acaso ainda houvesse dúvidas quanto às características do gênero, ou de qualquer outro aspecto, no intuito de que os estudantes fizessem um excelente trabalho e que este lhes proporcione um aprendizado baseado nos princípios dos multiletramentos.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 37. Produtos gerados.

Produtos gerados

Crônicas com o tema “Isolamento Social”, expressando o aprendizado adquirido durante o processo dessa pesquisa.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

2.7 Mudança de plano: tempos de pandemia e as novas alternativas

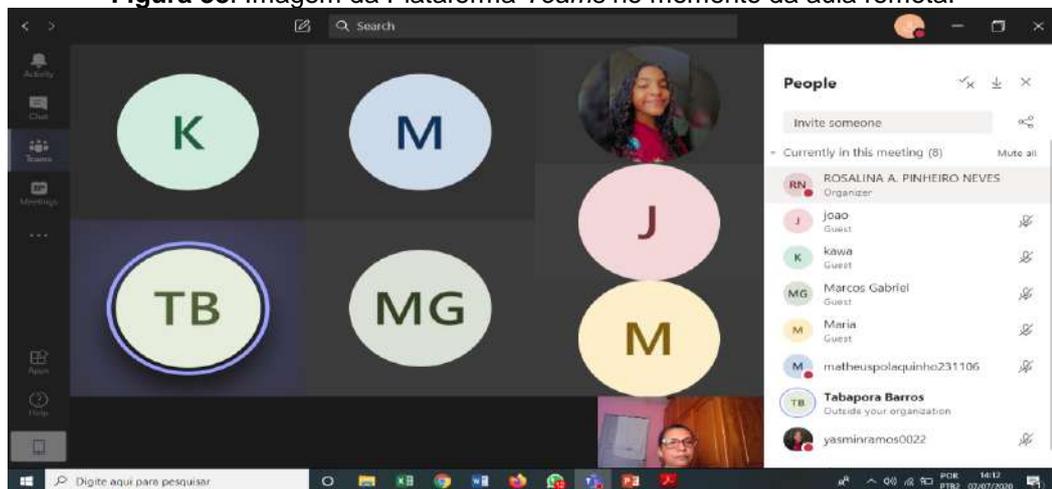
No dia nove de junho de dois mil e vinte, recebemos uma mensagem, por *WhatsApp*, da orientadora, requerendo sugestão de como iríamos desenvolver a pesquisa de Mestrado com os estudantes ou se não faríamos com eles e somente faríamos uma proposição para escrever a dissertação.

De pronto, dissemos que trabalharíamos com a Plataforma *Teams*, pois já tínhamos participado de reuniões e atividades por meio desta Plataforma. Não a conhecíamos muito bem, mas tínhamos muita vontade de usar em nossos trabalhos, parecia fácil de usar. Segundo a *Wikipedia*:

Microsoft Teams é uma plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos (incluindo colaboração em arquivos) e integração de aplicativos no local de trabalho. O serviço se integra ao pacote de produtividade *Office 365* e apresenta extensões que podem ser integradas a produtos que não são da *Microsoft*¹².

Muitos testes foram feitos com a Plataforma *Teams*, depois que tomamos a decisão de desenvolver a pesquisa por esta Plataforma no intuito de conhecê-la melhor.

Figura 38. Imagem da Plataforma *Teams* no momento da aula remota.



Fonte: Acervo da autora, 2020.

Participávamos de um grupo de *whatsApp* da turma que havia sido formado pela Escola para acompanhamento e informações. Por meio dele, entramos em contato com os estudantes para convidá-los a participar da pesquisa. Solicitamos o *e-mail*, porém nem todos nos responderam, alguns preferiram ficar de 'férias' mesmo, não quiseram se envolver. Conseguimos retorno da maioria da turma. Até uma mãe quis participar do grupo. Consideramos muito importante a família se envolver nos estudos dos filhos. Conforme afirma Piaget (2007, p. 50).

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa a mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente,

¹² **Microsoft Teams**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Teams>. Acesso em: 04 jul. 2020.

em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chegasse até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...].

Com o retorno, por meio de *e-mails* dos estudantes, criamos um grupo na Plataforma *Teams* para conhece-los à medida que as interações aconteciam. Fizemos chamada de vídeo (reunião) para testarmos a interação. Deu certo, em partes. Alguns estudantes tiveram dificuldades em acessar e, depois de muitos testes e trocas, iniciamos os trabalhos.

Ao final da pesquisa, os objetivos foram alcançados, porém algumas situações negativas aconteceram no decorrer do projeto. Uma delas foi com relação à referida Plataforma que optamos para realizarmos as interações. Como tudo o que é novo, esse recurso exige conhecimento e dedicação para entender suas funcionalidades. A Plataforma que tínhamos baixado e compartilhado com a turma era de propriedade do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, pois foi através desse grupo que tomamos conhecimento deste recurso, em ocasião de formação continuada dos professores. Pensamos que pudéssemos criar um grupo na mesma Plataforma e que não fosse interferir nos outros grupos como, por exemplo, os *e-mails* e outros recursos relacionados à tecnologia da comunicação. Porém, a formadora que criou o grupo do CEFAPRO e adicionou-nos, entrou em contato conosco para avisar que havia outros integrantes do grupo/CEFAPRO que estavam reclamando das postagens e arquivos postados por nós e pelos estudantes, pois não faziam parte do estudo para o qual foi criado aquele grupo.

Ficamos muito preocupadas e triste ao mesmo tempo e pensamos em não usar mais a Plataforma *Teams* por falta de conhecimento de suas funcionalidades. Mas, como já havíamos feito uma declaração para a orientadora e para a coordenação do PROFLETRAS, não quisemos desistir sem pensar direito e tentamos mais um pouco até encontrarmos uma maneira de usar a Plataforma *Teams* de forma particular, ou seja, ter um grupo só para trabalhar o projeto.

Pedimos desculpas para a formadora, excluímos a turma e as postagens e continuamos as buscas até encontrarmos uma saída (a orientadora não sabia disso).

Tentamos várias vezes e até que enfim conseguimos baixar outra Plataforma, agora só nossa.

Então, marcamos a segunda reunião. Porém, tivemos uma grande frustração, pois, no nosso computador não funcionou o áudio como deveria, ou seja, ouvíamos mais ou menos bem, ouvia-se o som com eco, dava para ouvir mal, mas quem estava do outro lado, conectado conosco na reunião, não nos ouvia direito, o som estava baixíssimo e cortando. Não houve reunião.

Levamos o computador para o técnico que resolveu o problema, pois passou a noite toda atualizando, era problema de atualizações. Não marcamos a reunião para a semana seguinte, porque alguns estudantes não poderiam participar, somente na outra semana e até quarta-feira. Marcamos então reuniões para segundas, terças e quartas-feiras, sempre às 14 horas, para contemplar a todos.

Na segunda-feira seguinte retomamos as aulas remotas. A Plataforma funcionou perfeitamente, porém, nem todos os colaboradores apareceram. Percebemos que o incidente com a Plataforma deixou os estudantes desmotivados, causando dispersão da turma. Além disso, os estudantes que não possuem computador tiveram que participar das aulas e produzir os trabalhos em aparelhos celulares.

Quanto aos aparelhos celulares, em alguns casos, há um para a família inteira, pois na comunidade escolar, conforme mencionamos, muitas famílias possuem renda familiar baixa. Felizmente, isso não impossibilitou a realização das atividades, mas poderia ter sido mais abrangente se estivéssemos com aula normalmente na escola, pois todos os estudantes da turma com a qual trabalhamos teriam participado.

3 LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO MULTIMODAL CRÔNICA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS BASEADAS NA MODELIZAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo, apresentamos as etapas do desenvolvimento da pesquisa e a análise dos resultados de todo o processo. Para isso, descrevemos os procedimentos e estratégias didáticas utilizadas na mediação docente, com base no aporte teórico que tomamos como referência para a realização da pesquisa e nas informações produzidas por meio de observações dos contextos das aulas remotas e das interações produzidas via grupo de *WhatsApp*. Fizemos um levantamento sobre os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero discursivo crônica. Consideramos, também, os relatos narrativos orais e escritos. Temos, ainda, como suporte, os dados gerados em Diário Reflexivo, uma vez que todos esses recursos foram envolvidos neste trabalho.

3.1 Práticas de Leitura e Escrita do Gênero Crônica por meio de Sequência Didática: apresentação da situação inicial do trabalho

Na primeira aula, trabalhamos a situação inicial, apresentamos o projeto e as possibilidades que teríamos daquele dia em diante, assim como, as reuniões/aulas pontuais, atividades de pesquisa, postagens no ambiente da Plataforma dos resultados da pesquisa e as interações pelo *WhatsApp* constantes para orientações e soluções de alguma dúvida que ainda restasse.

Elaboramos apresentação em *slides* para ser compartilhada com os tópicos a serem expostos para a turma. Neles, procuramos deixar claro o objetivo de nossa proposta que seria, analisar se o trabalho com o gênero multimodal crônica possibilita ressignificações nas práticas de leitura e produção de textos em sala de aula.

Vale ressaltar que sempre tendo o cuidado de, após fazer a leitura do conteúdo do *slide*, refazer a fala de uma maneira equivalente ao contexto e a maturidade intelectual de nossos estudantes, ou seja, dizer a eles de maneira que possam compreender claramente nossa intenção.

Conforme imagem abaixo, expusemos a pergunta de pesquisa, o objetivo geral, assim como os específicos, sempre aberto ao diálogo com todos.

Figura 39. *Template* da Plataforma *Teams*: apresentação da situação inicial.

**PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO MULTIMODAL
CRÔNICA SOB O ENFOQUE DOS MULTILETRAMENTOS**

Pergunta de pesquisa: Como o trabalho pedagógico com gênero multimodal crônica pode (re)significar as práticas de leitura e produção em sala de aula?

Objetivo geral:

- Analisar se o trabalho pedagógico com gênero multimodal crônica possibilita (re)significações nas práticas de leitura e produção de textos em sala de aula?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender se a abordagem do gênero crônica, em sua multimodalidade, contribui com o processo de leitura e de escrita dos estudantes do 8º ano do ensino fundamental.
- Analisar as produções multimodais, sob o enfoque dos multiletramentos e do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020.

Nesse momento, conversamos sobre as palavras contidas no título do projeto, ou seja, o significado de cada uma, como por exemplo ‘**multiletramentos**’, ‘**multimodalidades**’, ‘**gêneros discursivos**’, ‘**crônica**’. Com relação ao significado de multiletramentos, Rojo (2013, p. 14) expõe que:

O conceito de *multiletramentos*, articulados pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já desde saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Com base nesse conceito, comentamos com a turma que os multiletramentos incluem habilidades necessárias para a participação do cidadão nas diversas práticas sociais que envolvem leitura e escrita. Como, por exemplo, para estarmos interligados, neste momento, por meio de aparelho de celular e computador, falando e interagindo, ao mesmo tempo, com os participantes do grupo, foi necessário saber mais que ler e escrever um texto. Foi preciso saber como funciona o aparelho, o

aplicativo e isso o fazemos por meio da leitura de códigos da escrita como a linguagem do comando do celular e da Plataforma *Teams*. Ao realizar um saque, em um caixa eletrônico, precisamos tanto da leitura de textos escritos, como saber utilizar a tecnologia envolvida neste processo.

Com relação à multimodalidade, explicamos que todos os textos são multimodais, uma vez que nunca vem disposto de apenas um elemento gráfico, pois, o tipo do papel, diagramação, escolha da fonte, título, imagens, etc. são características multimodais.

A multimodalidade está presente em todas as esferas sociais, em textos orais, escritos ou imagéticos, com uma gama de multissemioses, as quais exigem de nós, recursos específicos para a construção de sentido daquilo que lemos a todo momento. Rojo e Barbosa (2015) define texto multimodal ou multissemiótico como aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição, conforme o descrito:

Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música, e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 108, grifo das autoras).

Em nosso dia a dia, deparamo-nos com os mais variados tipos de textos com diversas características multimodais, como por exemplo, a presença de imagens, movimento, sons, expressões faciais, além da escrita e da linguagem falada, por meio dos gestos e entonações da fala. Estes elementos são lidos e, juntamente, interpretados para a construção de sentido de acordo com a intenção de quem os produziu. Esses textos são de variados gêneros, os quais são produzidos segundo a necessidade de cada autor. Quanto a estes fatores, Rocha e Maciel (2019, p. 125-126) argumentam que:

A abordagem multimodal [...] engloba um amplo e organizado conjunto de parâmetros capaz de subsidiar nossa compreensão acerca da comunicação e da aprendizagem como processos interconectados, dinâmicos e culturalmente situados de produção de sentidos, levando em conta a pluralidade de modos e meios de expressão. [...] os *modos* podem ser definidos como as produções de

indivíduos socialmente organizados, com histórias e interesses sociais particulares, e que, a fim de se comunicarem e aprenderem, trabalham com materiais organizados semioticamente, agindo sobre eles e transformando-os.

Explicamos aos estudantes que a multimodalidade se faz presente em todas as esferas da sociedade, inclusive eles, os estudantes, fazem uso dela ao conversarem com as pessoas ao seu entorno, por meio das palavras, gestos, entonação da voz, entre outros. Ao observarmos uma paisagem, podemos perceber a multimodalidade ao considerarmos suas particularidades o que complementa a leitura que fazemos do todo. Ao assistirmos um vídeo, seja de qualquer natureza, os diversos elementos utilizados em sua composição são organizados semioticamente com a intenção de passar uma mensagem, isso é a multimodalidade. Complementamos a informação com a explicação de que os multiletramentos são utilizados para satisfazer as necessidades de compreensão da multimodalidade.

Com relação aos gêneros discursivos, explicamos aos estudantes que falamos e escrevemos por meio de gêneros. Eles estão presentes em nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Em nossas atividades que envolvem linguagem, sejam elas uma simples conversa em casa com nossos familiares, uma entrevista de emprego ou uma consulta com o médico, que acontecem por meio da língua/linguagem. Sendo assim, em cada uma destas atividades, utilizamos os gêneros, que são as formas de organização e estilo, os quais possibilitam a construção de sentido para nós e para o outro no processo de comunicação. Quanto a isso, Bakhtin (2011, p. 262) afirma que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade de modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes).

Lembramos aos estudantes que nessa perspectiva, o autor supracitado, define os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção

composicional. Ou seja, podemos usar a linguagem oral ou escrita, de acordo com nossa necessidade, seja ela de qualquer natureza, basta organizar as ideias e construir o enunciado, lembrando que cada indivíduo tem seu estilo próprio de comunicar socialmente, porém devemos levar em conta nosso interlocutor.

Sobre crônica, a conceituamos como sendo um tipo de texto que aborda acontecimentos do dia a dia em uma narração curta e em um espaço curto de tempo. Geralmente, a crônica é encontrada nos meios de comunicação como revistas, jornais, livros didáticos e paradidáticos e nos meios digitais como rádio, televisão, blogs, entre outros. O gênero crônica sensibiliza, literaliza um fato cotidiano irrisório, modesto. Às vezes, tem como objetivo fazer uma análise crítica das situações cotidianas, como faz Machado de Assis em “Um caso de burro”, por isso possibilita ao leitor uma reflexão sobre determinado assunto. Torquato (2012, p. 80), citado anteriormente, afirma que nas crônicas há relatos de fatos cotidianos de várias naturezas e que as mesmas não costumam apresentar os sentimentos do autor.

Por se tratar de um texto mais simples e ser utilizado para descrever fatos do cotidiano, a crônica facilita a aproximação do leitor, como uma conversa entre amigos, o que torna a leitura leve e divertida. Geralmente, as crônicas tratam de temáticas comuns sobre assuntos da atualidade. Quanto a isso, deixamos bem claro para os estudantes, participantes da pesquisa.

No gênero crônica, podemos apresentar o assunto de uma maneira crítica, porém de forma objetiva, sem muitos detalhes. Como em todos os gêneros discursivos, o autor/cronista deixa transparecer seu estilo próprio criando, assim, um repertório individual.

Em geral, na crônica a narração capta um momento, um flagrante do dia a dia; o desfecho, embora possa ser conclusivo, nem sempre representa a resolução do conflito, e a imaginação do leitor é estimulada a tirar suas próprias conclusões. Os fatos cotidianos e as personagens descritas podem ser fictícias ou reais, embora nunca se espere da crônica a objetividade de uma notícia de jornal, de uma reportagem ou de um ensaio. (LAGINESTRA e PEREIRA, 2014, p. 22).

Em resumo, a crônica pode ser entendida como um retrato verbal particular dos acontecimentos do cotidiano. Vale salientar, ainda, que, de acordo com a intenção de quem a criou, esse gênero do discurso relata de forma diferenciada as

ocorrências, por isso, se apresenta em tom crítico, humorístico, reflexivo ou até mesmo lírico.

Sendo assim, para o desenvolvimento desta pesquisa interventiva, escolhemos o gênero discursivo crônica, porque, segundo Schneuwly (2004, p. 25), é um megainstrumento que permite agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. Com referência a este fator, trazemos parte da reflexão realizada no Diário Reflexivo que acompanhou o desenvolvimento deste projeto:

Figura 40. Excerto do Diário Reflexivo.

Entendemos que o fato de o gênero discursivo crônica dispor de uma flexibilidade quanto à formalidade e, principalmente, se pautar em fatos do cotidiano, pode proporcionar aos estudantes uma interação maior entre sujeito/autor e personagem. Sendo assim, ao se posicionar enquanto autor e personagem essa produção textual representa um significado maior em sua vida acadêmica o que facilita a assimilação dos elementos necessários à composição textual.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020.

Este, por suas características, pertence aos gêneros secundários, que, segundo Schneuwly (2004, p. 31), é um ponto de partida de um longo processo de reestruturação que vai produzir uma revolução nas operações de linguagem.

Por meio desta aula, buscamos trabalhar com os estudantes os seguintes objetivos de aprendizagem: conhecer o projeto de pesquisa; tomar conhecimento do que são multiletramentos e multimodalidade; reconhecer gêneros discursivos, além de conceber o conceito de crônica.

A proposta deste trabalho foi compartilhada com os estudantes por meio de apresentação em *slides* pela Plataforma *Teams*, em forma de diálogo e, concomitantemente, fizemos o combinado de que os estudantes e professor/mediador assumiriam compromisso em desenvolver as atividades necessárias para o andamento e conclusão do trabalho.

Figura 41. Imagem da Plataforma *Teams* com colaboradores da pesquisa.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020.

3.1.1 Definição colaborativa da temática para o trabalho pedagógico com o gênero

Nesta etapa, propusemos a escolha do tema (com algumas sugestões, visto que os estudantes ficaram um pouco tímidos neste primeiro momento), como por exemplo, *bullying*, *cyberbullying*, drogas, isolamento social, Coronavírus, entre outros. Um dos estudantes, por ser filho de produtor, como a maioria dos estudantes desta região, sugeri: “O agronegócio não pode parar”. Como este assunto faz parte da realidade em que estamos vivendo por conta da Covid-19, e isso interfere em toda a sociedade, ou seja, uma condição mundial, os estudantes entenderam que este seria um assunto que caberia dentro do tema “Isolamento Social”, pois várias outras circunstâncias caberiam ser discutidas neste tema. Entendemos que esse seria um tema importante, pois traduz a concepção de língua/linguagem como prática social, uma vez que é a relação da linguagem com a realidade social.

Neste sentido, o DRC/MT (2018b, p. 16), considerando as ideias de Bakhtin (2011) afirma que: “[...] a linguagem se apresenta como um processo social e um produto social, que vai se constituindo através das relações”. Quanto a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 20) descrevem: “Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade”. Daí a importância do gênero crônica, por ser proveniente de fatos do cotidiano, além de possibilitar uma linguagem informal e dialogal, bem próxima às práticas dos estudantes, sem perder

de vista as normas que regem a Língua Portuguesa, como, por exemplo, a estrutura frasal regulada pela sintaxe.

Desta forma, o estudante se coloca como sujeito das ações em que expressa, com maestria, suas intimidades familiar e social ao expor sua vivência e sentimentos. Neste sentido, o Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso – Ensino Fundamental Anos Finais (2018b, p. 19-20) descreve que:

[...] as variações linguísticas, que deveriam ser respeitadas como tais, dão espaço à linguagem formal, sem que, no entanto, seja explicada a necessidade de aprenderem uma nova variação, diferente da que já possuem e atrelada ao uso social da língua como instrumento de ascensão social.

Neste início de trabalho, percebemos um pouco de timidez por parte dos estudantes, houve também estudantes que não conseguiram entrar na reunião. Eles não justificaram o motivo.

3.1.2 Mapeamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero crônica

Na ocasião, disponibilizamos uma atividade em forma de pesquisa, tanto na Plataforma, na aba arquivo, quanto pelo celular, pelo aplicativo *WhatsApp*.

Esta pesquisa teve como objetivo mobilizar os estudantes a utilizarem seus aparelhos celulares para a pesquisa escolar, aprender/relembrar alguns conceitos como:

- O que são gêneros discursivos?
- Você conhece o gênero crônica?
- Em quais veículos de comunicação a crônica é difundida?
- Quem, normalmente, produz crônicas?
- Qual é o objetivo desse gênero discursivo?
- Quando, como e por que surgiu a crônica?

As respostas a estas questões foram registradas no caderno individual, além de algumas publicadas pelos colaboradores na aba postagens (por motivo de dificuldade de realização por celular) e também compartilhadas no *WhatsApp*.

Propomos aos estudantes que fizessem comentários a respeito do assunto, assim como fazer perguntas a respeito de alguma dúvida que surgissem sobre o

mesmo no ambiente da Plataforma *Teams*, na aba *chat*, porém somente dois estudantes fizeram, os outros alegaram que, pelo celular, não foi possível.

Essa é uma das grandes transformações provocadas na educação pelo ensino remoto o qual percebemos que evidenciou desigualdades que, até então, estavam camufladas pelo acesso ao ensino de forma presencial nas salas de aula.

No caso da escola em que o projeto foi desenvolvido, alguns aspectos se tornaram ainda mais visíveis, como a desigualdade social, tecnológica e econômica. Percebemos, com esse trabalho, que a perda da interação presencial e direta entre alunos e professores escancarou a situação real vivida pela sociedade brasileira. Esperamos que circunstâncias como essa sirva para despertar também a consciência social tão importante no meio escolar.

Diante do exposto, Cordeiro (2020, p. 2) afirma que: Reaprender a ensinar e reaprender a aprender são desafios em meio ao isolamento social na educação do país. E Costa e Nascimento (2020, p. 2) complementam que:

De fato, a pandemia fez com que profissionais aprendessem a ministrarem suas aulas de forma diferente das que eram realizadas presencialmente. Os educadores tiveram que se reinventar para conseguir dar aula à distância através do ensino remoto e os alunos a vivenciarem novas formas de aprender, sem o contato presencial e caloroso da figura do professor.

Mesmo diante dessa realidade agora exposta, é importante afirmar que temos consciência de que os desafios são imensos. Dentre eles, se destaca as desigualdades de acesso às tecnologias, haja vista que, em nosso caso, a maioria das crianças não possuem computador, *tablet* ou até mesmo celular, conectados à internet. Contudo, o ensino remoto ainda é a melhor saída para minimizar o atraso no retorno às aulas presenciais.

Dando sequência aos trabalhos, na aula seguinte, retomamos as questões da pesquisa, no sentido de avaliar o que entenderam, quais dúvidas ainda restaram e saná-las com comentários pertinentes sobre o assunto.

Após a aula, os estudantes deveriam registrar, na aba *wiki*, suas impressões/conceitos formulados nesta atividade. Como aconteceu nas aulas anteriores, os estudantes alegaram dificuldades de realizar o registro na Plataforma. Sendo assim, optamos por seguir os trabalhos com utilização da Plataforma apenas para a interação na aula remota e as demais atividades foram realizadas pelo grupo

de *WhatsApp*. A partir desta orientação, os estudantes realizaram as atividades no caderno, fotografaram e enviaram em forma de mensagem, ou escreviam o texto direto no celular também. Com relação a esta situação, Kenski (2004) afirma que:

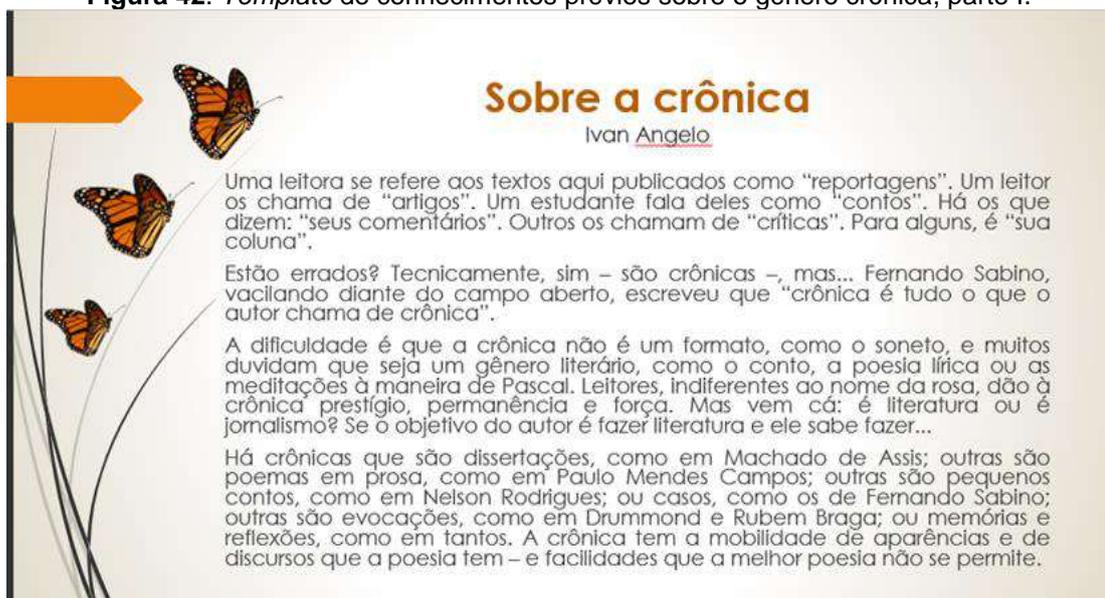
Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso. (KENSKI, 2004, p. 67)

Pensamos que essas novas linguagens surgirão diante do contexto, uma vez que o ensino remoto está sendo implantado de uma forma necessária por conta da necessidade. Mesmo assim, essa realidade que ora faz parte do cenário mundial da educação, com certeza, contribuirá para a inserção da tecnologia no meio educacional.

3.2 Estudos das Características do Gênero Crônica na Perspectiva da Multimodalidade

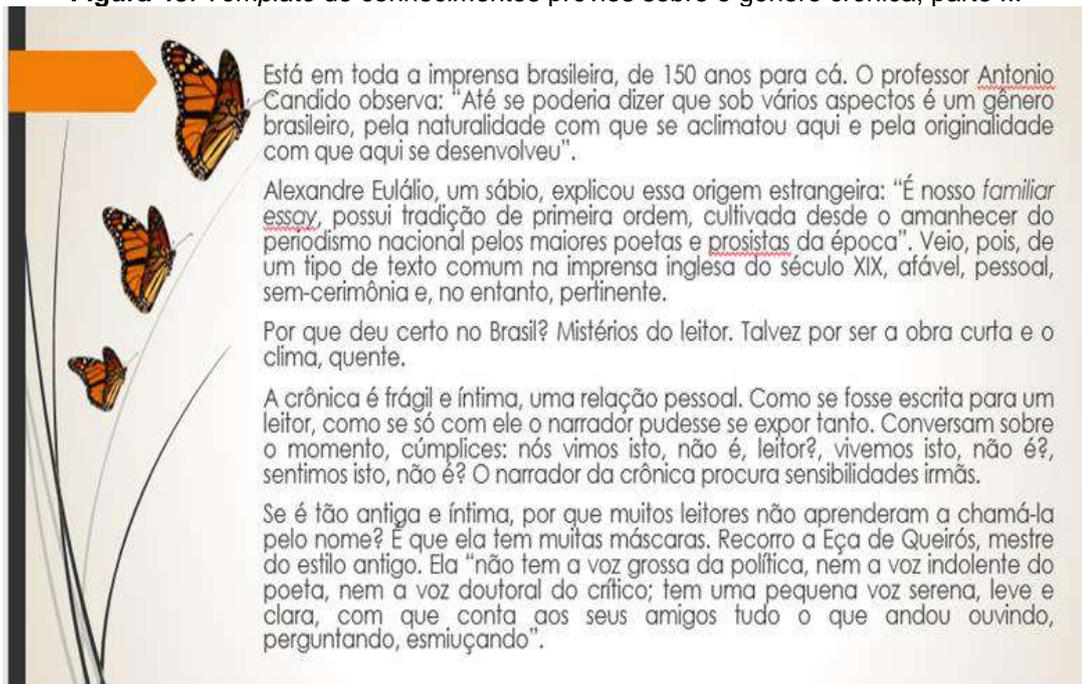
Nessa aula, trabalhamos com eles o texto “Sobre a crônica” de Ivan Angelo, que traz muitas informações sobre este gênero do discurso:

Figura 42. *Template* de conhecimentos prévios sobre o gênero crônica, parte I.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 43. *Template* de conhecimentos prévios sobre o gênero crônica, parte II.



Está em toda a imprensa brasileira, de 150 anos para cá. O professor Antonio Candido observa: "Até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e pela originalidade com que aqui se desenvolveu".

Alexandre Eulálio, um sábio, explicou essa origem estrangeira: "É nosso *familiar essay*, possui tradição de primeira ordem, cultivada desde o amanhecer do periodismo nacional pelos maiores poetas e prosistas da época". Veio, pois, de um tipo de texto comum na imprensa inglesa do século XIX, afável, pessoal, sem-cerimônia e, no entanto, pertinente.

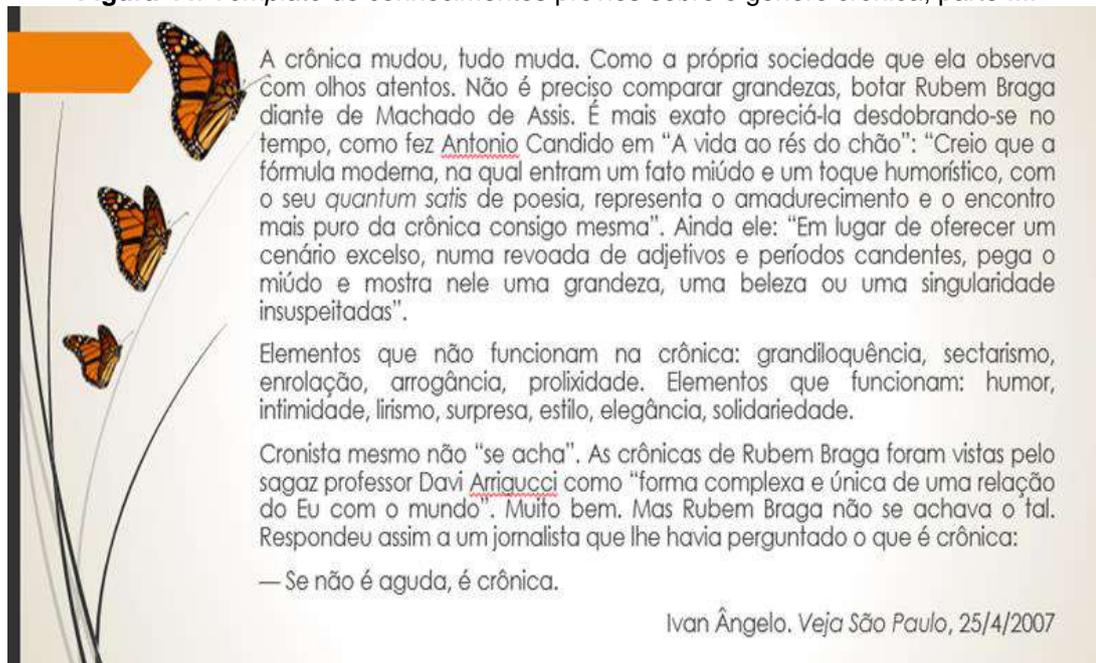
Por que deu certo no Brasil? Mistérios do leitor. Talvez por ser a obra curta e o clima, quente.

A crônica é frágil e íntima, uma relação pessoal. Como se fosse escrita para um leitor, como se só com ele o narrador pudesse se expor tanto. Conversam sobre o momento, cúmplices: nós vimos isto, não é, leitor?, vivemos isto, não é?, sentimos isto, não é? O narrador da crônica procura sensibilidades irmãs.

Se é tão antiga e íntima, por que muitos leitores não aprenderam a chamá-la pelo nome? É que ela tem muitas máscaras. Recorro a Eça de Queirós, mestre do estilo antigo. Ela "não tem a voz grossa da política, nem a voz indolente do poeta, nem a voz doutoral do crítico; tem uma pequena voz serena, leve e clara, com que conta aos seus amigos tudo o que andou ouvindo, perguntando, esmiuçando".

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 44. *Template* de conhecimentos prévios sobre o gênero crônica, parte III.



A crônica mudou, tudo muda. Como a própria sociedade que ela observa com olhos atentos. Não é preciso comparar grandezas, botar Rubem Braga diante de Machado de Assis. É mais exato apreciá-la desdobrando-se no tempo, como fez Antonio Candido em "A vida ao rés do chão": "Creio que a fórmula moderna, na qual entram um fato miúdo e um toque humorístico, com o seu *quantum satis* de poesia, representa o amadurecimento e o encontro mais puro da crônica consigo mesma". Ainda ele: "Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas".

Elementos que não funcionam na crônica: grandiloquência, sectarismo, enrolação, arrogância, prolixidade. Elementos que funcionam: humor, intimidade, lirismo, surpresa, estilo, elegância, solidariedade.

Cronista mesmo não "se acha". As crônicas de Rubem Braga foram vistas pelo sagaz professor Davi Arriaucci como "forma complexa e única de uma relação do Eu com o mundo". Muito bem. Mas Rubem Braga não se achava o tal. Respondeu assim a um jornalista que lhe havia perguntado o que é crônica:

— Se não é aguda, é crônica.

Ivan Ângelo. *Veja São Paulo*, 25/4/2007

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Por meio da leitura e comentários sobre o texto, conceituamos as características do gênero crônica.

Para finalizar, deixamos a sugestão de pesquisa para que cada estudante pesquisasse e lesse uma crônica e apresentasse aos colegas no dia seguinte.

Figura 45. *Template para Plataforma Teams com sugestão de pesquisa.*



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

A intenção, com esse trabalho, foi a de que os estudantes ampliassem seus conhecimentos sobre as características do gênero crônica, pois, de acordo com (LAGINESTRA e PEREIRA, 2014, p. 10), “Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem.”.

Ao término desta aula, estávamos bastante insatisfeitos, pois tentamos compartilhar algumas crônicas por meio de vídeo e tivemos problemas, o vídeo travou para os que estavam assistindo e não deu para compreender a mensagem do texto.

Outro motivo de insatisfação é a quantidade de estudante que participaram, pois de dezoito alunos matriculados na turma, apenas cinco estiveram ativos nas aulas remotas.

Diante disso, tomamos a decisão de ir procurar os outros pretendidos estudantes da pesquisa em suas casas, ou por *WhatsApp* e constatamos que alguns estavam com dificuldade de acesso e outros não gostam de ‘reunião’, como nos disseram e outro ainda, estava de castigo por ter excedido as regras familiares com relação à tecnologia ‘uso do celular’ em jogos e postagens indevidas. Neste caso, falamos com a mãe que liberou de pronto o celular para o garoto.

Com o intuito de aumentar a participação dos estudantes nas aulas remotas, entregamos para eles um caderno de crônicas com os textos que trabalharíamos no decorrer desse processo. Passamos o sábado e o domingo fazendo contatos e testes com os estudantes que estavam com dificuldades de acesso à Plataforma. O resultado foi satisfatório, pois conseguimos contar com mais dois integrantes na aula do dia seguinte, porém, percebemos que três dos estudantes ainda apresentavam resistência em participar das aulas remotas, e, apesar de ter conseguido conversar conosco pela Plataforma e estar *on-line* minutos antes do previsto, não entraram para a aula. Porém, a atividade foi desenvolvida de forma satisfatório pelos outros estudantes presentes na aula.

3.2.1 Análises de algumas crônicas

Para essa aula, em que seria trabalhado o texto “A última crônica” de Fernando Sabino, disponibilizamos o texto no grupo de *WhatsApp* e sugerimos leitura prévia. Primeiro nos propusemos a conhecer um pouco sobre o autor por meio da biografia. Em seguida, trabalhamos o título do texto com perguntas como: Esse título chama a atenção do leitor? Por quê? Na opinião de vocês, o que esse título sugere? Pelo título dá para imaginar o assunto da crônica?

Houve interação, os comentários foram variados, como por exemplo, que não pensavam que se trataria de uma comemoração do aniversário de uma garotinha com esse título “A última crônica”.

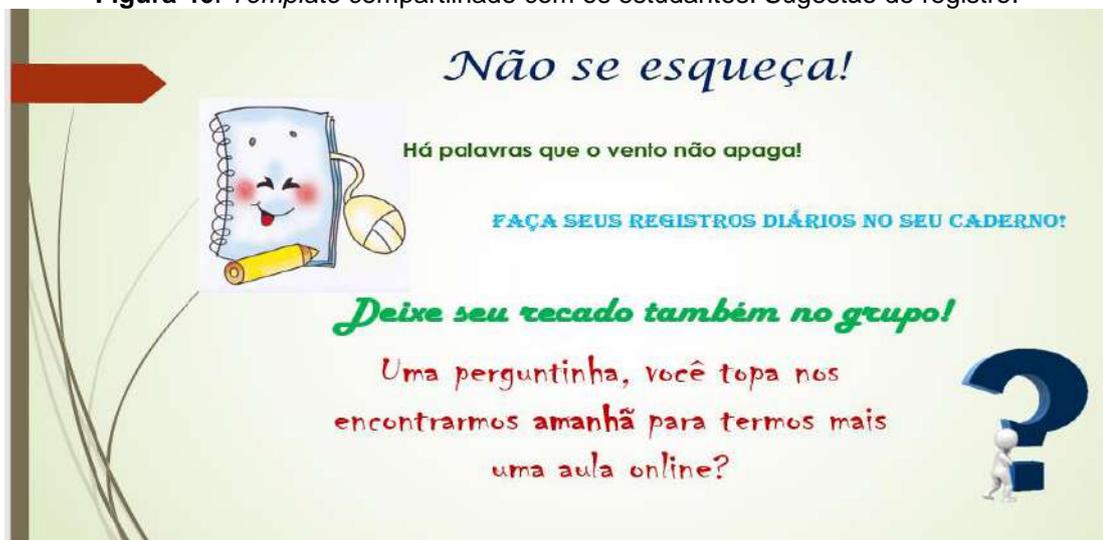
Depois disso, fizemos reflexões sobre estratégia e a importância da leitura para a aprendizagem deles. Como sempre, todos disseram que gostaram da crônica, percebemos que eles gostam que a professora leia para eles. Quando perguntado se já comemoraram aniversário diferente do tradicional, com velas e bolo, um dos estudantes disse que já havia comemorado com um churrasco no jantar, os outros, porém, não mencionaram nada. Quando perguntados qual a parte da crônica mexeu com a emoção deles, disseram que foi o fato de uma família pobre, mas unida. Era só um pedaço de bolo, mas pareciam felizes.

Ao término da aula, alertamos os estudantes da importância do registro das suas aprendizagens no caderno e também na Plataforma. Quanto a essa prática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90, grifo dos autores) afirmam que:

Em geral, esse vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as sequências são registrados numa lista que resume tudo o que foi adquirido nos módulos. Essa lista pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final; ela pode ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor. Independentemente das modalidades de elaboração, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de *lista de constatações* ou de *lembrete* ou *glossário*.

No nosso caso, ficou denominado apenas como registro e foi sugerido ao estudante que o fizesse sempre ao término de cada aula. Para isso, criamos um símbolo que aparece no *template* final da aula, como mostra a Figura abaixo:

Figura 46. *Template* compartilhado com os estudantes. Sugestão de registro.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Com a intenção de aprofundar os conhecimentos a respeito de crônicas, outros textos foram trabalhados seguindo a mesma estratégia, ou seja, os textos foram digitalizados no aplicativo *PowerPoint* e compartilhados na Plataforma *Teams*. Os registros foram feitos no caderno de campo, era para ser registrado também na aba postagem da Plataforma, porém, nenhum dos colaboradores possui *notebook* e quase todos afirmaram não saber ainda publicar na Plataforma, sendo somente três pessoas a deixar suas impressões na Plataforma.

Nesse dia, conseguimos a participação de mais um estudante. Passamos na casa dele para conversar com os pais sobre o projeto e da importância da participação desse estudante nas aulas, pois esta pesquisa visa trabalhar o gênero crônica na perspectiva dos multiletramentos e multimodalidade para contribuir com a

melhoria da leitura e da escrita. Foi válida essa atitude, pois conseguimos contar com mais um participante.

No dia primeiro de julho de dois mil e vinte, tivemos mais uma aula remota consoante o uso da Plataforma *Teams* com o tema “Os recursos de uma crônica”.

O objetivo foi aproximar ainda mais os estudantes do gênero crônica, possibilitar-lhes que identificassem a diversidade de estilo e de linguagem entre autores de épocas diferentes, distinguir o tom de lirismo, ironia, humor ou reflexão em diferentes obras e ler crônicas escritas nos séculos XIX, XX e XXI.

Como atividade, fizemos a leitura e interpretação da crônica “Ser brotinho” de Paulo Mendes Campos e depois, o preenchimento de um quadro com as principais informações extraídas do texto.

Figura 47. Template da aula sobre análise da crônica “Ser brotinho”.

Ser brotinho
Paulo Mendes Campos

Ser brotinho não é viver em um pincaro azulado: é muito mais! Ser brotinho é sorrir bastante dos homens e rir interminavelmente das mulheres, rir como se o ridículo, visível ou invisível, provocasse uma tosse de riso irresistível.

Ser brotinho é não usar pintura alguma, às vezes, e ficar de cara lambida, os cabelos desarrumados como se ventasse forte, o corpo todo apagado dentro de um vestido (ão de propósito sem graça, mas lançando fogo pelos olhos. Ser brotinho é lançar fogo pelos olhos.

É viver a tarde inteira, em uma atitude esquemática, a contemplar o teto, só para poder contar depois que ficou a tarde inteira olhando para cima, sem pensar em nada. É passar um dia todo descalça no apartamento da amiga comendo comida de lata e cortar o dedo.

Ser brotinho é ainda possuir vitrola própria e perambular pelas ruas do bairro com um ar senso-vagabundo, abraçada a uma porção de elefês caloridos.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 48. Esquema de análise de uma crônica.

Vamos tentar?

ANÁLISE DE UMA CRÔNICA				
Título e autor	Época e palavras daquele tempo	Tema ou assunto	Personagem(ns)	Tom

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Para essa aula, utilizamos, como sempre, a Plataforma *Teams* para nosso encontro virtual. Como procedimentos e estratégias didáticas de mediação docente, utilizamos o aplicativo *on-line WhatsApp* para enviar o texto para que eles lessem e uma tabela para desenhar no caderno para preenchermos juntos com as seguintes informações: Título e autor; Época e palavras daquele tempo; Tema ou assunto; Personagem(ns) e Tom.

O quadro foi preenchido pelos estudantes em casa, depois de comentado com a turma, comparamos com um que já estava preenchido.

Figura 49. Modelo de análise de uma crônica.

Análise de uma crônica				
Título e autor	Época e palavras daquele tempo	Tema ou assunto	Personagem(ns)	Tom
<p>"Ser brotinho"</p> <p>Paulo Mendes Campos</p>	<p>Anos 1960</p> <p>Brotinho, vitrola, elepês, aguardar na geladeira.</p>	<p>Hábitos e comportamento dos jovens no início da década de 1960</p>	<p>Uma garota</p>	<p>Lírico</p> <p>"Ser brotinho é espalhar fagulhas pelos olhos"</p> <p>"É dar sentido ao vácuo absoluto"</p>

Fonte: Laginestra e Pereira (2014, p. 87).

Com este trabalho, percebemos que os estudantes se apropriaram cada dia mais das características desse gênero, pois seus comentários a respeito do quadro que preencheram demonstram isso.

Na realização desse trabalho, adotamos como instrumento de avaliação da aprendizagem, a avaliação processual e formativa. Para isso, fizemos acompanhamento constante, tanto nas interações e atividades via *WhatsApp* quanto nas postagens na Plataforma *Teams* (poucos a fazem), no sentido de tirar dúvidas, orientar naquilo que necessitar. Foram avaliadas também as anotações feitas na tabela que acompanha o texto. Com relação à avaliação formativa, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87) afirmam que:

Para o professor, essas primeiras produções – que não receberão evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de

avaliação formativa. A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino.

Vale salientar que todas as atividades sugeridas foram analisadas e retornadas com as devidas orientações, de acordo com a necessidade apresentada. Porém, houve estudante que não quis fazer as atividades propostas, apesar de oferecermos ajuda em particular. Neste caso, sentimos que o ensino remoto dificultou a aprendizagem de alguns. Essa relação mais de perto, olho no olho, que faríamos na sala de aula, que mesmo sem o estudante querer, ele seria 'obrigado' a nos ouvir e tentar resolver o problema.

Percebemos, também, com relação a esse estudante que a família não se envolve muito em ajudá-lo em seus trabalhos escolares. Outra situação desfavorável, são os jogos no celular que o envolve com muita facilidade, tanto que esse mesmo estudante afirmou, quando foi perguntado, qual profissão ele gostaria de ter quando adulto, ele respondeu que a profissão dele será *youtuber*. Tentamos explicar a ele que, mesmo para ser *youtuber* necessita estudo, mas percebemos que todo nosso esforço para tentar ajuda-lo foi em vão, tanto que ele até saiu do grupo de *WhatsApp* que usávamos e também do grupo da turma/escola, não participou mais das aulas. No que diz respeito a este comportamento, Cavenaghi e Bzuneck (2009, p. 1.482) afirmam que:

A motivação de alunos adolescentes tem sido considerada um desafio a ser enfrentado pelos professores na escola. Muitos professores reclamam da falta de interesse dos alunos nessa idade. Ressaltam que os estudantes não cumprem as tarefas em classe nem em casa, mesmo que valham nota, que relutam para começar uma atividade, que se distraem facilmente, que não respondem às perguntas ou simplesmente dizem: "não sei". Alguns chegam a ser desordeiros, enfrentando a professora, outros se escondem ou dormem. Alguns vão para a escola só para ver os amigos (BZUNECK, 2009). Esses problemas ocorrem [...] porque à medida que o aluno sobe de série seu interesse diminui e ele começa a duvidar de sua real capacidade para aprender determinadas matérias. Na escola fundamental e média, os alunos não têm escolhas em relação aos currículos e como não podem evitar as tarefas, muitas vezes as encaram com baixo esforço, atenção pobre ou desistência. Assim, se um aluno das séries mais avançadas possui uma autoconfiança muito baixa, a consequência é o abandono escolar.

Infelizmente, deparamo-nos com tais situações em sala de aula, que, por mais que tentamos ajudar, a resposta é negativa e frustrante. Ainda bem que são poucos!

Apesar disso, a aula em questão teve êxito, pois a Plataforma funcionou perfeitamente com possibilidade de interação, ao que compartilhamos a apresentação em *slides* com os estudantes que já tinham feito leitura prévia do texto, anotações na tabela e todos participaram.

3.2.2 Planejamento de um orientativo para a primeira produção e apresentação deste percurso de escrita

Com o tema “Elementos que as crônicas têm em comum”, fizemos um resumo das aulas anteriores, sobre os elementos essenciais de uma crônica, ou seja, título, cenário, personagem, enredo, foco narrativo, tom, linguagem e desfecho. Para a realização desta aula, no dia anterior, postamos no grupo de *WhatsApp* a sugestão de atividade com os seguintes dizeres: “Nesses dias analisamos mais de 10 crônicas de diferentes épocas, de diferentes abordagens: reflexiva, esportiva, lírica, humorística, ou seja, com abordagens mais sérias e outras, mais alegres. De todas essas leituras, elabore uma lista dos elementos que todas elas têm em comum e anotem em seus cadernos! ”. No momento da aula, essas perguntas, foram exibidas em *slides* para a interação da turma e consolidação desses conceitos, como evidenciam as Figuras abaixo:

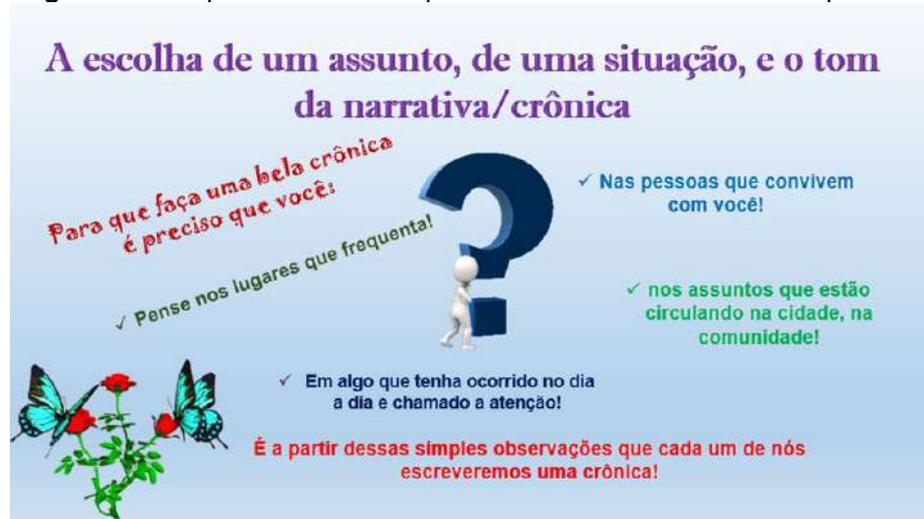
Figura 50. Template “Elementos que as crônicas têm em comum – parte I”.

Quais elementos que todas as crônicas, por mais diferentes que sejam, têm em comum?

- Título sugestivo** Uma ou várias **personagens**, inventadas ou não – o autor pode ser uma delas.
- Cenário curioso.**
- Foco narrativo**, ou seja, o autor escolhe o ponto de vista que vai adotar: escreve na primeira pessoa (eu vi, eu fiz, eu senti) e se transforma em parte da narrativa – é o autor-personagem; ou fica de fora e escreve na terceira pessoa (ele fez, eles sentiram) – é o autor-observador.
- Enredo**, isto é, narra um momento, um acontecimento, um episódio banal do dia a dia, e a partir daí passa uma ideia, provoca uma emoção.
- Tom**, que pode ser poético, humorístico, irônico ou reflexivo.
- Linguagem formal**, tom mais sério **OU** **Linguagem coloquial** (uma “conversa” com o leitor)
- Desfecho**, ou seja, final, ou a parte que se refere ao final do texto.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 51. Template “Elementos que as crônicas têm em comum – parte II”.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

No final, sugerimos a produção de uma crônica (1ª escrita) para avaliação da professora no sentido de saber qual a real situação de escrita de cada estudante, assim como para os próprios estudantes colocarem em prática o que aprenderam até aqui.

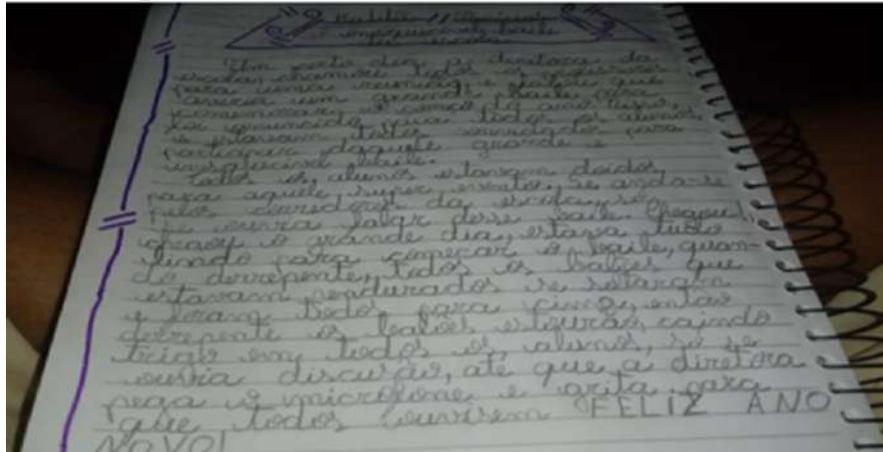
Figura 52. Template “Agora é com você!”



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Como em todas as aulas realizadas, adotamos a avaliação processual e formativa, para isso fizemos análise dos textos produzidos no sentido de depreender dessa escrita, as reais necessidades formativas de cada estudante. Isto para poder planejar os módulos das aulas posteriores com as atividades voltadas a superação

Figura 55. Texto 2 - 1ª escrita, estudante colaborador 2.



Fonte: Produção do estudante colaborador 2, 2020.

Figura 56. Devolutiva ao estudante colaborador 2.

Muito bem! Temos aqui um contista! Amei sua criatividade, seu capricho com a escrita, parabéns!

Seu texto ainda não é uma crônica, sabe por quê? Por causa do início dele (Um certo dia), essa expressão é iniciada para iniciar contos. Observe no caderno de crônicas que elas sempre começam com expressões que marcam um tempo real. Há também, alguns errinhos de grafia, mas nada tão grave! Vamos em frente, pois temos muito a aprender, certo? Mas esta primeira escrita serve para isso, para irmos aprofundando nosso conhecimento a respeito do gênero em questão, no nosso caso, a crônica.

Espero você na aula de amanhã! Boa noite!

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 57. Texto 3 - 1ª escrita, estudante colaborador 3.

Cotidiano da quarentena

Como é difícil estar vivendo com tudo isso, estava tudo normal até o começo do ano de 2020 quando se deparamos com, a pandemia do novo corona vírus.

Até que foi fechando todos os comércios, escolas, entre outros, as cidades foram parando, hospitais entrando em colapso, pessoas morrendo a cada dia, e milhares de pessoas sendo infectadas.

Agora eu me pergunto e se desde o começo da pandemia todas as pessoas tivessem consciência do que estávamos passando, teria morrido mais de 70 mil pessoas, e teria milhares de pessoas contaminadas?

Se as pessoas estivessem ficado em casa desde quando tudo começou teria morrido familiares e amigos, até mesmo colegas de trabalho, colegas da escola?

E se ainda as pessoas com toda essa situação continuarem sem consciência do que estamos passando? Imagina quando tudo isso acabar, quantas pessoas não mais estarão conosco, nós vamos se lamentar, chorar, e se perguntar para si mesmo, por que nao termos consciência?

Pior ainda seria se vc contraísse o vírus, também iria se lamentar, se perguntando por que eu não tive cuidado com tudo isso que estamos passando, vai pensar, será que eu vou morrer?

Vou deixar meus filhos, amigos, esposa, colegas de trabalho?

E é por isso que devemos ter consciência ficar em casa, e se for sair usar máscara, utilizar álcool em gel, não arrisque sua vida por coisas banais, se você sair de casa, e voltar contaminado estará colocando sua vida em risco, mas não só a sua e sim de toda a sua família.

11:59

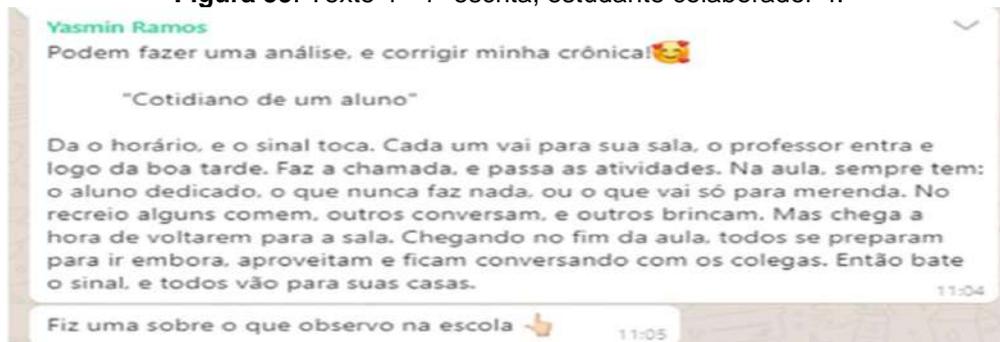
Fonte: Produção do estudante colaborador 3, 2020.

Figura 58. Devolutiva ao estudante colaborador 3.

Muito bem, já temos aqui um cronista! Você usou o tom reflexivo quando faz questionamentos sobre a situação. Ainda temos alguns desajustes quanto ao uso do pronome reflexivo “se” e concordância, mas não é nada grave, vamos superar isso no decorrer desse trabalho!
Parabéns mais uma vez pelo seu trabalho!

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 59. Texto 4 - 1ª escrita, estudante colaborador 4.



Fonte: Produção do estudante colaborador 4, 2020.

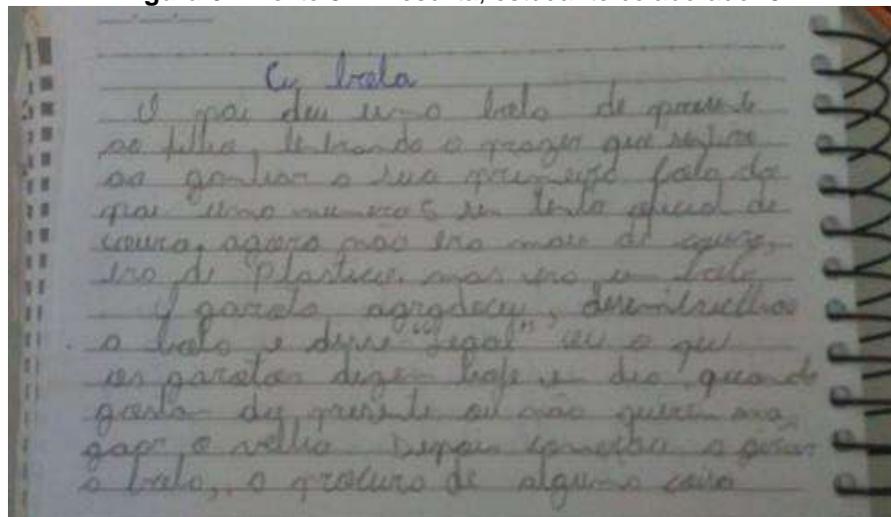
Figura 60. Devolutiva ao estudante colaborador 4.

Que legal lindinha! Seu texto ficou bom, mas ainda não ficou uma crônica, faltou um pouco de criatividade quando você narra os fatos um após outro. Ele ainda é um relato de um dia de aula normal. Mas sei que você pode fazer melhor porque conheço seu potencial.

Vamos continuar aprendendo, todos junt@s, ok?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 61. Texto 5 - 1ª escrita, estudante colaborador 5.



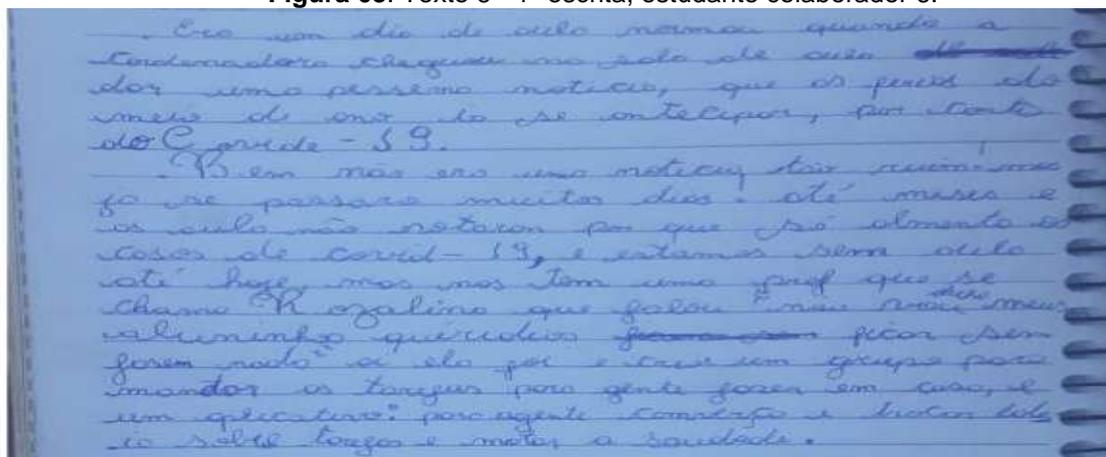
Fonte: Produção do estudante colaborador 5, 2020.

Figura 62. Devolutiva ao estudante colaborador 5.

Bom dia Vitor! Que bom que já fez sua primeira escrita. Interessante essa crônica, não é? Nela, o autor Luiz Fernando Veríssimo retrata bem uma situação da atualidade que ocorre muito, com a garotada por conta da invasão tecnológica, principalmente nas grandes cidades, onde as crianças são, muitas vezes, privadas de saírem de seus apartamentos por causa do perigo constante nas ruas.

Como você iniciou bem depois dos outros, sugiro que tente escrever uma crônica baseado em fatos do cotidiano, como temos visto nas crônicas que analisamos nesses dias. Essa que você transcreveu é um bom exemplo, mas crie uma de sua autoria. Sei que você é capaz! Depois que escrever, procure ler seu texto minuciosamente para ver se há alguma inadequação. E se apareceu algo que não esteja adequado ao texto ou ao assunto, tenta melhorar. Depois que você terminar me envie que eu vou te ajudando a melhorar, certo?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 63. Texto 6 - 1ª escrita, estudante colaborador 6.

Fonte: Produção do estudante colaborador 6, 2020.

Figura 64. Devolutiva ao estudante colaborador 6.

Que legal Luiz! Bom, já temos aqui um cronista! Agora vamos aperfeiçoar a escrita no decorrer desses dias de estudos, pois você ainda apresenta alguns erros de grafia/escrita. Sugiro que você leia algumas vezes seu texto e se tiver dúvidas quanto a escrita da palavra, use um dicionário para ver a forma correta de escrevê-las.

Parabéns, mais uma vez!

Vamos crescer juntos, certo? Vamos aprender juntos?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

O objetivo desta aula foi proporcionar aos estudantes uma produção textual e, ao mesmo tempo, dar continuidade na aprendizagem da escrita de crônicas. Por isso, os textos foram analisados e retornados ao estudante com o recadinho sobre sua primeira escrita, sempre tendo o cuidado de motivá-lo a continuar aprendendo. Os recursos didático-tecnológicos utilizados foram o aplicativo *PowerPoint*, Plataforma *On-line Teams*, caderno de campo, caneta e Diário Reflexivo.

A avaliação, como sempre, foi processual e formativa. Para isso, foram feitas análise dos textos produzidos, no sentido de apreender, dessa primeira escrita, as reais necessidades formativas de cada estudante. Isso nos ajudaria a planejar os módulos das aulas posteriores, com as atividades voltadas a superação desses desafios, para que eles continuassem a aprendizagem da escrita de crônica.

Sabemos que é uma primeira escrita, mas, mesmo assim, é importante notar como a maioria dos estudantes se distanciam da crônica, sobretudo pela linguagem empregada. Um estudante tem um tom panfletário, o outro relata em fato geral, sem a seleção de um momento cotidiano, ou mesmo, uma sensação particular acerca do tema geral escolhido pela turma que foi o 'Isolamento Social'.

Uma das necessidades que percebemos foi a de compreender o texto como um todo, ou seja, as multissemioses utilizadas pelos autores que enriquecem as informações no texto, pois a multimodalidade, ao ser considerada no momento da leitura, amplia as possibilidades de compreensão por parte do leitor. Nesse caso, decidimos trabalhar o primeiro módulo sobre leitura e multimodalidade.

3.4 Módulo 1: Leitura e multimodalidade

Abordar a multimodalidade, permite ao professor e estudante terem conhecimento das mesmas estratégias de leitura e interpretação que o texto traz.

Percebemos a pertinência em trabalhar este conceito, uma vez que os conteúdos e a maneira que são trabalhados são permeados pela multimodalidade. Além disso, para a realidade tecnológica em que estamos vivendo, é necessário que o professor rompa a barreira do ensino tradicional trazendo novas linguagens e, portanto, novas descobertas em suas práticas pedagógicas.

Este módulo teve início no dia treze de julho, com o tema 'Leitura e Multimodalidade'. Conforme a concepção interacionista de ensino, esta aula

aconteceu de forma expositiva, por meio dos textos digitalizados no aplicativo *PowerPoint* e ministrada/compartilhada em *web* conferência via Plataforma *Teams*, com os estudantes.

Para explanação desse conteúdo, iniciamos a aula com uma mensagem reflexiva em que havia a seguinte frase:

“A semente pode ser pequena, mas se plantada e cuidada corretamente pode se transformar numa grande árvore com frutos doces e suculentos. Tudo depende da mão do semeador. O poder de criar e transformar está nas mesmas mãos que colhem os frutos.”.(Luiz Alves). Nessa mensagem, havia uma árvore que era constituída por muitas flores e frutos diversos e a copa da árvore tinha o formato de um coração, conforme ilustra a próxima Figura:

Figura 65. Leitura e multimodalidade¹³.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Depois da leitura dessa mensagem, sugerimos que eles olhassem para a árvore e dissessem o que estavam vendo ali e se o desenho estava em conformidade com a escrita. Eles disseram que viam frutos e um coração e que tinha a ver com a mensagem por se tratar do mesmo assunto. Perguntamos, então, se aquela árvore era verdadeira, ou seja, existe árvore dessa forma? Eles disseram que não. Então, interrogamos qual teria sido a intenção do autor ao fazer aquele

¹³ Frases motivacionais. Disponível em: <<https://frasesmotivacionais00.blogspot.com/2016/09/tudo-depende-da-mao-do-semeador.html>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

desenho. Eles responderam que era para complementar a mensagem. Essa resposta nos deixou animadas, porque o assunto de que trataríamos já estava se desenvolvendo. Segundo Rocha e Maciel (2019, p. 123-124):

[...] podemos, de forma sucinta, compreender a linguagem como um “conjunto de recursos socialmente, culturalmente, politicamente e historicamente situados, que integra um repertório multimodal usados na produção de sentidos” (McKNNEY, 2017, p. 2). Esse processo, portanto, é corporificado, uma vez que se constitui em meio a e por meio de uma multiplicidade de semioses e modos.

Em continuação à aula, explicamos aos estudantes que a multimodalidade é isso, as possibilidades de leitura que podemos inferir dos textos que nos rodeiam em nosso cotidiano e que todos os textos, sejam eles escritos, imagéticos ou sonoros, são multimodais.

No *slide* seguinte, apresentamos uma foto da Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros, eles ficaram felizes, um deles disse: “é nossa querida escola”. Questionamos, então, se tinha como fazer uma leitura daquela foto, daquele prédio e um deles mencionou o nome da escola que estava grafado na frente em letras garrafais, outros disseram que sim e outros disseram que não.

Figura 66. Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020.

Em frente à escola, *locus* da pesquisa, existe um monumento que representa o *slogan* do governo Blairo Maggi período em que foi quem criou a Escola. Esse

monumento está em todas as obras criadas na época desse governo, quando de sua legislação. Aproveitamos para indagá-los se sabiam o que aquele monumento representava. Um dos estudantes disse que era um sinal de beleza, mas não sabia o porquê daquilo. Foi então que pedi ao diretor que estava presente na aula para que explicasse para nós o significado daquele monumento.

Ele explicou que aquele gesto fazia parte do tema de campanha de governo que também trazia uma música/*slogan* (Mato Grosso mais forte pela mão do seu povo), por isso o sinal de positivo. Seguimos a aula e perguntamos se havia naquela imagem mais possibilidade de leituras, responderam que sim, perguntamos quais, intimidados, não responderam. Então, continuamos a dizer que aquele prédio e tudo o que está dentro ou ao redor é carregado de significações. Que podemos ler nos cartazes, por exemplo, não só a escrita, mas o conjunto de informações contida nele. Que, com relação às pessoas, podemos perceber as expressões, os gestos, a maneira de se vestir, de falar, de se comportar, isso é, a heterogeneidade que nos tornam individuais.

Figura 67. Textos multimodais I.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

A multimodalidade está presente na diversidade dos textos trabalhados na escola, o que é utilizado pelo autor de acordo com sua intencionalidade, funcionalidade e especificidade. Nas relações entre as pessoas, entre pessoas e coisas, ou seja, em tudo há multimodalidade de leitura.

Figura 68. Textos multimodais II.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Passamos, então, para o conceito de multiletramentos. Explicamos que para dar conta da multimodalidade presente em nosso cotidiano temos como suporte os princípios dos multiletramentos, que, por sua vez, é formado por dois tipos de múltiplos: a multiplicidade das linguagens e a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos leitores e autores para a criação de significados do que lemos ou produzimos.

Figura 69. Template para conceituação dos multiletramentos.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Com relação a isso, Rojo (2012, p. 8) afirma que:

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

Sendo assim, entendemos que, com este projeto, contemplamos o que Rojo denomina por culturas de referência do alunado, uma vez que partimos de realidade dos estudantes para ampliar seus conhecimentos, buscando um enfoque crítico e pluralista em direção a outros letramentos. Isso acontece por meio dos conhecimentos construídos desde a apresentação do gênero até a escrita final em que se nota, claramente, os avanços intelectuais do estudante. Quanto a isso, Rojo (2012, p. 8-9) complementa que:

Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implica agência por parte do alunado.

Entendemos por agência o fato de o estudante se colocar como sujeito de seu próprio aprendizado, uma vez que ele é influenciado a fazer suas produções textuais a partir de seu contexto, ou seja, do seu convívio social, sua realidade.

Em sequência, e finalizando essa aula, sugerimos, como atividade complementar, que fizessem o registro no caderno de campo em forma de relatório do que aprenderam nessa aula, fotografassem e postassem no grupo de *WhatsApp*, para que todos tivessem acesso, um ao registro do outro, como forma de aprendizagem colaborativa.

Esta aula teve como objetivo proporcionar aos estudantes a oportunidade de aprender o que é multimodalidade além de reconhecer a multimodalidade presente na diversidade textual que se tem contato no cotidiano. Sobre isso, Rocha e Maciel (2019, p. 125) argumentam que:

A abordagem multimodal, conforme Beemer e Kress (2016) engloba um amplo e organizado conjunto de parâmetros capaz de subsidiar nossa compreensão acerca da comunicação e da aprendizagem como processos interconectados, dinâmicos e culturalmente situados de produção de sentidos, levando em conta a pluralidade de modos e meios de expressão.

Este objetivo foi alcançado, pois houve interação, uma vez que foram instigados a falar sobre o assunto, e, sempre fazíamos perguntas relacionadas ao que estava sendo exibido, por meio dos *slides*, os estudantes respondiam/comentavam.

Os recursos didático-tecnológicos utilizados nessa aula foram o computador da professora, celulares dos estudantes, internet, vídeos, textos digitalizados, ilustrados e escritos, aplicativo *on-line* Plataforma *Teams*, aplicativo *off-line* *PowerPoint*, caderno de campo, caneta, lápis.

A avaliação foi realizada em conformidade com a concepção de linguagem pela interação, ou seja, formativa, por isso foram avaliadas a coerência da interação dos estudantes no momento da exposição/aula, em que a maioria estava sempre comentando quando era solicitado, levando em conta que estávamos em ambiente *on-line*. Os comentários sempre pertinentes o que deu a certeza da compreensão por parte dos estudantes. Foi avaliada também a pertinência do que foi registrado e postado no grupo. Quanto a isso, no geral, percebemos que a maioria não tem realizado as atividades propostas.

Por conta disso, ou seja, para tentar envolvê-los mais nos estudos, criamos um desafio contendo dez etapas, cada uma com uma atividade diferente, no final das dez etapas, quem realizar todas as atividades propostas, recebe um presente surpresa (simbólico, tipo bombons, pirulitos, entre outras guloseimas) em casa.

Referente a isso, Pinto (2014, p. 25) afirma que:

As atividades/estratégias de ensino são definidas como situações variadas, criadas pelo educador para oportunizar aos educandos a interação com o conhecimento. O profissional seleciona as estratégias de ensino e as utiliza como meio de intervenção para uma boa qualidade de envolvimento dos alunos com a aprendizagem considerando os objetivos educacionais, indicações verbais ou escritas sobre o comportamento individual ou coletivo da turma, o tempo disponível para a execução das tarefas e o ambiente físico.

Como primeiro desafio, criamos um jogo educativo no *site* (<https://www.efuturo.com.br>) conceituando dez figuras de linguagem. O objetivo desta primeira atividade foi o de apresentar os recursos utilizados pelos autores na produção das crônicas os quais possibilitam dar sentidos às suas construções e intenções.

Para ajudá-los na compreensão, postamos no grupo de *WhatsApp*, no dia anterior, dois vídeos de aula *on-line*, um com 13 minutos e outro com 14, sobre as figuras de linguagem¹⁴, orientando que eles assistissem para depois entrar no jogo interativo, pois isso os ajudariam a resolver as questões. Alguns tiveram dificuldades de acesso, por conta das configurações do celular, outros tiveram dificuldades na resolução, pois o jogo¹⁵ demanda leitura, acerto, uma vez que havia uma pergunta, quatro alternativas de resposta e apenas uma delas é a certa. Na aula do dia seguinte foi comentado sobre o assunto, mas nem todos haviam assistido os vídeos. Retomamos os conceitos por meio de uma explanação nos *slides*.

Figura 70. *Template* para conceituação das figuras de linguagem I.

Figuras de linguagem

<p>Comparação</p> <p>Expressão de termo comparativo, quase sempre acompanhada das conjunções "como", "igual"...</p> <p>Ex: <i>Meu caderno é igual ao seu</i></p>	<p>Catacrese</p> <p>Metáfora que caiu no uso popular, corriqueira, muito comum.</p> <p>Ex: <i>As pernas da mesa estão bambas.</i></p>	<p>Personificação ou prosopopeia:</p> <p>Atribuição de ações, qualidades ou sentimentos a seres inanimados.</p>
<p>METÁFORA</p> <p>Comparação mental ou abreviada em que prevalece a relação de semelhança. Não aparece a conjunção "como".</p> <p>Ex: <i>Aquele menino é um gato.</i></p>	<p>Metonímia</p> <p>Designação de um pormenor pelo conjunto de que se quer falar.</p> <p>Ex: <i>Ler Clarice Lispector. (autor pela obra)</i> <i>Comi um prato (recipiente) de sopa.</i></p>	<p>Ex: <i>O tempo passou na janela e só Carolina não viu.</i> Chico Buarque de Holanda</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

¹⁴ Professor Noslen. **Figuras de Linguagem**. Aulas 01, 02, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n0e75nRstcU>, <https://www.youtube.com/watch?v=Hi-2LNNg4SE>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

¹⁵ NEVES, Rosalina Ananias Pinheiro Figuras de linguagem. **e-futuro**. Disponível em: <https://www.efuturo.com.br/jogodesafiocacapalavras.php?ChaveJogo=3443PALAVRAS_Efuturo_970&id=8979>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Figura 71. Template para conceituação das figuras de linguagem II.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

O segundo desafio foi, depois da aula “Leitura e Multimodalidade”, todos deveriam fazer um resumo do que aprenderam na aula e postarem no grupo para que todos lessem, com o objetivo de que todos tivessem acesso e tornassem a aprendizagem colaborativa. Novamente, poucos fizeram a atividade, apenas os que já são acostumados a fazerem.

Figura 72. Template para conceituação das figuras de linguagem III.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 73. 2ª etapa do desafio e sugestão de atividade.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Na terceira etapa do desafio, como íamos trabalhar a crônica “Peladas” de Armando Nogueira, o assunto seria futebol, entretenimento muito presente no cotidiano da maioria dos estudantes. Sugerimos que pesquisassem expressões próprias do mundo do futebol, as quais, geralmente, estão no sentido figurado (daí a necessidade de aprender as figuras de linguagem). Após esse registro, os estudantes fotografaram e enviaram no nosso *WhatsApp*. Quase todos fizeram e isso facilitou o trabalho de compreensão do texto na hora da aula.

Após o lançamento desse desafio, percebemos que melhorou um pouco a participação, mas o que fica claro é que, os que são mais dedicados aos estudos sempre fazem as atividades, participam quando solicitados e o desenvolvimento é perceptível, isto é, o nível de conhecimento se mostra além dos demais.

Concluimos que, para aprender, o estudante tem que querer aprender e isso não é o gosto, o desejo de todos. Percebemos isso também pelo fato de todos os estudantes do 8º ano serem convidados a participarem das aulas *on-line*, mas apenas a metade estava participando ativamente. Contudo, dentre os demais que não estão participando, quatro estudantes não têm como participar por não ter celular ou internet. Concluimos, também, que, se não fosse obrigatório o estudo, se não houvesse a lei que assegura todas as crianças e adolescentes na escola, a situação da educação brasileira seria bem pior.

Tentamos entender essa situação da queda de participação nas aulas e na motivação para as mesmas por meio de pesquisas disponíveis, como por exemplo,

Cavenaghi e Bzuneck (2009, p. 1.483) quando estes argumentam que uma das causas

[...] é a de que este fato tem sido relacionado com a maturação pubertal, em virtude de o jovem direcionar sua atenção para a aparência física e para as novas relações sociais. Outra razão relaciona-se à possibilidade de conflitos que podem surgir no processo de formação de identidade ou ao número de mudanças que ocorre neste período o qual pode interferir no engajamento acadêmico. Em suma, o declínio na motivação do adolescente pode ocorrer por diversas razões, porém a natureza das experiências vividas no âmbito escolar pode ser um dos fatores mais significativos para a explicação deste fenômeno.

Vale mencionar que, na Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros, nos meados do ano de 2019, foi realizado um trabalho para levantar a autoestima dos estudantes, pois, por meio de uma pesquisa/projeto foi detectado muitos casos de abusos, assim como maus-tratos e abandono dos estudantes no seio familiar. Por conta disso, a gestão da escola buscou parceria com o município para realizar atendimento com profissional psicólogo e acionou o Conselho Tutelar para alguns casos. De um total de 220, 23 estudantes foram atendidos pelos profissionais já mencionados. Para culminância do projeto foram realizados eventos como o “Dia da Beleza” e um baile para a seleção da Miss e Mister Estudantil. Este trabalho deveria estar acontecendo na atualidade, pois se tornou um projeto da escola, porém, diante das circunstâncias em que vivemos por causa da pandemia causada pela Covid19, ficou inviabilizada a sua continuidade no ano de 2020.

3.5 Módulo 2: Recursos que enfeitam o texto

1ª etapa - “Por falar em amor”

No dia 14/07/2020 realizamos a aula com o tema “Por falar em amor” para trabalhar a crônica “O amor acaba” de Paulo Mendes Campos. Para esta aula, no dia anterior, solicitamos aos estudantes que pesquisassem crônicas que falassem de amor e postassem no grupo de *WhatsApp* para leitura e apreciação de todos. Foram várias crônicas postadas, apesar de perceber que nem todos fizeram a pesquisa. No momento da aula, de início, exibimos o *gif* de uma rosa que se despetala e se ajunta em forma de coração pulsante como metáfora sobre as várias

faces do amor mencionadas na crônica a ser trabalhada para instigar os estudantes a expor sua visão sobre o amor.

Figura 74. Início da aula com a crônica “O amor acaba”.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Perguntamos-lhes o que poderiam entender daquela figura e responderam, como o esperado, que a flor vermelha em forma de coração representa o amor. Indagamos-lhes sobre o que entenderam ao ver a flor despetalando e alguns disseram ser a representação do amor que acaba, e isso contemplou a intenção ao selecionar aquela figura uma vez que a crônica trata sobre o fim dos relacionamentos amorosos, separações e recomeços.

Em seguida, falamos sobre o autor, expondo sua biografia, depois fomos explorar o título. Como havíamos postado no dia anterior para leitura prévia, eles não tiveram dificuldades em comentar, principalmente porque o título “O amor acaba” fala exatamente sobre os finais dos relacionamentos amorosos. Logo após, ouvimos o áudio da crônica para depois fazer comentários analíticos a respeito do texto. Nesses comentários, questionamos sobre o que entenderam do texto e responderam que são as várias formas que o amor acaba entre os casais e em vários lugares. Passamos, então, a mostrar aos estudantes como o autor usa as repetições da frase “o amor acaba” para imprimir um ritmo poético ao texto, assim como vale-se das figuras de linguagem comparação.

Figura 75. Ideia central da crônica “O amor acaba”.

IDEIA CENTRAL:

O amor acaba para recomeçar sempre. O amor acaba em qualquer lugar – em um bar, em um apartamento, em uma encruzilhada de uma cidade. Acaba em qualquer tempo – um dia da semana, em qualquer das diferentes estações do ano, antes de, depois de. Acaba de diferentes modos (de repente, mecanicamente), em diferentes ações (um desentão, em um passar por) e por diferentes motivos (a perda de um filho, a rotina, a ausência do desejo).

A REPETIÇÃO VARIADA DA FRASE “o amor acaba” imprime um ritmo poético ao texto: o amor acaba no; acaba de repente; às vezes o amor acaba...; acaba quando...; o amor pode acabar... e acaba o amor. Algumas vezes, o amor não começa; em outras, se dissolve ou vira pó; e em outras, ainda, seria melhor não ter existido.

O POÉTICO acontece da repetição de sentenças afirmativas durante todo o texto: “domingo de lua nova, depois de teatro e silêncio; acaba em cafés engordurados, diferentes dos parques de ouro onde começou a pulsar” ou “no coração que se dilata e quebra, e o médico sentença imprestável para o amor”, **OU** “às vezes acaba o amor nos braços torturados de Jesus, filho crucificado de todas as mulheres”.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Procuramos dar ênfase sobre a escolha das palavras usadas pelo autor. Alertamos-lhes sobre a importância dessa escolha também por eles na construção dos textos. Mencionamos o fato de um dos estudantes ter nos ligado logo após a aula, no dia em que foi sugerida a primeira escrita, para perguntar o que significava a palavra “esboço”, palavra que ele usou em seu texto.

Sobre esse fato, respondemos a pergunta, mas com cuidado, e orientamos novamente que sempre que eles tivessem dúvida sobre alguma palavra que poderia usar o dicionário *on-line* se não tivesse um livro/dicionário em casa. Como professora, temos consciência de que precisamos acostamá-los a serem protagonistas de seu aprendizado, por isso, orientá-los a não buscar respostas prontas, mas construir as suas, por meio de pesquisas. Partilhamos da ideia de Freire (2007) que ressalta que tanto professores como alunos, assumam-se como sujeitos da produção do saber, que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou construção social do aluno.

Para terminar a análise desta crônica, comentamos sobre a última frase que o autor usa: “[...] para recomeçar em todos os lugares e a qualquer minuto o amor acaba”. Esta frase traz a conclusão de que ele fala do amor em forma de ciclo,

diversificado, pois menciona várias formas de final de amor e em variados lugares, ou seja, um ciclo termina para começar outro.

Em seguida, passamos à leitura e visualização de um vídeo de outras crônicas que também fala do amor. O objetivo foi ter contato com outras crônicas e outros autores como Afonso Romano de Sant'Ana com "Variações em torno da paixão", Ferreira Gullar "Sobre o amor", dramatizada pelo autor Marcos Nanini em vídeo e "Amor", crônica escrita por Arnaldo Jabor, cada autor fala do amor com sua particularidade.

Figura 76. Explorando o tema "Amor".

Outros autores e como tratam o mesmo assunto...

- ❖ "Variações em torno da paixão", Afonso Romano de Sant'Ana;
- ❖ "Sobre o amor", Ferreira Gullar;
- ❖ "Amor", Arnaldo Jabor.

Realize seus registros frequentemente!

Para hoje faça o seguinte!

Escreva em seu caderno:

1. De qual tema tratou hoje?
2. Quem é o autor?
3. Quais figuras de linguagem você percebeu na crônica?
4. Qual é o TOM da crônica?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Essa é uma forma de praticar a leitura e conhecer as diferentes formas que os autores usam para falarem sobre o mesmo assunto. Sempre, no final de cada leitura ou audição, tecíamos comentários, assim como provocávamos a participação dos estudantes a comentarem sobre o que aquele texto está falando, de que forma o autor retratou o amor em sua crônica. Atividade como essa permite aos estudantes reconhecer as várias possibilidades que temos para escrever nossos textos e que cada pessoa tem sua maneira particular de tratar um assunto, mesmo que ele seja comum a todos, como numa sala de aula, por exemplo.

Finalizamos esta aula, como sempre, com a imagem da 'mascote' para dizer que, para todas as aulas, deve conter um registro no caderno e dessa vez deveriam registrar: De qual tema a aula tratou hoje? Quem é o autor? Quais figuras de linguagem você percebeu na crônica? Qual é o tom da crônica? Os autores

mencionados, além de Paulo Mendes Campos, tiveram as mesmas ideias para escreverem suas crônicas.

Figura 77. Figura representativa de registro.¹⁶



Fonte: Net@scola. Seduc, Goiás, 2020.

Para realizar este trabalho, foram utilizados textos/crônicas digitais, vídeo, celulares, *internet*, *notebook*, dicionário *on-line*, caderno de campo e Diário Reflexivo. Entendemos que estes recursos são necessários, pois, segundo Kenski (2012, p. 43), educação e tecnologia são indissociáveis.

Como instrumento de verificação da aprendizagem dessa aula, foram avaliadas as participações na pesquisa solicitada anteriormente, tais como: as crônicas que falam sobre amor, postagens dos registros feitos no grupo - PROJETO PROFLETRAS - pelo *WhatsApp*. Por meio desses registros, analisamos se eles já conseguiam identificar efeitos da repetição da frase “O amor acaba”, se reconheciam os elementos constitutivos da crônica, como o tom, se estabeleciam relações entre partes de um texto, identificando as repetições e substituições que contribuem para a continuidade dele, se sabiam inferir uma informação implícita em um texto e, deduzir significados. Com relação a essas aprendizagens, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89-90) asseveram que:

Realizando os módulos, os alunos aprendem a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras

¹⁶ Aula 2 – Geografia – 1º Ano. Net@scola. Seduc, Goiás, 2020. Disponível em: <https://portal.educacao.go.gov.br/fundamental/aula-2-geografia-1o-ano/>. Acesso em: 20 maio 2020.

técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é, também comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento.

Podemos perceber essa mudança, claramente, na maneira de se expressar nas aulas, na fala dos estudantes que permanecem ativos nos estudos. Tanto que se alguém faltava em uma aula, já se mostrava destoado do assunto tratado na aula anterior.

2ª etapa - Futebol, uma paixão dos brasileiros

Para realizar a aula desse dia, disponibilizamos, no dia anterior, uma proposta que solicitava aos estudantes que pesquisassem palavras que se usam no mundo do futebol.

Para o momento da aula, os *slides* foram personalizados com a figura de um campo de futebol e uma bola no canto inferior direito.

Foram retomadas as palavras/expressões e seus significados, usadas no mundo do futebol as quais foram solicitadas no dia anterior como pesquisa.

Figura 78. Futebol, uma paixão dos brasileiros.

Atividade proposta ontem

VÉU DE NOIVA	CHOCOLATE	LANTERNA
CARTOLA	BICICLETA	CANETA
PEDALADA	PIPOQUEIRO	COZINHA
BANHEIRA	AMARELAR	FRANGO
LUGAR	MARIA CHUTEIRA	DORME
LINHA	GANDULA	TAPETE
GOMO	CAPOTÃO	EMBAIXADA
MORTE SÚBITA	CORUJA	ESCRETE
CHALEIRA	FIRULA	CARRINHO
BICUDA	BOLEIRO	ARTILHEIRO
PELOTA	FRANGUEIRO	PELADA

que essas palavras significam no Mundo do futebol?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Em seguida, trabalhamos a biografia do autor e o título, depois ouvimos o áudio da crônica “Peladas”, de Armando Nogueira, para posterior interpretação e comentários pelos estudantes. A seguir, apresentamos uma análise e comentários

feitos pela professora com a intenção de levar os estudantes a descobrir as possibilidades até então não comentadas pela turma.

Figura 79. Tema futebol na crônica “Peladas”, de Armando Nogueira.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Percebemos uma participação efetiva dos estudantes sobre o assunto, uma vez que a maioria dos estudantes que participou são do gênero masculino e gostam de futebol. A intenção em trabalhar esse assunto era justamente essa, falar de acontecimentos do cotidiano para que os estudantes se sentissem contemplados. Com relação a isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 40-41) afirmam que:

Uma teoria social do ensino-aprendizagem enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: a escola. Ela leva em consideração as necessidades e finalidades que fazem com que os diferentes participantes busquem uma forma de interação na qual os modelos retidos dependem de sua valorização social.

Com base nisso, entendemos que abordar assuntos como os desse módulo faz com que, tanto as necessidades, quanto as finalidades dos estudantes sejam contempladas, uma vez que são adolescentes e o amor, as paixões, assim como o futebol são acontecimentos sociais nos quais eles estão inseridos. Uma vez abordados, proporcionam a participação de forma efetiva, pois eles se sentem, por assim dizer, personagens das histórias, portanto valorizados socialmente.

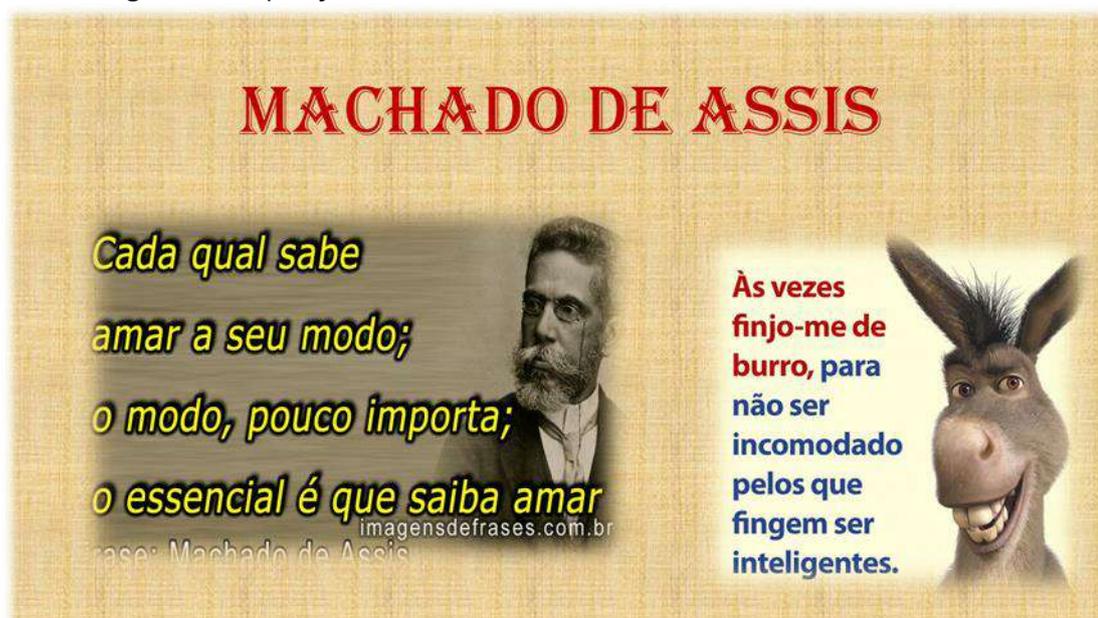
Os objetivos em propor este tema foram possibilitar a leitura de uma crônica que fala de futebol e por meio dela, conhecer expressões utilizadas no mundo do futebol, uma vez que na proposta havia palavras desconhecidas da turma. Além do que, estamos em constantes buscas por meio deste projeto em descobrir novas possibilidades para a escrita de crônicas.

Como sempre, terminamos a aula solicitando que registrassem no caderno suas impressões a respeito da aula, fazendo um resumo do que entenderam.

3.6 Módulo 3: Como nasce uma boa história

No dia 17/07/2020, trabalhamos a crônica “Um caso de Burro”, de Machado de Assis, com o objetivo de conhecer um pouco da vida e obra desse autor, assim como ouvir, ler e analisar uma crônica dele, identificando personagens, cenário, tempo, tom e recursos literários. Foi sugerida a leitura do texto no dia anterior, o qual, além de maioria dos estudantes ter em mãos o livro de crônicas, também compartilhamos o texto em PDF, no grupo de *WhatsApp*. Iniciamos a aula com uma mensagem do autor “Cada qual sabe amar a seu modo, o modo pouco importa; o essencial é que saiba amar”.

Figura 80. Exposição da crônica “Um caso de burro”, de Machado de Assis I.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

A partir dessa mensagem, fizemos uma breve reflexão sobre o que o autor quis dizer. Entendemos que cada pessoa tem sua maneira de expressar amor. Como sempre, aproveitamos para mencionar o amor em nosso contexto, comentamos que amor não é somente abraços, beijos, ou seja, relacionamento amoroso. Mas amor é a atitude de respeitar o outro em suas diferenças e capacidades, nunca podemos querer que o outro seja como pensamos, só porque temos afeto por ele. Se respeitamos o outro da maneira como ele é, isso é amor.

Em seguida, expusemos a biografia do autor, com a finalidade de levar os estudantes a conhecer um pouco da vida e obra de Machado de Assis. Na oportunidade falamos sobre a origem do autor, que ele foi o mais importante escritor brasileiro, de origem negra, filho de um pintor de parede e de uma lavadeira, radicado no Rio de Janeiro, se dedicava a escrever sobre fatos do cotidiano urbano, assim como denunciar o preconceito e o racismo vivido pelos escravos.

Machado valia-se da ironia para trazer ao leitor oportunidade de reflexão sobre questões sociais da época.

Figura 81. Exposição da crônica “Um caso de burro”, de Machado de Assis II.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Após a explanação da biografia do autor, passamos a trabalhar o título em que indagamos se o título da crônica desperta a atenção do leitor e por quê. Responderam que chama a atenção sim, porque quando fala que é um caso de

burro, o leitor vai querer saber que caso é esse. Perguntamos, então, o que esse título sugere e eles responderam que tanto poderia se tratar de algum acontecimento com um animal ou com uma pessoa com falta de sabedoria.

Questionamos, também, se pelo título daria para imaginar o assunto da crônica e eles responderam que sim, que seria a história de um burro. Perguntamos, ainda, se, pelo título, o autor insinua de que personagens a crônica irá tratar, eles responderam que sim, que seria de um animal. Por último, questionamos qual seria o cenário, ao que responderam que seria em um ambiente rural, num sítio, por exemplo.

Após essa etapa, ouvimos o áudio da crônica “Um caso de burro” compartilhado pela Plataforma *Teams*. Após a audição, tecemos alguns comentários sobre o assunto como por exemplo: O texto correspondeu às expectativas levantadas pelo título? Eles responderam que sim, mas que não pensavam que a história fosse tão triste. Perguntamos, então, qual é o foco narrativo, ou seja, se o autor é, também, personagem ou se é observador. Eles tiveram dúvida, então esclarecemos a dúvida mostrando a eles que no texto havia expressões com verbos em primeira pessoa como “vi” e “determinei” logo no início do texto, o que indica que o autor é, também, personagem, pois conta um fato do qual ele também participou.

A seguir, perguntamos que ideias e emoções foram despertadas pela leitura e eles disseram que causou tristeza, porque o burro estava sofrendo. Daí perguntamos: Para Machado, o burro é metáfora de quem ou de quê, eles não souberam responder. Então, explicamos que, como Machado usava a ironia para promover a reflexão e, também, trazia em seus escritos a denúncia de questões sociais, o burro, naquele contexto, era a metáfora do homem, principalmente, do escravo que, muitas vezes, era açoitado, apesar dos trabalhos pesados que prestava aos seus senhores.

Em seguida, perguntamos onde Machado emprega, no texto, o recurso da prosopopeia. Eles também não souberam responder. Nesse momento, entendemos que apesar de termos trabalhado o conceito de figuras de linguagem, inclusive o de prosopopeia, os estudantes ainda não tinham assimilado esse conceito.

Uma coisa que percebemos em nossas práticas laborais é que somos imediatistas, ou seja, queremos que os estudantes aprendam no mesmo instante em que trabalhamos um conteúdo. Porém, segundo Smolka (2010, p. 128), “Ensinar seria, assim, um trabalho com signos, de significação por excelência, que implica

incansáveis gestos indicativos nas orientações dos olhares, nas configurações dos objetos, nas formas de referir, de conceituar”.

Nesse sentido, com a intenção de proporcionar uma melhor abordagem e, conseqüentemente, a compreensão dos estudantes, perguntamos a eles se o burro fala ou pensa, aí disseram que não. Complementamos, então, conceituando mais uma vez o que é prosopopeia, ou seja, prosopopeia ou personificação é o fato de o autor atribuir características de seres humanos a seres irracionais, como o burro ou um ser inanimado, como, a bola que sangrava, na crônica “Peladas”, de Armando Nogueira, que havíamos trabalhado dias anteriores.

A seguir, passamos a compartilhar uma análise feita anteriormente sobre a estrutura desse texto, que, segundo Laginestra e Pereira (2014, p. 71):

Machado inicia mostrando aos leitores seu ponto de partida para esse texto e nomeia como crônica aquilo que escreve. Dirige-se explicitamente ao leitor, indicando que conversa com ele. Esse preâmbulo leva o leitor a se sentir considerado e, por isso mesmo, a aceitar o convite para ler a crônica.

Essa estratégia que Machado utiliza em sua crônica, faz com que, mesmo distante do tempo em que o autor e leitor viveram, este sintam-se à vontade para ler suas obras, uma vez que isso envolve o leitor em suas tramas tecidas por meio das figuras de linguagem como a ironia quando diz: “O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos”. Essa expressão, escolhida minuciosamente, complementada com o eufemismo, quando diz que “o burro estava já para outros capins e outras águas”, dão ao contexto um aspecto mais descontraído, sem deixar de ser reflexivo.

Todo o texto vem carregado de crítica com ar de denúncia, como por exemplo, na frase em que diz que o burro “não foi abandonado inteiramente”. Esta expressão denuncia o regime escravo em que os senhores dispensavam àquelas pessoas que eram vistas apenas como mão de obra (daí a metáfora do burro), conforme relata Brunno Silva (2011, p. 57):

Há lojas repletas desses pobres infelizes expostos nus, os quais podem ser comprados como animais e sobre os quais se adquire um poder semelhante ao que temos sobre os animais. Diante da menor causa de descontentamento, o proprietário pode matar o seu escravo

quase impunemente ou, pelo menos, maltratá-lo tão cruelmente quanto queira.¹⁷

O autor continua usando a ironia ao falar das características próprias de crianças quando fala que havia no local alguns meninos com vara na mão e isso era indício de que, ao se ver longe de todos, iriam açoitar o burro que já estava agonizando. O mesmo acontece quando usa a hipérbole e exagera o valor do que acabara de descobrir: “[...] poucos minutos, porém, valeram uma hora ou duas [...]” e, que essa descoberta, valeria como matéria de reflexão para os sábios! Sendo assim, percebemos que o exagero também é um recurso para a construção da ironia, além da reflexão.

A personificação também é um recurso utilizado pelo autor em suas ironias quando diz que o burro está refletindo, conforme argumenta Laginestra e Pereira (2014, p. 72):

[...] Machado prossegue a narrativa, dando voz ao próprio burro, que fala de si como se fosse homem. “Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso...” A metáfora do burro vai se delineando: diz respeito a um tipo humano, que se ajusta, aceita o destino, pensa de maneira simplista e moralista./Ao continuar a confissão, o animal prossegue indicando as ações que o aproximam de muitos humanos. A transposição de elementos da esfera do humano para a do animal irracional é um recurso de distanciamento usado pelo autor, que leva o leitor a perceber melhor a crítica feita ao tipo de humano que valoriza a submissão e a conformidade.

Machado vale-se de um tempo real, elemento essencial desse gênero discursivo, pois denota fatos do cotidiano, iniciando a crônica com a expressão “[...] quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas [...]” e, no penúltimo parágrafo, “[...] sexta-feira [...], achei o animal já morto. [...] De tarde já não havia cadáver nem nada.”. Esta fala demonstra um fato ocorrido em um curto período de tempo, característica própria das crônicas.

Quanto ao cenário, este sugere um lugar onde o autor, que também é personagem, conhecia muito bem, um lugar movimentado: “Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bonde, estava um burro deitado.”.

¹⁷ Trecho de relato do jovem e bem-educado viajante francês, Amédée Frézier, sobre a paisagem que enxergou em sua estada na cidade de Salvador, em 1714.

Com esses comentários, pretendíamos lavar à compreensão do estudante que, geralmente, as crônicas ‘nascem’ de fatos do cotidiano, expressam um tempo cronológico e acontecem em um curto período de tempo, além de usar uma linguagem simples que o autor pode, com sua inventividade e por meio dos recursos de linguagem conduzir o leitor a uma reflexão.

Para fins de avaliação, solicitamos aos estudantes que lessem novamente o texto a fim de identificar o tema/assunto da crônica, as personagens e o conflito da narrativa. Depois disso, identificar e transcrever do texto as situações em que o narrador acentua o tom irônico; analisar também qual é o desfecho. Por fim, anotar as conclusões no caderno e depois escrever em forma de mensagem no grupo para que todos possam ler e comentar.

Infelizmente, poucos estudantes realizaram essa atividade. Percebemos que eles têm aversão à leitura, principalmente, por ser este texto um pouco extenso. Sobre isso, Ezequiel Theodoro da Silva (1995, p. 43) comenta que:

A crise da leitura em nosso país deve ser inserida, para efeito de compreensão, no quadro maior da crise sócio-econômica brasileira – quadro esse facilmente percebido, recorrentemente denunciado e sacrificadamente vivido pelo nosso povo, nestes últimos 25 anos. Por outro lado, a crise da leitura não deve ser tomada como um fenômeno desta década ou mesmo deste século, à medida em que sempre houve, desde o período colonial, discriminação e marginalização no processo de formação de leitores. Assim, seria melhor falarmos de um movimento acelerado em direção a um abismo social, que agudiza uma crise que sempre existiu neste país e que, dentro de novas condições econômicas e sociais, permeadas por um clima mais saudável de liberdade de expressão, permite ser pública – e criticamente analisada).

Realmente, constatamos em nossas aulas, no cotidiano da escola, que a aversão à leitura tem dificultado a aprendizagem dos estudantes, uma vez que essa é uma conversa constante na sala dos professores onde sempre ouvimos as mesmas reclamações ‘meu aluno não lê’. Constatamos isso, também, ao perceber que os textos socializados no grupo para leitura prévia, na verdade, não foram lidos pela maioria e isso prejudicou a aula, apesar de a professora ler para eles, pois consideramos, uma leitura apenas, insuficiente para se compreender e analisar um texto.

3.7 Módulo 4: A diferença entre notícia e crônica

No dia 20/07/2020, trabalhamos a temática “A diferença entre notícia e crônica”. Esta aula teve por objetivo refletir sobre a diferença entre os gêneros notícia e crônica, além de identificar recursos de estilo e linguagem que possibilitam a diferenciação entre um gênero e outro.

Para isso, solicitamos aos estudantes que pesquisassem uma notícia e postassem o *link* no grupo de *WhatsApp* para que todos lessem.

Ao iniciar a aula, no dia seguinte, comentamos sobre as notícias, solicitando que cada estudante falasse da notícia que encontrou e por que escolheu aquela. Todos comentaram, o que consideramos um avanço, pois, geralmente, a maioria dos estudantes não leem os textos. Em seguida, apresentamos aos estudantes o cronista Moacyr Scliar e a manchete de uma notícia: “Cobrador usa intimidação como estratégia. Empresas de cobrança usam técnicas abusivas, como tornar pública a dívida.”,¹⁸ a qual o autor transformou-a em crônica. Foram feitos os seguintes questionamentos: Onde e quando esse texto foi publicado? Qual o objetivo de textos como esse? Qual é o gênero discursivo desse texto? O autor trata o assunto de forma pessoal ou impessoal? Há possibilidade de transformar essa notícia em uma crônica?

Figura 82. *Template* da exposição da crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar.

“Cobrador usa intimidação como estratégia. Empresas de cobrança usam técnicas abusivas, como tornar pública a dívida.”

(Folha de S.Paulo, Cotidiano, 10/9/2001.)

- Onde e quando, esse texto foi publicado?
- Qual o objetivo de textos como esse?
- Qual é o gênero discursivo desse texto?
- O autor trata o assunto de forma pessoal ou impessoal?
- Há possibilidade de transformar essa notícia em uma crônica?

Existe um autor chamado Moacyr Scliar que faz suas crônicas a partir de notícias publicadas em jornais. Você conhece esse autor?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

¹⁸ SCLIAR, Moacyr. Cobrança. In: SCLIAR, Moacyr. **O imaginário cotidiano**. São Paulo: Global, 2001.

Com relação a estes questionamentos, os comentários foram pertinentes, apesar de nem todos comentarem, pois, alguns estudantes, pouco falam e quando questionados, as respostas vêm após os outros e traz o mesmo teor, ou seja, repetem o que os outros falaram. Este comportamento, certamente, está relacionado à muitos fatores, a exemplo do que destacam Cavenaghi e Bzuneck (2009, p. 1.479):

O jovem de hoje parece viver em constante conflito de interesses, seduzido por uma infinidade de atrativos da sociedade moderna e, em suas prioridades, muitas vezes, acabam por prevalecer outros interesses sociais, como o direcionamento de sua atenção aos amigos em que esta relação que há menos orientação e controle dos adultos passa a ter grande importância e intensidade em sua vida, diminuindo o interesse pelas atividades acadêmicas.

Vale ressaltar que muitos adolescentes apresentam essas características. Podemos confirmar isso quando, de uma turma de 18 estudantes, apenas doze aceitaram participar e desses doze, três desistiram de acompanhar a turma. Como estamos em tempo de pandemia, contamos com a boa vontade deles para realizar esta pesquisa.

Neste contexto, desenvolver a Sequência Didática planejada, traduziu-se em uma conquista diária, pois houve dia que compareceram dois ou três estudantes na aula. Porém, em uma tentativa de incentiva-los e de valorizar o desenvolvimento da Sequência Didática, após cada aula, enviávamos mensagem, ou ligávamos para saber o que havia acontecido. Também enviávamos o que tínhamos trabalhado para não deixarmos nenhum sem acesso ao conteúdo, pois a natureza da Sequência é aumentar a complexidade a cada aula. Vale ressaltar que, ainda há os casos de desafios de aprendizagem, principalmente, dos faltosos. Nesses casos, chegamos a repassar a aula duas vezes, além da aula normal.

Foi um trabalho cansativo e tomou um tempo que poderia ser gasto na escrita da dissertação, mas faz parte do trabalho docente, até mesmo para convencer o estudante que ele pode se superar a cada dia.

Acreditamos na educação e por isso estamos tentando nos capacitar e vemos que a influência do professor, por meio de um trabalho com dedicação e responsabilidade, é que pode mudar o rumo da história da educação em nosso país. Quanto a isso, Demo (2018, p. 23) assevera que:

Resulta disso tudo que é preciso cuidar do professor com afinco sem precedentes, porque é ele que toca qualquer mudança que se queira fazer na escola. Não toca nada sozinho, mas é a peça mais importante. Transformar nossos professores em autores, cientistas, pesquisadores é tarefa indispensável e urgente, para que, sabendo aprender bem, tenham a chance de cuidar da aprendizagem do estudante. Os professores precisam de cursos longos, híbridos, baseados na autoria deles – essa experiência é imprescindível: aprender como autor.

Por isso, nossa eterna gratidão aos professores, pois, o sonho temos, mas sozinhos fica impossível realizá-lo. O que aprendemos nos últimos tempos, por meio do PROFLETRAS, com professores e colegas, confirmou que a responsabilidade pelas conquistas educacionais está na dedicação do coletivo envolvido no processo. Vemos essa responsabilidade nas falas de nossa orientadora, assim como nas leituras que temos feito para contemplar nossas necessidades formativas.

Dando sequência a aula, compartilhamos a crônica “Cobrança” de Moacyr Scliar, digitalizada no *PowerPoint*. Como, desde o início, interagimos pela Plataforma *Teams*, e dessa vez com o intuito de identificar os recursos utilizados pelo autor, os quais diferenciaram a notícia de crônica evidenciando os recursos discursivos e linguísticos utilizados na tessitura do texto.

Figura 83. *Template* dos recursos utilizados para transformar uma notícia em crônica.

O diagrama apresenta um slide com o título "VAMOS VER QUAIS RECURSOS O AUTOR USOU PARA TRANSFORMAR ESSA NOTÍCIA EM CRÔNICA". À esquerda, há um gráfico decorativo com borboletas e um seta vermelha apontando para a direita. O texto centralizado contém trechos de uma notícia com palavras-chave em cores diferentes. À esquerda do texto, há uma caixa de texto explicativa em português. À direita, há uma caixa de texto explicativa em inglês. Uma seta vermelha curva aponta da caixa de texto esquerda para o texto central, e uma seta azul curva aponta do texto central para a caixa de texto direita.

VAMOS VER QUAIS RECURSOS O AUTOR USOU PARA TRANSFORMAR ESSA NOTÍCIA EM CRÔNICA

O autor partilha fatos cotidianos com seu leitor, dando singularidade a eles.

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: “Aqui mora uma devedora inadimplente.”

— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.

— Claro que posso — replicou ele. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

— Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

Usa marcas de tempo
E lugar que revelam
Marcas do cotidiano

Fonte: Laginestra e Pereira (2014 p. 78), adaptado em *slide* pela pesquisadora, 2020.

Como instrumento de avaliação da aprendizagem, solicitamos que os estudantes fizessem uma crônica com este mesmo assunto, fosse um caso conhecido ou não, observando o acontecimento a ser narrado, o foco narrativo, personagens, desenrolar da narração, ou seja, o enredo, o conflito e a finalização.

Depois de escrita, orientamos que postassem no grupo para leitura e análise dos colegas que fariam comentários a respeito dos textos, com objetivo de contribuir com a aprendizagem de forma coletiva. Foram avaliados o uso adequado dos elementos constitutivos de uma crônica (os citados acima) e a pertinência dos comentários dos colegas sobre o texto postado no grupo.

Os textos foram escritos, porém não compartilhados no grupo, pois os estudantes apresentaram resistência quanto à exposição de suas escritas porque pensavam que os colegas iriam 'zoar' de seus textos. Eles preferiram enviar no privado. Aceitamos e, após analisar a produção, devolvemos a eles com apontamentos. Percebemos que os textos estavam melhores estruturados se comparados com a produção inicial.

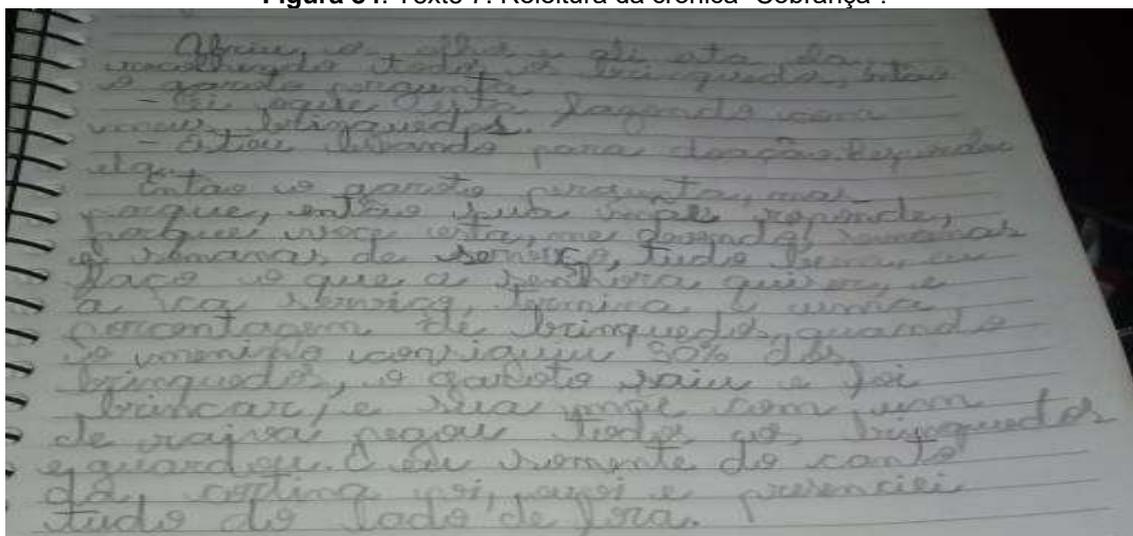
Com relação à importância da produção escrita, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89) afirmam que:

As tarefas simplificadas de produção de textos são exercícios que, pelo próprio fato de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção). O aluno pode, então, concentrar-se particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto.

Aspectos esses, trabalhados desde o início dessa Sequência Didática, uma vez que focamos nossa atenção aos elementos característicos do gênero crônica, como: narrativa curta, assuntos do cotidiano, situações banais, sob uma ótica particular e criativa, linguagem simples e uso das figuras de linguagem, na construção do tom desejado pelo autor.

Textos produzidos pelos estudantes

Figura 84. Texto 7. Releitura da crônica “Cobrança”.



Fonte: Produção do estudante 2, 2020.

Figura 85. Texto 8. Releitura da crônica “Cobrança”.

Cobrança de marinho

Ora pois, hoje eu lhe conto a história de dois marinhos. Eis que um dia Roberto se aproxima de Nelsivaldo e diz, meu caro amigo o que tu estás a fazer? Estou arrumando o meu barco, pois bati ele numa grande rocha.

Também bati meu barco, tu não consertas meu barco, depois te pago 300 cruzeiros.

Lá vai o amigo consertar o barco do outro.

Terminei disse o marinho, mas, porém, Roberto não quis lhe pagar.

Passou-se uma semana e ainda não me pagaste estou esperando ora pois.

Dois meses se passaram e Roberto não pagou, então foi cobrado, mais uma vez, sem resposta.

Nelsivaldo, muito revoltado, foi lá e destruiu o barco de Roberto e deixou um bilhete escrito: Não me pagaste!

Fonte: Produção do estudante 1, 2020.

Figura 86. Texto 9. Releitura da crônica “Cobrança”.

Cobrança, como quero livrar-me de ti

Ainda que eu viva cem anos ela me perseguirá pelo fato do consumismo, ôh indiscreta e indigesta lembrança é esta cobrança, cobrança por tudo, até por ser barrigudo.

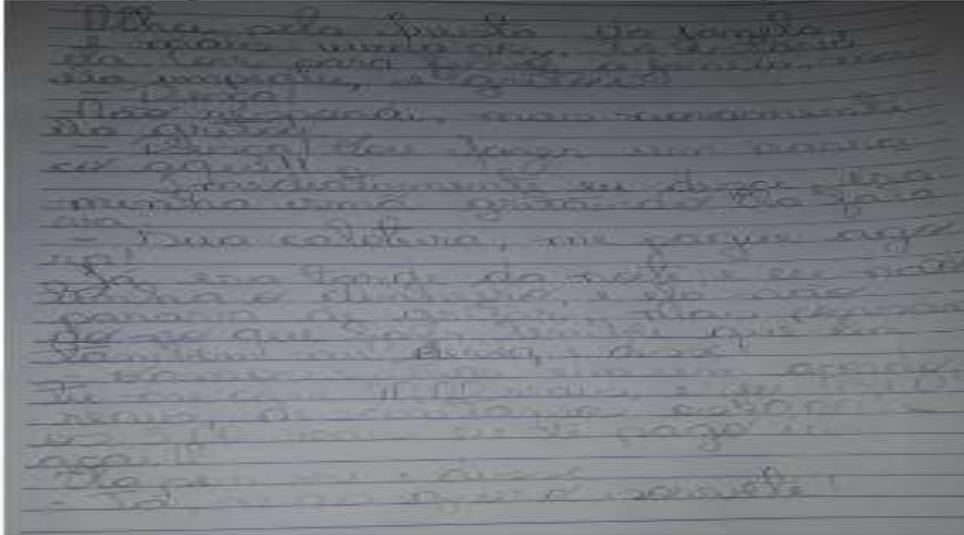
Livrar-me de ti sonho todo dia ao dormir, cobrança preciso acabar com ti, para que esta cobrança não se transforme em herança, herança como esta pança que tenho de lembrança das lambanças feitas ao longo da vida.

Ôh dívida para com toda sociedade, diante de expectativas não correspondidas, mas que morra aprisionada em uma masmorra esta tal de cobrança quanto à minha pança, minhas lambanças e que fique somente a lembrança desta cobrança.

11:26

Fonte: Produção do estudante 3, 2020.

Figura 87. Texto 10. Releitura da crônica “Cobrança”.



Fonte: Produção do estudante 7, 2020.

Por meio dessa atividade percebemos que essa é uma estratégia que conduz os estudantes à elaboração do gênero crônica, uma vez que conseguiram se expressar de forma mais solta e despretensiosa, trazendo leveza ao texto.

Em sequência a este módulo, o tema da aula foi “**Esse assunto merece uma crônica**”. Tivemos por objetivo escolher fatos, situações ou notícias para transformá-la em uma crônica e escrevê-la como exercício preparatório à realização da produção final.

Figura 88. *Template* de como transformar uma notícia em crônica.

 A presentation slide with a green and brown background. At the top left, there is a butterfly illustration. The main title is "Esse assunto merece uma crônica!" in large yellow font. Below the title, the word "OBJETIVOS:" is written in blue. There are three bullet points in green text, each preceded by a yellow arrowhead. At the bottom right, there is another butterfly illustration.

Esse assunto merece uma crônica!

OBJETIVOS:

- Reforçar as crônicas trabalhadas até o momento e analisar Tema, situação escolhida, tom do texto e foco narrativo.
- Escolher fatos, situações ou notícias que serão foco da Crônica e obter informações sobre eles.
- Escrever uma crônica como exercício preparatório à realização do produto final.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Para o desenvolvimento dessa aula, no dia anterior, foi solicitado aos estudantes que escolhessem uma notícia para ser comentada na aula e, posteriormente, uma atividade a partir dessa notícia. Iniciamos então falando sobre o título da aula e sobre os objetivos, deixando claro o que iríamos fazer naquele dia.

Logo após, exibimos a crônica humorística de Chico Anísio “Que tal reinventar a vida¹⁹?”. A intenção ao exibir essa crônica foi mostrar outras possibilidades de se utilizar a criatividade na escrita, na tentativa de contemplar os gostos, as preferências dos estudantes, auxiliando-os nas possibilidades de criação de suas crônicas. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96): “Nesse nível as sequências didáticas propõem numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas”. Como este é o 4º módulo e, muitas atividades foram realizadas como: leitura de textos impressos e digitalizados, escuta de áudios de crônicas, assim como vídeos de narração de diferentes estilos/tons e de diferentes autores, percebemos um avanço significativo na escrita dos textos sugeridos e também na expressão verbal dos estudantes no momento das aulas.

Em continuidade à aula, o *slide* seguinte tinha a frase: “Agora seremos os cronistas”. Trazia a seguinte sugestão “Fique de olho nos acontecimentos para escolher um assunto e selecionar uma situação, um evento, uma notícia sobre a qual irá escrever, lembrando que nosso tema é ISOLAMENTO SOCIAL”.

Figura 89. *Template* transformando uma notícia em crônica.

Agora seremos os cronistas!

- Fique de olho nos acontecimentos para escolher um assunto e selecionar uma situação, um evento, uma notícia sobre a qual irá escrever, lembrando que nosso tema é **ISOLAMENTO SOCIAL**.
- Também nessas duas aulas escreveremos “ensaios” de crônicas sobre esse **TEMA** como exercício, para que as últimas dificuldades possam ser identificadas e trabalhadas.
- Como vimos, uma crônica pode ser escrita de diferentes maneiras. Basta observar as diversas crônicas lidas até esta etapa do nosso trabalho.

➤ Para isso vamos analisar o quadro da página seguinte!

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

¹⁹ANÍSIO, Chico. Que tal reinventar a vida. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZZAEetkUGGU>>. Acesso e: 16 jun. 2020.

A próxima fala foi “Também nessas duas aulas escreveremos “ensaios” de crônicas sobre esse mesmo tema como exercício, para que as últimas dificuldades possam ser identificadas e trabalhadas” e “Como vimos, uma crônica pode ser escrita de diferentes maneiras. Basta observar as diversas crônicas lidas até esta etapa do nosso trabalho”.

Em seguida, passamos a exibir um quadro com as crônicas trabalhadas, com objetivo de proporcionar aos estudantes uma revisão dos títulos, autores, temas, assuntos, cenários, situações do cotidiano retratado, personagens, tom dos textos e foco narrativo de cada uma, tecendo comentários para que os estudantes relembassem das análises feitas em cada aula.

Figura 90. Representação da linguagem utilizada nas crônicas I.

Diferentes maneiras de dizer			
Título e autor	Tema, assunto e cenário	Situação do cotidiano retratada	Tom do texto e foco narrativo
“A última crônica” Fernando Sabino	Amor (cidade – bar)	Pai e mãe comemoram aniversário da filha no bar.	Lírico Autor-personagem
“Um caso de burro” Machado de Assis	Reflexões sobre a submissão humana (cidade – rua)	Um burro deitado na calçada, agonizante.	Irônico Autor-personagem
“Peladas” Armando Nogueira	Paixão pela bola de futebol (cidade – pracinha)	Um cidadão confisca a bola de crianças que jogavam futebol.	Lírico Autor-observador
“O amor acaba” Paulo Mendes Campos	A fugacidade/ eternidade do amor (em muitos lugares da cidade)	O amor acaba para recomeçar sempre, em todos os lugares.	Prosa poética, em tom existencial Autor-observador
“Cobrança” Moacyr Scliar	Dívidas e como são cobradas – papéis sociais conflitantes exercidos pela mesma pessoa (cidade – casa com janela para a rua)	Um cobrador (o marido) cobra publicamente a devedora (a esposa).	Humorístico Autor-observador

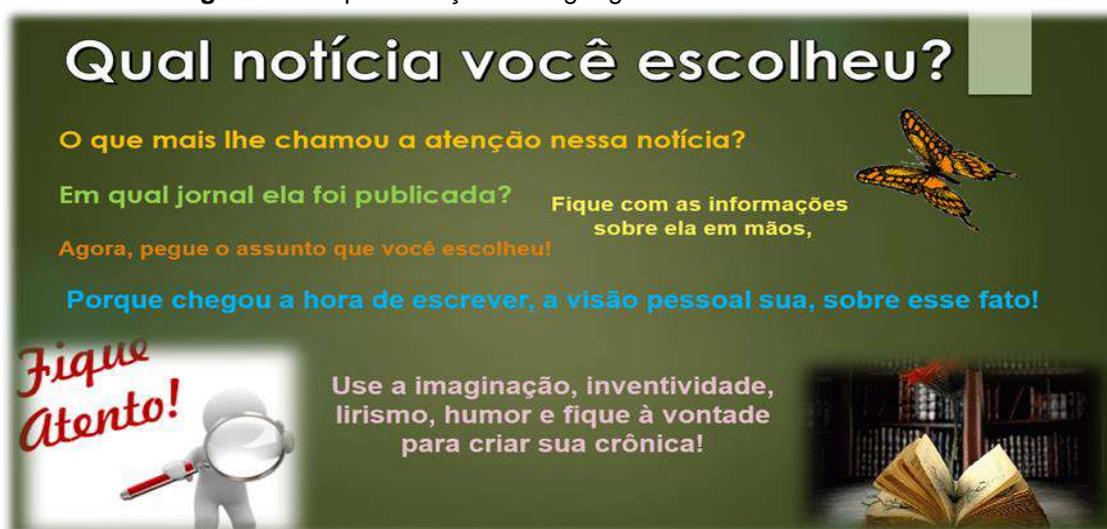
Fonte: Lagineira e Pereira (2014, p. 87), adaptado em *slide* pela pesquisadora, 2020.

Com relação às atividades de observação e análise como a que fizemos nessa aula, Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 89), argumentam que:

As atividades de observação e de análise de textos – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão. Essas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes etc.

Em seguida, fizemos os seguintes questionamentos: Qual notícia você escolheu? O que mais lhe chamou a atenção nessa notícia? Em qual jornal ela foi publicada? Em continuidade aos comentários orientamos: Fique com as informações sobre ele em mãos, agora, pegue o assunto que você escolheu, porque chegou a hora de escrever, a visão pessoal sua, sobre esse fato! Use a imaginação, inventividade, lirismo, humor e fique à vontade para criar sua crônica!

Figura 91. Representação da linguagem utilizada nas crônicas II.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Sempre que fazemos uma apresentação em *slides*, além de procurar colorir na intenção de ficar mais atrativo/bonito, procuramos exibir um parágrafo após outro para que não fique cansativo só de olhar. Às vezes, inserimos uma ou duas imagens que complementam as informações ali contidas. Dolz, Schneuwly, Pietro e Zabna (2004, p. 190) afirmam que:

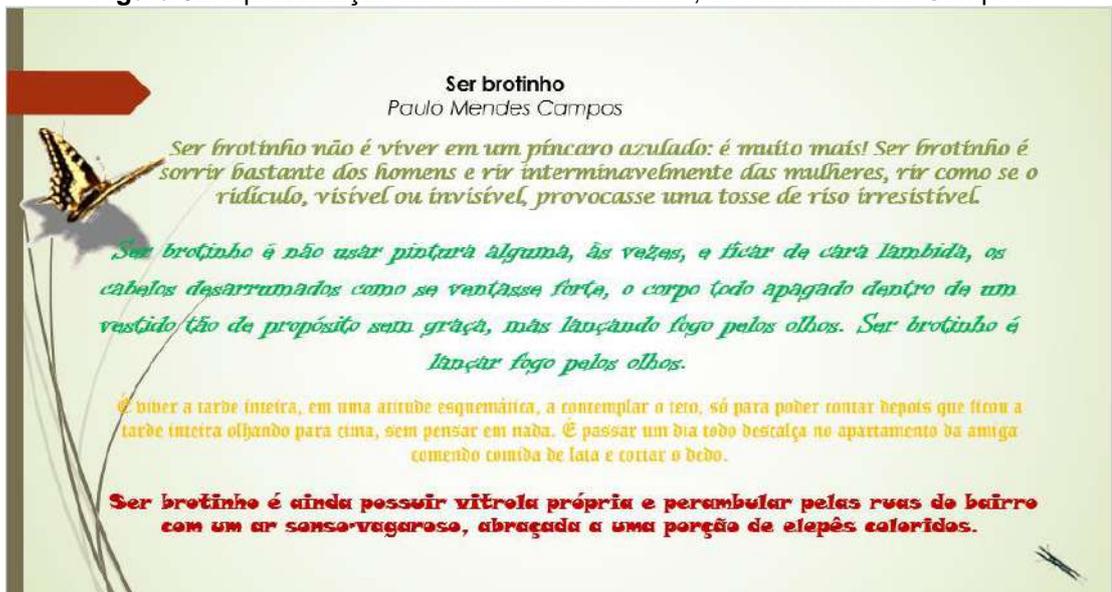
De maneira geral, a exposição exige um bom domínio da estruturação de um texto longo e da explicitação das mudanças de níveis do texto. O plano, ou esquema, de uma exposição merece, assim, uma atenção particular: longe de ser um suporte auxiliar organizado pelo expositor, ele faz parte do modelo didático do gênero e deve ser objeto de uma construção refletida, apoiada na observação das práticas sociais de referências e nos conhecimentos práticos dos alunos.

Quanto a isso, a escolha das cores e das imagens se traduziram sempre em um contraste suave e bem definido na intenção de tornar essa estratégia uma aliada na exposição das ideias e para que contribua na compreensão dos estudantes sobre

o assunto em questão. Azzari e Lopes (2013, p. 195) asseveram que “[...] a multimodalidade está cada vez mais presente na construção de significados, e significados criados através do texto escrito fazem parte de um pacote que engloba outras modalidades de linguagem, como imagem e som.”.

Visto que todo texto é multimodal, pois até mesmo um texto impresso, em que só haja palavras, existe a multimodalidade, uma vez que para tal, deve haver a escolha da letra (fonte), a cor, o formato e a forma de exposição, além de como tudo isso vai ser materializado no papel. Rojo (2013, p. 24) denomina isso de *design* visual em que os elementos de significação visual são compostos pelas cores, perspectiva, vetores, figura e fundo, etc. Veja abaixo alguns exemplos:

Figura 92. Apresentação da crônica “Ser brotinho”, de Paulo Mendes Campos.

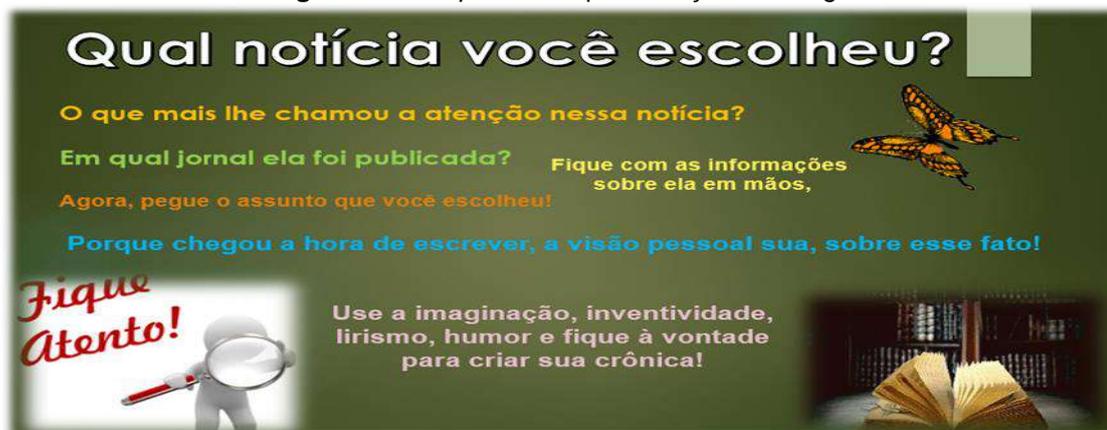


Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Nesse caso, usamos a borboleta como metáfora do assunto do texto “Ser brotinho”, uma vez que essa expressão se refere a uma menina adolescente e os devaneios próprios dessa fase da vida. O colorido do texto, assim como as diferentes fontes, também representa as variações de humor e, conseqüentemente, o comportamento, próprios de uma adolescente.

No *slide* abaixo, segue a figura da borboleta que é uma marca que segue em quase todos as apresentações com a mesma intenção, representar a adolescência e seus devaneios, ou seja, as características da turma em questão.

Figura 93. Template de representação de um gif.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

A figura no canto inferior esquerdo é um gif e, por estar em movimento alerta para que os estudantes não se esqueçam da atividade que está sendo proposta. Já a figura do canto inferior direito, que também é um gif, representa a criatividade, uma vez que é um livro que, quando está em modo de apresentação do slide, saem raízes de dentro das páginas e nasce um caule que vai crescendo e se transforma em uma roseira e logo nasce uma rosa vermelha. Este gif em movimento está em consonância com a frase que está posicionada no centro, entre uma imagem e outra: “Use a imaginação, inventividade, lirismo, humor e fique à vontade para criar sua crônica!”.

Figura 94. Site no qual foi pesquisada a notícia para transformá-la em crônica²⁰.



Fonte: Portal Mato Grosso, 2020, recortada pela pesquisadora, 2020.

²⁰ Portal Mato Grosso. **Mais de 80% dos servidores beneficiados receberam auxílio de forma automática.** 2020. Disponível em: <<https://portalmatogrosso.com.br/mais-de-80-dos-servidores-beneficiados-receberam-auxilio-de-forma-automat...>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

Figura 95. Texto 11. Produzido por um dos participantes do projeto.

Os 732 de Mato Grosso no Bolso

No Brasil, o melhor e o pior é o próprio brasileiro meu irmão, pois em meio a eleição de um presidente com discurso anticorrupção 732 servidores de Mato Grosso foram lisos igual sabão.

Meu irmão o caso é sério e sem mistério, 732 servidores do governo do estado de Mato Grosso não tiveram vergonha, nem ética e mesmo com rendimentos mensais receberam três parcelas de seiscentos ou mil e duzentos.

A corrupção do brasileiro é um mal cultural, parece até piada, mas tudo isto é uma palhaçada, pois vivem cobra honestidade e transparência da classe política tecendo críticas até maldozas em ações que estão repletas de boas intenções.

Uma coisa é certa meu irmão, que com este discurso anticorrupção a maioria das pessoas com renda, tiveram uma horrenda, pois enxergaram um Brasil no osso, mas que ainda haviam possibilidades de colocar dinheiro no bolso.

Diante de um povo corrupto meu irmão o Bolso...Bolsonaro será lembrado como um ilusionário, diante da corrupção do povo que põe mixaria no bolso e tem a doce ilusão que o preço por tal atitude não pagarão.

Em Mato Grosso 732 servidores terão que devolver dinheiro recebido indevidamente a união, pois imagina quantos serão nos 26 estados da federação e além do mal que também se propaga no Distrito Federal.

A meu Brasil, como eu te quero sincero, honesto e com o coração livre do mal chamado corrupção e que tu nunca seja lesado por cidadão mal intencionados, como os 732 aqui encontrados em Mato Grosso, roendo um osso, em tempos que faltam carnes em pedaços ou moídas a serem ruídas.

A corrupção faz dá desgraça um copo de cachaça aos beberrões que se alimentam da corrupção, sem dó, nem piedade, do que será da situação econômica das cidades.

Fonte: Produção do estudante 7, 2020.

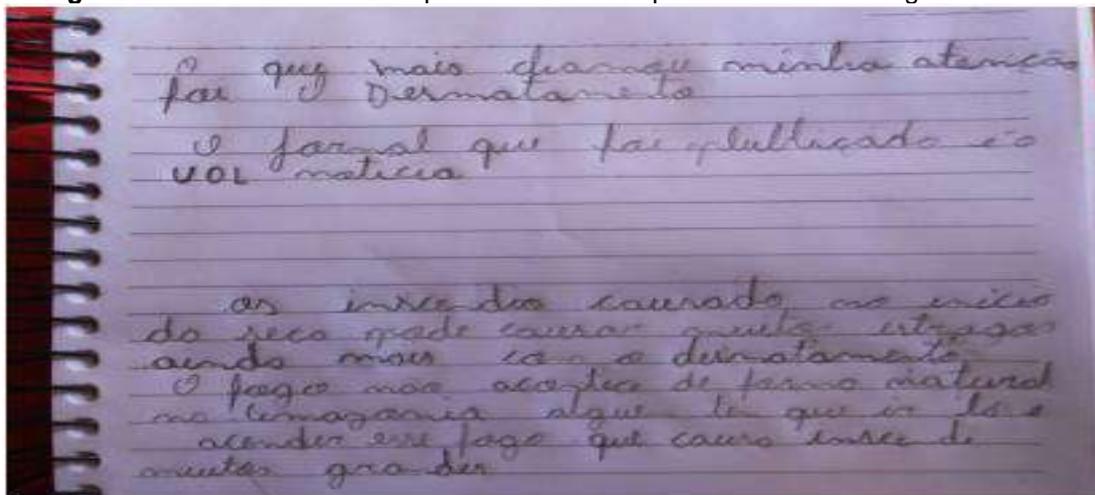
Figura 96. Notícia para ser transformada em crônica pelo estudante²¹.

The image shows a screenshot of a web browser displaying a news article from the website 'FOLHA DE S.PAULO'. The article title is 'Amazônia tem maior número de queimadas nas primeiras semanas de junho desde 2007'. The URL in the address bar is 'https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2020/06/amazonia-tem-maior-numero-de-queimadas-nas-prim...'. The browser interface includes a search bar, navigation icons, and a cookie consent banner at the bottom.

Fonte: Folha de São Paulo, 2020, recortada pela pesquisadora, 2020.

²¹ Folha de São Paulo. **Amazônia tem maior número de queimadas nas primeiras semanas de junho desde 2007**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2020/06/amazonia-tem-maior-numero-de-queimadas-nas-primieras-semanas-de-junho-desde-2007.shtml>>. Acesso em: 22 jul. 2020

Figura 97. Texto 12. Produzido pelo estudante 7 a partir da notícia da Figura 96.



Fonte: Produção do estudante 7, 2020.

Figura 98. Devolutiva ao estudante sobre o texto 12.

Muito bem, temos o início de uma crônica aqui! Sei que você pode ir além desse parágrafo! Este assunto dá uma crônica excelente, sugiro que você dê continuidade, pois vai ficar muito boa, certo?

Vamos corrigir algumas inadequações, pode ser?

1º - Sempre que iniciar uma frase, ou um texto, é necessário fazê-lo com letra maiúscula, assim: **Os incêndios...**

2º - É necessário haver concordância entre os termos da oração. Observe que ficou assim: **os incêndio causado**... observe que você iniciou com plural (os), por isso a palavra seguinte (incêndio) também teria que estar no plural (incêndios)

3º - A grafia correta da palavra é **incêndio** e está escrita **inscendio**.
(Escrita inadequada)

Sugiro que você reescreva esse primeiro parágrafo e continue, pois esse assunto dá uma bela crônica, viu?

Vamos em frente!

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

A avaliação foi realizada após os estudantes criarem uma crônica a partir da notícia que apresentaram e enviaram para a professora via *WhatsApp* particular. Foram analisadas a criatividade e a compreensão do uso dos elementos de uma crônica. Após análise, foi dado o retorno com os comentários sobre a produção, em particular para o estudante.

Com a realização desta produção pelo estudante, percebemos que todo o esforço valeu a pena, pois notamos o desenvolvimento nas produções. Apesar de isso acontecer mais com um do que com outros, mas entendemos que é normal, por não se tratar de uma turma homogênea. No caso acima, este se trata de um estudante que iniciou depois dos outros e não participa de todas as aulas como os demais.

3.8 Módulo 5: Escrita colaborativa de uma crônica

Entendemos que, no processo de ensino da leitura e escrita, há que se buscar diferentes estratégias para subsidiar, tanto os estudantes, quanto professores nessa importante tarefa. Com essa concepção, pautamo-nos nas ideias de Rodrigues et al. (2014, sp) quando afirmam que:

A escrita coletiva possibilita aos alunos vivenciarem, juntos e de maneira colaborativa, a prática de buscar o gancho para a escrita, de pensar no que gostariam de dizer, de organizar ideias por escrito, pensar em modos de dizer e seus possíveis efeitos de sentido, de aguçar o olhar para detalhes do texto, de reescrever para aprimorar. Escrevendo juntos, eles irão conhecer os movimentos e os desafios da escrita, compartilhar dúvidas e soluções e saber que podem contar com a ajuda do colega para aprender e construir o seu próprio texto.

Além disso, vemos que é uma maneira solidária de proporcionar a todos um momento de interação em torno de um objeto que foi construído por cada um, pegando ganchos, como afirmam e, que por fim, passou a ser de autoria de todos, após os estudantes opinarem sobre o que estava escrito. Essa interatividade, no momento de reorganização do texto, possibilita aos estudantes compartilhar dúvidas e soluções na intenção de aperfeiçoar o que já foi feito.

De posse dessa concepção, no dia vinte e três de julho de dois mil e vinte, trabalhamos a escrita colaborativa.

Figura 99. Template representação de coletividade – escrita colaborativa.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Esta aula teve por objetivo produzir, colaborativamente, uma crônica, inspirada nas leituras, discussões e análises vividas até o momento do desenvolvimento desse projeto de pesquisa. Escolher uma perspectiva própria para a escrita, analisar a produção coletiva em relação às características do gênero crônica e aos efeitos de sentido pretendidos e, por fim, reescrever coletivamente o texto produzido para aperfeiçoá-lo.

Após a exposição desses objetivos, foi o momento de colocar em discussão como escreveríamos esse texto de forma colaborativa. Todos opinaram e chegamos à conclusão de que faríamos essa escrita no grupo de *WhatsApp*. Com relação à escrita colaborativa, Pinheiro (2011, p. 229) argumenta que:

[...] a EC [Escrita Colaborativa] está intrinsecamente relacionada a dinâmicas de práticas sócio-culturais, já que, à medida que essas se desenvolvem e se consolidam, suscitam um ambiente que pode promover novas práticas colaborativas, que se constroem por meio da interação entre sujeitos. Esses, ao fazerem uso da forma escrita, são (re)conhecidos pelo(s) outro(s) por meio da leitura do que escreveram, buscando, com a informação do(s) outro(s), construir um conhecimento que, por sua vez, passa a ser disponibilizado para o(s) outro(s).

Para dar seguimento a esta etapa, digitalizamos em apresentação no *PowerPoint*, compartilhada e feita a leitura da crônica “Podem parar de romantizar a pandemia? ”, de Carmen Garcia, publicada em 21 de março de 2020 (Em anexo).

Depois da leitura, fizemos um levantamento dos aspectos composicionais do texto, como por exemplo: título, autor, personagens, tema/assunto, fato do cotidiano, tom. Fizemos questionamentos como: O que a autora pretendeu quando usou esse tom? Houve participação de todos.

A seguir, apresentamos três notícias para escolha de uma delas para realizarmos a escrita do texto colaborativo. As notícias foram as seguintes:

Figura 100. Exposição de notícias para escolha dos estudantes.^{22, 23, 24}

OMS recomenda cautela na flexibilização do isolamento social
 Medidas de distanciamento e isolamento social foram adotadas em várias cidades do país, com o respaldo do Supremo Tribunal Federal (STF). Mas muitos governantes já começam a elaborar estratégias para flexibilizar essas medidas — o próprio ministro da Saúde manifestou essa intenção. Por sua vez, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda cautela, sugerindo que os países só voltem à normalidade se seus sistemas de saúde tiverem condições de absorver eventuais aumentos no número de infectados pela covid-19.²⁶

MPs já destinaram R\$ 509 bilhões para conter efeitos da pandemia
 Desde o início da crise sanitária, 30 medidas provisórias abriram créditos extraordinários para mitigar os efeitos da pandemia do coronavírus, somando R\$ 509 bilhões. O Ministério da Cidadania foi o principal destinatário das verbas, com R\$ 260 bilhões, já que é responsável pelo pagamento do auxílio emergencial e por ações de socorro a agricultores familiares. O segundo maior aporte de recursos — R\$ 79 bilhões — foi para apoiar estados e municípios em saúde e assistência social e para complementar os fundos de participação ao patamar de 2019, após sofrerem com a queda na arrecadação. A reportagem é de Roberto Fragoso, da Rádio Senado.²⁷

Proteção a povos indígenas e covid-19 nas aldeias serão tema de audiência
 A comissão que analisa as ações do governo de enfrentamento para conter a pandemia de covid-19 quer saber as medidas adotadas pelo governo até agora para conter o impacto do novo coronavírus sobre os povos indígenas. O senador Wellington Fagundes (PL-MT) lembrou que a situação dos índios xavante é preocupante e a doença tem se espalhado rapidamente. A reportagem é de Marcella Cunha, da Rádio Senado.²⁸

Fonte: Brasil, Senado Federal, 2020.

A notícia eleita pelos participantes foi “OMS recomenda cautela na flexibilização do isolamento social”, por ser um assunto que mais se adequa à realidade vivida no cotidiano dos estudantes e, também, por ser o tema escolhido para trabalharmos neste projeto.

Depois disso, construímos um esquema para planejar a escrita, em que fizemos anotações sobre: Como construir o primeiro parágrafo? Como apresentar a situação? Que palavras, frases, sentimentos, imagens querem usar? Como esses

²² OMS recomenda cautela na flexibilização do isolamento social. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2020/04/oms-recomenda-cautela-na-flexibilizacao-do-isolamento-social>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

²³ MPs já destinaram R\$ 509 bilhões para conter efeitos da pandemia. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/07/mps-ja-destinaram-r-509-bilhoes-para-conter-efeitos-da-pandemia>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

²⁴ Proteção a povos indígenas e Covid 19 nas aldeias serão tema de audiência. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/07/protecao-a-povos-indigenas-e-covid-19-nas-aldeias-serao-tema-de-audiencia>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

elementos podem contribuir para criar a voz e o tom do texto? Quantos parágrafos o texto terá? Qual será o propósito de cada parágrafo? Como eles se relacionam para construir a unidade do texto? Como será o parágrafo final? O que ele deverá retomar para construir a unidade do texto? O que não pode faltar?

Figura 101. *Template* do planejamento do texto.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

A intenção foi de que todos contribuíssem, opinassem, organizassem e refletissem sobre a seleção de recursos expressivos e seus efeitos de sentido para a tessitura do texto.

O texto foi construído a várias mãos, porém nem todos os participantes contribuíram. Infelizmente, como sempre, há estudantes que ainda não entenderam o valor do aprendizado, não se sentem motivados, por mais que tentemos chamá-los à participação. Como já mencionamos, procuramos estratégias como multimodalizar os *slides* com fontes coloridas, figuras estáticas ou em movimentos, que complementam as informações do texto, com a intenção de torná-lo mais atrativo, realizamos (ora eu, ora eles) as leituras dos textos, no momento da aula, uma vez que já sugerimos a leitura prévia, procuramos dar voz e valorizar as falas, mas percebemos que os interesses da maioria são outros, principalmente, os jogos e as redes sociais. Quanto a esta questão, Cavenaghi e Bzuneck (2009, p. 1479) afirmam que:

Há um claro declínio na motivação dos alunos quando atingem as séries finais do ensino fundamental e/ou quando chegam ao ensino médio. Os pais e os professores ficam surpresos quando seus filhos e alunos perdem a curiosidade e energia a ponto de se tornarem apáticos e mal-humorados. Todavia, não são todos os estudantes

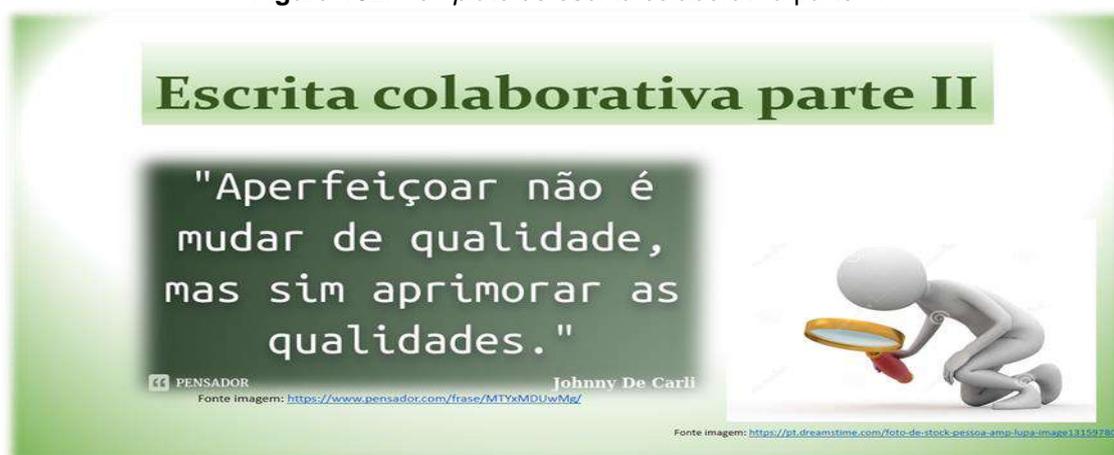
que se encontram sem vontade para o estudo. Há aqueles que se esforçam e se envolvem com as atividades escolares.

Conforme alegam os autores e a nossa observação anterior, não são todos, porém, nos preocupam os que não querem acompanhar efetivamente as aulas, pois este processo deixa o aprendizado aquém do esperado e esta situação transparece nos resultados das avaliações externas. Ao mesmo tempo, nos sentimos aliviadas, pois sabemos que nos desdobramos ao prepararmos e ministrarmos as aulas que são de nossa responsabilidade.

De outro modo, pensamos que o contexto atual, que por conta da pandemia do Coronavírus, em que a metodologia teve que ser alterada, ou seja, para quem sempre teve uma educação sociointeracionista, de repente ter que estudar 'sozinho', olhando para a tela de um celular, se tornou uma maneira fria de interação. Temos, ainda, que muitos estudantes não têm possibilidade de interação por motivos de situação financeira precária, em que, muitas vezes, há apenas um celular para uma família, ou às vezes, nem celular ou internet há para realizar a interação para os estudos.

O texto que foi escrito em forma de mensagem no grupo de *WhatsApp*, foi digitalizado no *PowerPoint* para que, na aula *on-line* fizessemos a exposição e análise a partir dos seguintes questionamentos: O texto está com jeito de crônica? Por quê? Há algo que não está bem? Como poderia melhorar? Qual é a voz (foco narrativo) do texto? Está bem construída? Algo a melhorar? Qual é o tom da crônica? Está bem construído? Algo a melhorar? A crônica pode interessar outros leitores? Por quê? Tem algo sobrando? Falta algo?

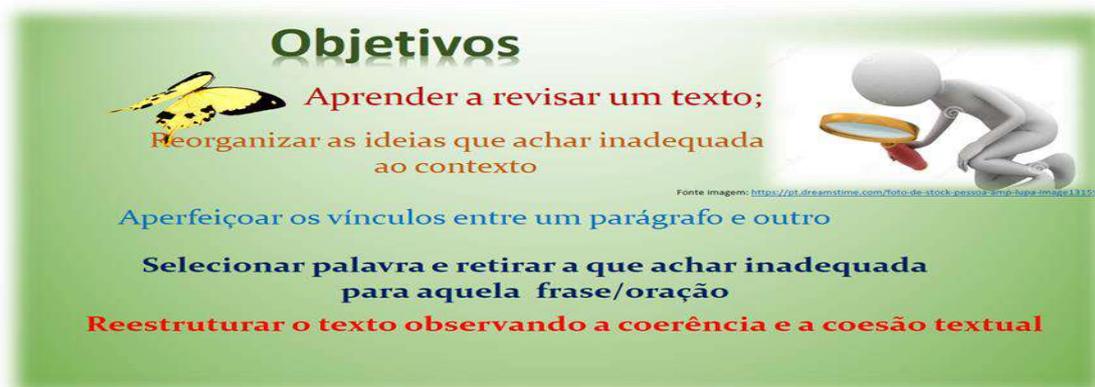
Figura 102. *Template* de escrita colaborativa parte II.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Depois da apresentação da proposta foi o momento de reescrever, então a orientação foi para que voltássemos ao texto e, com um olhar bastante minucioso, observássemos se as características sugeridas anteriormente estavam presentes no texto, de acordo com as reflexões feitas na aula anterior.

Figura 103. *Template* de escrita colaborativa parte III – objetivos.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Após a apresentação e comentários dos objetivos desta etapa, sugerimos que fizéssemos de um parágrafo por vez, iniciamos, então, pelo primeiro que segue abaixo:

Figura 104. Crônica - Escrita Colaborativa – I parágrafo.

Será que é hora de botar a cara na rua, o nariz para fora das máscaras? Está certo que não fica nada elegante aparecerem só os olhos, que muitas vezes nem dá para reconhecer de quem se trata. Mas... diante da situação, um mascarado, tem mais chance de sobreviver do que um hospitalizado, você concorda?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora e pelos estudantes, 2020.

Após a leitura deste parágrafo, retomamos à questão: O texto está com jeito de crônica? Todos responderam que sim. Retomamos então com a pergunta: Por quê? As respostas foram várias, como: “prof. Esse primeiro parágrafo tá ótimo”, “Não professora, tá bom esse parágrafo aí”, “Pra mim tá ok, num tá faltando nada não”, “Eu achei bom também, porque são acontecimentos do dia a dia”, “Está bom professora”, “Ficou perfeito, bem escrito, a pontuação, acentuação”, “Pra mim o primeiro parágrafo tá ótimo também”.

Após a maioria dos estudantes expressarem opinião sobre o parágrafo, um dos colegas levantou uma questão. Ele achou que estava faltando o principal, o motivo de ser necessário o isolamento social e, conseqüentemente, o uso da máscara. Sendo assim, na frase: **“Mas... diante da situação, um mascarado, tem mais chance de sobreviver do que um hospitalizado, você concorda?”**, ele defendeu que, após a palavra situação, deveria vir explícito, que situação seria, no caso, a pandemia pelo Coronavírus. A ideia foi aceita por todos e a frase foi retificada, a qual ficou da seguinte forma: **“Mas... diante da situação de pandemia em que vivemos, um mascarado, tem mais chance de sobreviver do que um hospitalizado, você concorda?”**.

Antunes (2009) denomina esse evento de os vazios do texto e afirma que:

A decisão de escolher entre o que expressar e o que deixar implícito cabe, pois ao sujeito autor do discurso, de acordo com o gênero e com outras condições de cada situação de interação, sobretudo, é claro, as condições do interlocutor ou dos interlocutores envolvidos na interação. (ANTUNES, 2009, p. 107).

No entanto, como argumentou o colega, “nós sabemos o que queremos dizer, pois estamos vivendo nesta época, mas daqui a um bom tempo, quem ler esse texto e não passou pela situação que hora vivenciamos, não saberá do que se trata a situação ora mencionada”.

Finalizada esta alteração, partimos para a questão do tom do texto. Como combinamos que este seria humorístico, a pergunta foi: este parágrafo apresenta um tom humorístico? A maioria respondeu que não, que apresenta um tom sério. Após questionados sobre isso, concordamos então de deixar a questão do tom para a outra etapa. O passo seguinte foi analisar o 2º parágrafo:

Figura 105. Crônica - Escrita Colaborativa – II parágrafo.

O novo coronavírus se espalha principalmente por transmissão aérea e usar uma máscara é a maneira mais eficaz de impedir a propagação do vírus. O distanciamento social, a quarentena e o isolamento, impedem a transmissão do vírus. Então não concordo em andar nas ruas sem máscara.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora e pelos estudantes, 2020.

Após a leitura, passamos à análise do texto. Nesse caso, apenas uma vírgula foi sugerida para substituir a letra e que foi suprimida após a palavra aérea, ficando a frase da seguinte forma: **O novo coronavírus se espalha principalmente por transmissão aérea, usar uma máscara [...]**. Infelizmente, não perceberam que esta palavra é um nome próprio e se escreve com a inicial maiúscula, assim: Coronavírus. Passamos para a análise do terceiro parágrafo.

Figura 106. Crônica - Escrita Colaborativa – III parágrafo.

Meu amigo não é brincadeira esse negocio é serio. Te pega e te deixa do avesso, catarro pra ca catarro pra la é um nojo mas se não cuidar pode ate piorar ate em ultimo caso , ja sabe né

Fonte: Elaborada pela pesquisadora e pelos estudantes, 2020.

Como podemos perceber, a escrita está bastante comprometida, pois há inadequações quanto a pontuação, acentuação e repetição de palavras. Aos poucos os estudantes encontraram essas falhas e o texto foi reorganizado e ficou da seguinte forma: **Meu amigo, não é brincadeira, esse negócio é sério. Te pega e te deixa do avesso, catarro pra cá, catarro pra lá, um nojo, mas se não cuidar pode até piorar, em último caso, já sabe, né?**

Entendemos que nesse processo de reescritura de textos, o estudante tem a oportunidade de visualizar sua escrita a partir de uma outra perspectiva, a de leitor. E esse olhar de leitor, lhe permite detectar aspectos que, como escritor, fica mais difícil enxergar, pois, neste caso, as ideias, por estarem fluindo, impedem uma racionalização sobre o que está sendo escrito. Neste sentido, Menegolo e Menegolo (2005, p. 74) argumentam que:

A importância da reescritura de textos reside no fato de que provoca o diálogo do sujeito-autor com seu produto criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados). O aluno, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado.

Foi o que percebemos durante o desenvolvimento dessa atividade, o próprio autor enxerga inadequações, tanto no aspecto gramatical quanto aos sentidos pretendidos, que não viu ao elaborar a sua primeira versão. Enquanto isso, os outros estudantes que estão imbuídos na mesma atividade, participam de um processo de amadurecimento no que tange ao processo de leitura e de escrita. Quanto a essa perspectiva, Geraldi (1984, p. 74) comenta que:

O uso da expressão “Análise Linguística”, não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Em nosso caso, a escolha do gênero crônica ocorreu por permitir ao estudante um olhar crítico sobre sua realidade e a partir disso, desenvolver seus textos de forma a expressar-se conscientemente, envolvendo suas habilidades criativas, assim como não poderia deixar de lado as questões gramaticais e estruturais como as que foram abordadas no parágrafo anterior. Passamos, então, a analisar, o quarto e quinto parágrafos:

Figura 107. Crônica - Escrita Colaborativa – IV e V parágrafos.

Se alguém pegar o covid pode morrer por isso é necessario a quarentena e as mascaras é necessario pra uma pequena proteção que pode salvar a sua propia vida.

aviso fique em casa se sair use mascara pra sua proteção e a proteção de e todos e use

Alcool em gel, tanto em casa quanto nas rua, precisamos ser quocientes de que o mundo presisa da nossa ajuda, e por isso nos precisamos que todos calaborem para que a vida prevaleça.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora e pelos estudantes, 2020.

Percebemos, nestes parágrafos, muitas inadequações com relação à escrita, ou seja, acentuação, pontuação, erros gráficos e repetições de palavras. Ao fazer a leitura, os estudantes já perceberam essas falhas que foram sendo reescrita com um pouco mais de fluência.

Segundo os PCN (2008, p. 80), citado por Menegolo e Menegolo (2005, p. 74):

[...] Um dos aspectos fundamentais da análise linguística é a refacção de textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da língua escrita.

Nesse caso, como já comentamos, os estudantes envolvidos no processo já puderam perceber melhor as inadequações contidas nesse parágrafo, que após a realização dos ajustes, ficou dessa forma:

Figura 108. Crônica - Escrita Colaborativa – IV e V parágrafos reescritos.

Se alguém pegar a Covid pode morrer, por isso é necessário a quarentena e as máscaras para uma pequena proteção, que pode salvar a sua vida.

Aviso fique em casa, se sair use máscara, para sua proteção e a proteção de todos, use álcool em gel, tanto em casa quanto nas ruas, precisamos ser conscientes de que o mundo precisa da nossa ajuda, por isso nós precisamos que todos colaborem para que a vida prevaleça.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora e pelos estudantes, 2020.

Como podemos observar, a escrita melhorou bastante, porém ainda faltam alguns ajustes que poderão deixar essa escrita ainda melhor, em consonância com os demais, o que será feito na aula posterior, tanto com este como com os outros parágrafos. A seguir foi a vez do sexto parágrafo:

Figura 109. Crônica - Escrita Colaborativa – VI parágrafo.

De metros em metros sabemos o que é correto, mas que nunca nos falte afeto. Não sabemos quando dar um passo rumo a um abraço. O amor está expresso gestos desconexos por meio de cumprimentos com pés, cotovelos e punhos cerrados, mas peço a Deus que sejamos abençoados e que nos livre do Coronavírus, este mal que nos impõe o distanciamento social.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora e pelos estudantes, 2020.

Este ficou um pouco mais elaborado, porém ainda se nota inadequações, como por exemplo, faltam acentos e pontuação neste trecho, os quais foram sanados. No entanto, na próxima aula, veremos a questão do tom escolhido, o qual não foi contemplado nessa primeira escrita, ou seja, não há harmonia entre os parágrafos, sendo que este, por exemplo, demonstra um tom poético. Depois da rescrita, esse parágrafo ficou assim:

Figura 110. Crônica - Escrita Colaborativa – VI parágrafo reescrito.

De metros em metros sabemos o que é correto, mas que nunca nos falte afeto. Não sabemos quando dar um passo rumo a um abraço. O amor está expresso em gestos desconexos, por meio de cumprimentos com os pés, cotovelos e punhos cerrados, mas peço a Deus que sejamos abençoados e que nos livre do Coronavírus, este mal que nos impõe o distanciamento social.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora e pelos estudantes, 2020.

Partimos, então, para análise e rescrita do sétimo parágrafo:

Figura 111. Crônica - Escrita Colaborativa – VII parágrafo.

Meu amigo o negócio é serio! Isolamento social é necessario, mais nem todos tem como ficar em casa de quarentada, tem familias que precisam correr atrás do sustento para sua casa, quem tem como ficar em isolamento tem que pedir pra Deus proteger aqueles que são obrigados a sair para buscar o sustento familiar.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora e pelos estudantes, 2020.

Como aconteceu com todos os outros, uns mais outros menos, este também, além da falta de harmonia com os demais, pois trata-se do parágrafo final, traz, inconsistência na escrita, como grafia e acentuação. Uma análise minuciosa foi feita e um dos estudantes perguntou se esse seria o último parágrafo. Respondemos afirmativamente e perguntamos por quê. Ele respondeu que esse não ficaria bem para finalizar um texto. Perguntamos por quê? Ele respondeu que este não trazia uma conclusão do assunto tratado. O estudante foi parabenizado pela sua conclusão, pois realmente, este não é um parágrafo conclusivo e deixamos a tarefa de conclusão para uma integrante do grupo que não havia contribuído com a escrita. Após algumas correções, o parágrafo ficou como mostra a Figura abaixo:

Figura 112. Crônica - Escrita Colaborativa – VII parágrafo reescrito.

Meu amigo, o negócio é sério! Isolamento social é necessário, mas nem todos têm como ficar em casa de quarentena, há famílias que precisam correr atrás do sustento para sua casa, quem tem como ficar em isolamento, precisa pedir para Deus proteger aqueles que são obrigados a sair para buscar o sustento familiar.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora e pelos estudantes, 2020.

Encerramos essa aula com a orientação sobre uma tarefa a respeito do foco narrativo, pois notamos que alguns dos estudantes ainda não tinham compreendido o que esse termo quer dizer. A tarefa foi a seguinte:

Figura 113. *Template* de escrita colaborativa parte IV – desafio.



8º DESAFIO

- Será enviado em seu WhatsApp particular dois textos para que você transforme o foco narrativo de acordo com as orientações que seguirão junto com o texto.
- Você tem até quarta-feira para realizar esta tarefa!
- Bom trabalho!

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Figura 114. Excertos de “A última crônica” e “Um caso de burro”

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho.

(O texto acima traz um narrador observador, ou seja, não é personagem da história. Sua tarefa agora é torna-lo narrador personagem)

Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar no leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe parecerá vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.

(Já no texto acima o narrador é personagem, sua tarefa é torna-lo narrador observador)

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Ao realizar esta atividade, o estudante interferirá em um texto já produzido com a intenção de mudar a posição do narrador o que é denominado, por alguns teóricos como Dell’Isola (2007), de retextualização. Segundo a autora, é o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem (DELL’ISOLA, 2007, p. 10). Nesse caso, o estudante se apropriará da **compreensão do texto** envolvendo os conhecimentos **linguísticos-textuais-discursivos** adquiridos até então, confirmando-os pelos **processos cognitivos**, uma vez que, essa não é uma tarefa tão simples.

Quanto a estes aspectos, Dykson (2018, p. 510) afirma que, para realizar esse processo, há o envolvimento de três blocos, quais sejam:

O primeiro está diretamente ligado às atividades cognitivas da **compreensão**, sendo composto por ações que culminam em *interpretação, inferência, níveis de complexidade, bagagem enciclopédico-cultural* e *processo endolíngue* (com seus desdobramentos). O segundo liga-se às atividades cognitivas dos

aspectos **linguísticos-textuais-discursivos**, sendo representado pelas questões centrais da **topicalidade**. Esta, por sua vez, se desdobrando em *supertópico contextual*, *supertópico textual*, *quadro tópico ou tópico discursivo*, *blocos ou subtópicos* e *segmentos tópicos*. O terceiro bloco, assim como o anterior, está relacionado aos processos **linguísticos-textuais-discursivos**, especificamente à **reformulação e regularização linguística**, com operações voltadas a processos de *eliminação*, *acréscimo*, *substituição*, *reordenação tópica*, *adaptação enunciativa* e *adequação gênero-textual-discursiva*.

Os textos foram reescritos e a maioria dos estudantes conseguiu realizar com sucesso, como se pode observar na sequência.

Figura 115. Texto reescrito pelo estudante 1.

Texto 1

Eu na expectativa, olhando a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou a minha frente. Porque não começar a comer? Os três meu pai, minha mãe e eu obedecemos um discreto ritual. Minha mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qual quer coisa. O meu pai se mune de uma caixa de fósforo, e espera. Eu também, atento como um animalzinho.

Texto 2

Quinta feira á tarde, pouco mais de três horas, um rapaz avistou uma coisa interessante, que ele logo determinou que iria escrever uma crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, ele recebeu achar o leitor menor gosto que ele para um espetáculo que lhe pareça vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.

Fonte: Texto produzido pelo estudante 1.

Como podemos perceber, há, ainda, algumas inadequações, como por exemplo na frase: “Os três meu pai, minha mãe e eu [...]” o estudante repetiu o artigo “Os” ao invés de usar o pronome pessoal “Nós”. Não usa a vírgula depois da palavra “três”, a qual separa o termo “Os três” de sua explicação (aposto) que são “meu pai, minha mãe e eu”. A palavra “plástico” vem sem acento. Na tarefa 2, o

estudante escreveu “receiou” ao invés de “receou”. Porém, a essência dessa atividade foi contemplada, uma vez que o estudante, apesar dessas inadequações, demonstra ter apreendido o conteúdo, ou seja, compreendeu o que é foco narrativo.

Figura 116. Texto reescrito pelo estudante 2.

Texto 1

Eu, contida na minha expectativa, olhei a garrafa de coca-cola e o pratinho que o garçom deixou a minha frente. Por que nao começamos a comer? Eu, meu pai e minha mae, obedecemos em torno da mesa um discreto ritual. Minha mae mexeu na bolsa dela de plastico preto e brilhante. Meu pai se mune de uma caixa de fosforos e espera. Fiquei no aguardo tambem, atenta como um animalzinho.

Texto 2

Quinta-Feira á tarde, pouco mas de tres horas, Safira viu uma coisa muito interessante, que determinou logo de começar uma cronica. Agora, porem, no momento, de pegar uma pena, receiou achar que os leitores menor com um gosto espetacular nao lhe parecerao vulgar e porventura torpe. Releve a importância, os gostos nao sao iguais.

Fonte: Texto produzido pelo estudante 2.

Já o colaborador 2 demonstra maior desafio com relação à acentuação, assim como erros de digitação, pois esses textos foram enviados em forma de mensagem, via *WhatsApp*. Escreve a palavra “Coca-Cola” com letra minúscula, sendo que esse é o nome da marca, portanto, substantivo próprio e deve ser grafado com letra maiúscula. Além da palavra “mais” que no caso foi escrita “mas”, a qual se tornou uma conjunção adversativa ao invés do advérbio de intensidade que constava no texto base. Usa a forma verbal “receiou” para terceira pessoa do singular, no pretérito perfeito do indicativo, porém esse verbo é irregular, a forma *receio* é usado para primeira pessoa do singular, no presente do indicativo para terceira do singular, no pretérito perfeito do indicativo, como é o caso do narrador usado pelo estudante, é grafado “receou”.

Figura 117. Texto reescrito pelo estudante 3.

Texto 1

*Eu na expectativa, olhando a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou a minha frente. **Porque** não comecei a comer? **Nos** três, meu pai, minha mãe e eu, obedecemos um discreto ritual. Minha mãe remexe na bolsa de **plástico** preto e brilhante, retira qual quer coisa. O meu pai se mune de uma caixa de fósforo e espera. Eu aguardo, atento como um animalzinho.

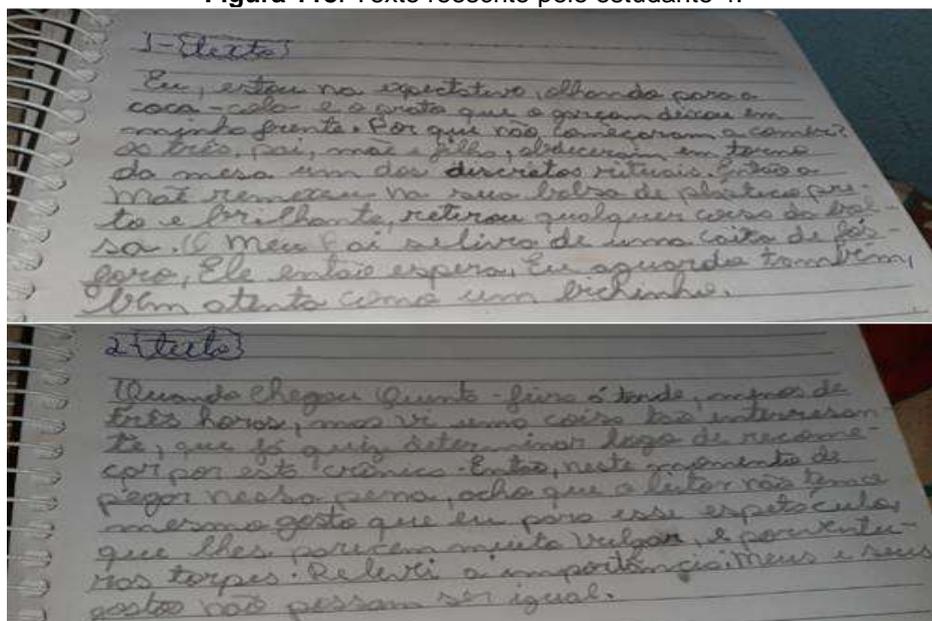
Texto 2

Quinta feira a tarde, pouco mais de três horas, um rapaz avistou uma coisa interessante, que ele logo determinou que iria escrever uma crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, ele receia achar o leitor menor gosto que ele para um **espetaculo** que lhe pareça vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.

Fonte: Texto produzido pelo estudante 3.

O colaborador 3 também demonstra poucas inadequações com relação à sua escrita, principalmente, no que se refere à acentuação e consegue reescrever o texto fazendo as mudanças sugeridas de forma coerente, demonstrando ter compreendido a questão do foco-narrativo.

Figura 118. Texto reescrito pelo estudante 4.



Fonte: Texto produzido pela estudante 4.

No caso da estudante 4, temos mais desafios, pois percebemos que não foi compreendido ao todo a ação do narrador dentro da narrativa. Cabe salientar aqui que ela não frequentou as aulas de forma efetiva, pois a família precisa da sua ajuda e, com isso, não tem o apoio necessário para os estudos, enquanto estudante e adolescente, também cuida das irmãs menores até mesmo no horário de aula. Durante a sua participação, nas aulas *on-line*, foi possível observar que, enquanto ouvia as aulas, cuidava de duas crianças, mesmo com a mãe em casa. Como já comentamos, não somos contra os filhos ajudarem nas tarefas domésticas, porém eles devem ser respeitados em seus direitos, pois segundo a Constituição Federal de 1998:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Além disso, temos também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, nesse sentido, ampara crianças e adolescentes no que diz respeito aos estudos, uma vez que a participação dos pais é de fundamental importância para o bom desempenho escolar e social das crianças. Sendo assim, no artigo 4º afirma que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Como percebemos, está bastante confusa a escrita dessa estudante o que nos faz crer que, se ela tivesse oportunidade de se dedicar aos estudos, nos momentos de aula, teria mais sucesso. Neste caso, trata-se de uma menina que demonstra normalidade em suas cognições e interesse pelos estudos, porém ela se desenvolve melhor quando está na sala de aula, isso é, longe do ambiente familiar.

Com isso, entendemos que essa atividade contribuiu para que os estudantes pudessem assimilar um conteúdo que foi trabalhado com a intenção de ajudá-los a identificar o foco narrativo.

No dia 28/07/2020, realizamos a penúltima aula e dessa vez com a intenção de voltarmos mais uma vez ao texto que foi escrito de forma colaborativa para acertarmos o tom e definirmos a voz da crônica. Para isso, precisávamos rever a escrita para acertarmos também os últimos detalhes com relação à pontuação, acentuação e ortografia, assim como escolher o título do texto, além de tirarmos dúvidas sobre algo que ainda não tenha ficado bem claro até aqui.

Figura 119. *Template de escrita colaborativa, parte IV.*



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Nesse processo, contamos com a ajuda do diretor da escola para reorganizar a escrita conforme as opiniões iam surgindo. Sendo assim, ele ficou com o texto original em um computador, também conectado à Plataforma *Teams* para que interagíssemos de forma significativa.

O texto a ser exposto nessa plataforma foi digitalizado no aplicativo *PowerPoint*, e foi exibido parágrafo por parágrafo para harmonizar a escrita, para que a voz e o tom da crônica se “encaixassem”. Mais uma vez, tivemos a participação dos estudantes opinando sobre o que já estava posto no sentido de melhorar a escrita de forma colaborativa. O resultado foi bom, todos opinaram e conseguimos aproximar o texto dos objetivos propostos, como mostra o texto a seguir:

Figura 120. Crônica - Escrita Colaborativa – Versão II.

Sossega o facho!

Será que é hora de botar a cara na rua, o nariz para fora das máscaras? Está certo que não fica nada elegante aparecerem só os olhos, que muitas vezes nem dá para reconhecer de quem se trata. Mas... diante da situação de pandemia em que vivemos, um mascarado, tem mais chance de sobreviver do que um hospitalizado, você não acha?

Ficar longe um do outro, por um tempo sem se ver, deixar as festinhas de lado, isso pode impedir a transmissão desse maldito vírus. Então, nada de sair por aí batendo pernas. Sossega o facho e fique em casa!

Meu amigo, não é brincadeira, esse negócio é sério! Te pega e te deixa do avesso, catarro pra cá, catarro pra lá, é um nojo, mas se não cuidar pode até piorar, em último caso, já sabe, né?

Se alguém pegar o Covid pode até bater as botas, por isso é necessário dar um tempo, tapar a cara até a pandemia passar, para salvar sua vida.

Aviso! Não fique escorruptando, se proteja! Onde você estiver use álcool nas mãos, tanto em casa quanto nas ruas! Se liga, o mundo precisa da nossa ajuda!

Ficar distante é necessário, mas nem todos podem ficar de molho. Existem famílias que precisam correr atrás do rangu, porque o pão não cai do céu.

Pois é, se todos tivessem noção e cuidassem de si e de seu irmão com muito amor no coração o fim de tantas pessoas não seria um caixão.

De metros em metros sabemos o que é correto, mas que nunca nos falte afeto, pois não sabemos quando dar um passo rumo a um abraço.

O amor está expresso em gestos desconexos, por meio de cumprimentos com os pés, cotovelos e punhos cerrados.

Só peço a Deus que sejamos abençoados e que nos livre deste mal que nos impõe o distanciamento social.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, pelos estudantes com participação do diretor, 2020.

Depois de três análises e muitas ideias, conseguimos harmonizar a voz e o tom do texto. Porém, percebemos que, o que era para ter um tom humorístico, acabou tendo um tom de aconselhamento, distanciando-se da leveza pretendida antes da produção. Com essa atividade, os estudantes puderam perceber que a produção de um texto pode acontecer em várias fases, o importante é acertar as ideias na tentativa de atingir o objetivo, o que se tornou difícil como podemos observar.

A escrita colaborativa, nesse caso, pode demonstrar a seriedade que as circunstâncias nos impõem. O tom sério, exposto no texto, reflete o que estamos

vivenciando no momento, uma pandemia que assola a humanidade. Por mais que fossem sugeridas ideias, e observadas situações diferenciadas nas leituras e análises das crônicas trabalhadas no decorrer do projeto, os estudantes não conseguiram “brincar” com a situação ou falar da realidade de uma forma despretensiosa e alegre, como sugere o gênero crônica.

Porém, pelas descobertas observadas entre o grupo, durante essa atividade, percebemos o valor de um trabalho coletivo, em que um ajuda o outro a enxergar as inadequações e, assim, ampliar os conhecimentos de todos.

Segundo o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), anos finais do Ensino Fundamental:

[...] tendo em vista que uma das funções da escola é garantir que o aluno desenvolva a habilidade da escrita, considera-se como fundamental que os professores de língua portuguesa estimulem constantemente o desenvolvimento dessa capacidade linguística, essencial para o processo de interação, como também para garantir que os estudantes sejam autores de seus textos/discursos. Isso porque, conforme Geraldi (1993, p. 135) destaca, a produção de textos é considerada “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Assim, a produção textual é uma das atividades que valoriza o papel do sujeito na sociedade, uma vez que é por meio de enunciados escritos que o indivíduo pode interagir em seu ambiente social e expor seu posicionamento sobre o mundo. (MATO GROSSO, 2018b, p. 20).

Nessa atividade, no texto colaborativo, há uma expressão que não era conhecida de todos, porém uma estudante sugeriu colocá-la, pois sempre ouve a mãe pronunciando para dizer que “não é para ficar andando atoa por aí” e a palavra “escorruptando”. Foi interessante porque isso demonstra que eles entenderam as características da crônica que são os acontecimentos do cotidiano, como enfatiza Laginestra e Pereira (2014, p. 71): Ao escrever, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre agudos e atentos.

Neste sentido, o DRC/MT anos finais do Ensino Fundamental (2018b, p. 21) assegura que:

[...] conforme o filósofo Bakhtin [...], somente o exercício consciente das ações que se fazem com a linguagem e sobre ela é capaz de

favorecer a instauração de um locutor, que as elabora e por elas se responsabiliza, seja nas modalidades oral, escrita e multissemiótica, ou no gênero discursivo requerido pela situação comunicativa de produção, circulação e recepção.

É o que percebemos nesse trabalho de retextualização, a partir de uma escrita colaborativa, em que várias ideias se juntaram e depois, num exercício também coletivo, surgiram muitas outras que, de uma maneira responsável, foram organizadas dando forma e sentido ao texto.

Vale dizer que a escolha do gênero crônica contribuiu para a autonomia do estudante, uma vez que ele pôde ‘trazer de casa’ experiência que o enalteceu como autor, possibilitando-o sentir-se sujeito de sua história.

No dia 31/07/2020, foi a última aula com os estudantes para a realização desse trabalho. Neste dia o tema da aula foi “Finalmente, conseguimos!”.

Figura 121. *Template final das aulas remotas.*



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Como de costume, montamos a apresentação em *slides* e, no início, uma frase que tem a ver com a aula, “Só conseguimos quando acreditamos!” Propusemos uma reflexão sobre isso, solicitando que cada um comentasse o que essa frase sugere. Os comentários foram vários, mas todos no sentido de que quando nos propomos a realizar algo, precisamos acreditar e nos dedicarmos para que possamos conseguir.

Com relação a imagem, escolhemos um *gif*, onde as borboletas e as flores se mexem. Também perguntamos o que essa imagem lhes fazia pensar? Alguém disse alegria, outro, beleza, outro, movimento. Concluímos, então, dizendo que a intenção era criarmos um contexto em que se concretize nosso trabalho, uma vez que, se nós

acreditarmos e partirmos em busca (movimento) dos nossos objetivos, escolhendo nossos caminhos (com alegria), poderemos realizar belos trabalhos, como fizemos do início até o fim desse projeto.

O objetivo dessa aula foi retomar os elementos constitutivos da crônica, com base nas ideias de Ivan Angelo e escrever, individualmente, a primeira versão de uma crônica que será o resultado final do nosso trabalho. Trabalhamos a biografia de Ivan Angelo. Segundo Nunes (2019)²⁵

Ao contar os detalhes de vida de uma pessoa, a biografia nos transporta no tempo, permite conhecer histórias inspiradoras e adquirir grandes aprendizados. Momentos e curiosidades incríveis sobre personalidades ou ícones altamente admirados pelos seus feitos se tornam conhecidos e impactam a vida dos leitores. A leitura de uma biografia é uma grande oportunidade de aprender lições de liderança, empreendedorismo, inovação e desenvolvimento pessoal.

Após analisarmos a biografia, ouvimos o áudio da crônica “Sobre a crônica”, em seguida compartilhamos o texto digitalizado. Fomos lendo, cada estudante leu um parágrafo e sempre no final dessa leitura fazíamos perguntas e chamávamos a atenção para os elementos do gênero, assim como para os recursos linguísticos utilizados pelo autor, com a intenção de direcionar a análise da crônica.

Ao terminar a leitura e análise, avisamos-lhes que agora seriam eles os cronistas e, dessa vez, produziram o texto final, ou seja, o produto de todo o nosso trabalho, mas que para isso precisaríamos planejar a escrita dentro das propostas que tínhamos visto até agora, ou seja: tema, foco narrativo, personagens, tom, enredo, espaço, tempo, desfecho e recursos linguísticos. Com relação a isso, o DRC/MT (2018b, p. 21) preconiza que:

Antes de solicitar que o aluno elabore uma produção escrita, é necessário que o professor se utilize de estratégias de produção, isto é, que auxilie os alunos no desenvolvimento de habilidades de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesigne* e avaliação dos textos que produzirem, considerando a adequação desses aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BNCC, 2017). Logo, o trabalho realizado durante

²⁵ NUNES, Larissa. Biografias para ler e se inspirar. Disponível em: <<https://www.voitto.com.br/blog/artigo/biografias-para-ler-e-se-inspirar>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

todo esse processo possibilitará, de fato, a correlação entre as práticas de uso e reflexão da linguagem.

Figura 122. *Template* da produção final.

AGORA É COM VOCÊ!

ANTES DE INICIAR SEU TEXTO, FAÇA UM ESBOÇO CONTENDO OS SEGUINTE TÓPICOS:

- ❖ Foco narrativo (autor-observador ou autor-personagem)?
- ❖ Personagens?
- ❖ Tom da narrativa (humorístico, irônico, lírico, crítico).
- ❖ Enredo (o elemento surpresa, que pode ser tanto uma personagem quanto a descoberta de uma situação inusitada).
- ❖ Vou utilizar figuras de linguagem? Quais?

- ❖ Espaço (em que parte da cidade, em que cenário, ocorreu a situação).
- ❖ Tempo (lembre-se de que a crônica se passa em um curto espaço de tempo – minutos, horas).
- ❖ Desfecho: pode ser aberto, conclusivo, surpreendente. No desfecho aberto o leitor é instigado a pensar, criar sua solução, dar continuidade à narrativa, os leitores viram coautores da história.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

Terminamos essa aula com alguns combinados, uma vez que ainda teríamos que atendê-los para a conclusão de nosso trabalho com o gênero crônica. Solicitamos a eles que reescrevessem os textos que produziram com a intenção de aperfeiçoá-los. Depois, deveriam enviar para que as crônicas pudessem ser apreciadas pela professora pesquisadora.

4 PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO CRÔNICA: UMA ANÁLISE SOBRE O PRODUTO FINAL E O ALCANCE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, abordaremos o resultado final desse trabalho, o qual nos proporcionou momentos de reflexão sobre nossas práticas de ensino.

Pudemos afirmar que o estudante chega na escola com conhecimentos empíricos, porém o ensino sistematizado, científico, em sua maioria, é mediado pelo professor.

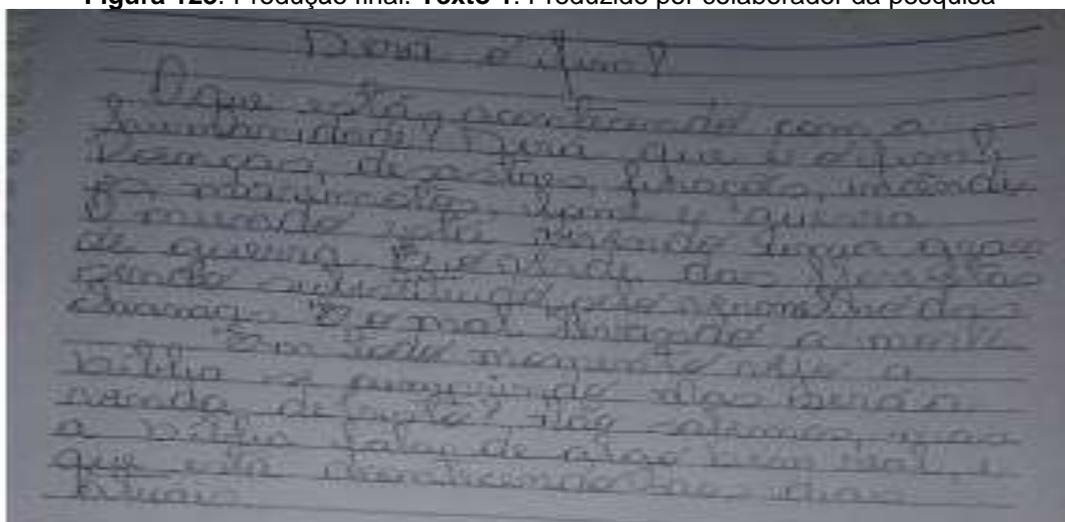
Enquanto docente, é preciso entender que o aprendizado, muitas vezes, não ocorre para o estudante, por falta de um diálogo mais amplo entre o professor e o estudante e, deste com os colegas, a respeito do que está sendo trabalhado.

Por meio da produção final, notamos que valeu a pena ter passado por um processo que envolveu um tempo maior de ensino. Esse processo despertou muita reflexão de nossa parte, para que pudéssemos manter um diálogo com o estudante, com o objetivo de ajudá-lo a apreender os conceitos que permeiam o gênero crônica.

4.1 Geração do Produto Final e as análises das produções

Seguimos as orientações pelo grupo de *WhatsApp*, ou seja, não realizamos mais os encontros virtuais pela Plataforma *Teams*. As crônicas foram produzidas pelos estudantes, em casa e enviadas por *WhatsApp* para a professora pesquisadora, conforme compartilhamos abaixo:

Figura 123. Produção final. **Texto 1:** Produzido por colaborador da pesquisa

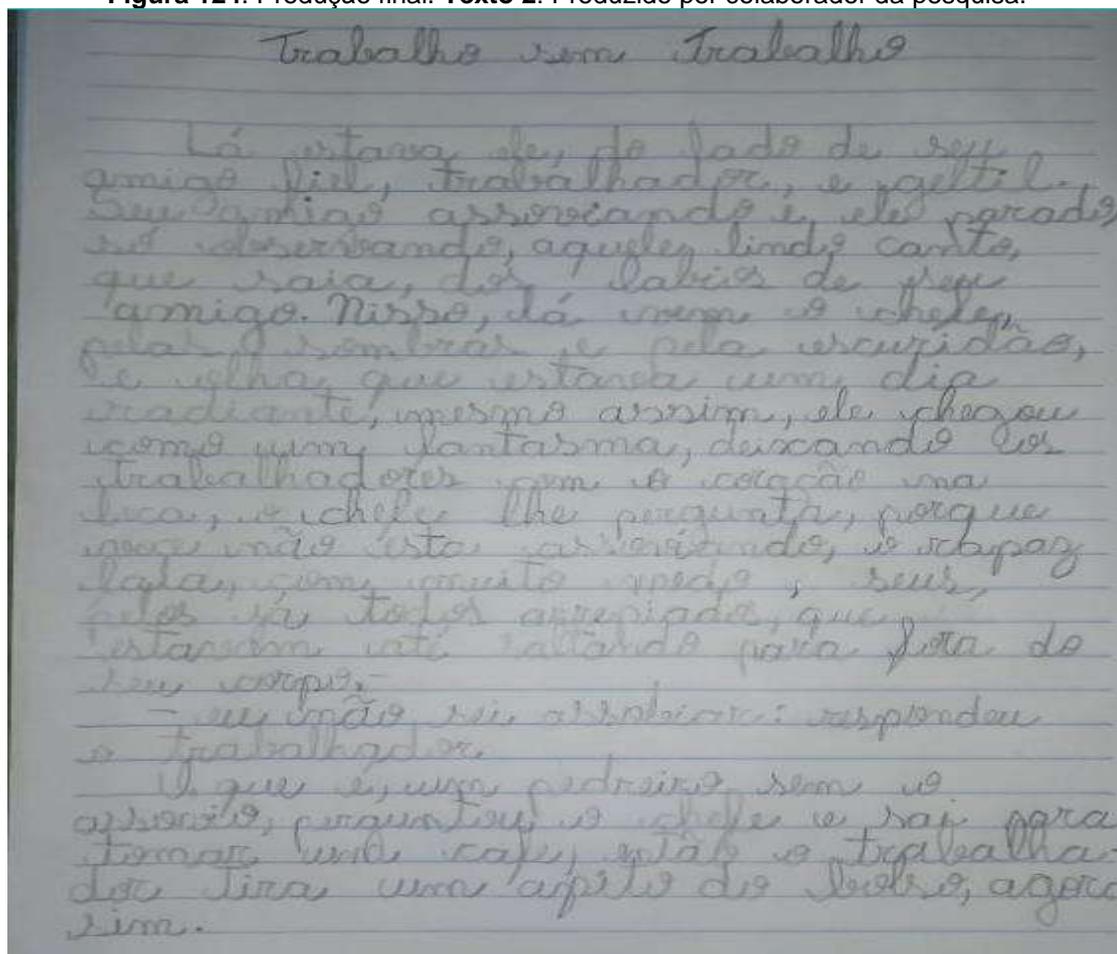


Fonte: Texto produzido por um dos colaboradores da pesquisa, 2020.

Por meio de frases interrogativas, notamos que no **Texto 1**, o estudante construiu uma crônica reflexiva, a qual leva o leitor a refletir sobre a realidade que estamos vivendo. O tema escolhido pela turma, “Isolamento Social”, foi utilizado, quando o autor fala das intempéries que assolam a humanidade, entre elas, as doenças, que nesse caso, representada pela Covid-19, uma epidemia que mudou a vida de todos, uma vez que tivemos que nos resguardar para que pudéssemos sobreviver ao Coronavírus.

Apesar da falta de alguma pontuação, a compreensão do texto não ficou comprometida. Podemos notar, ainda, que há criatividade nessa produção, além de ideias claras e sem repetições de palavras na escrita. O autor fez uso de uma linguagem simples e de fácil compreensão para falar de acontecimentos do seu cotidiano.

Figura 124. Produção final. **Texto 2:** Produzido por colaborador da pesquisa.



Fonte: Texto produzido por um dos colaboradores da pesquisa, 2020.

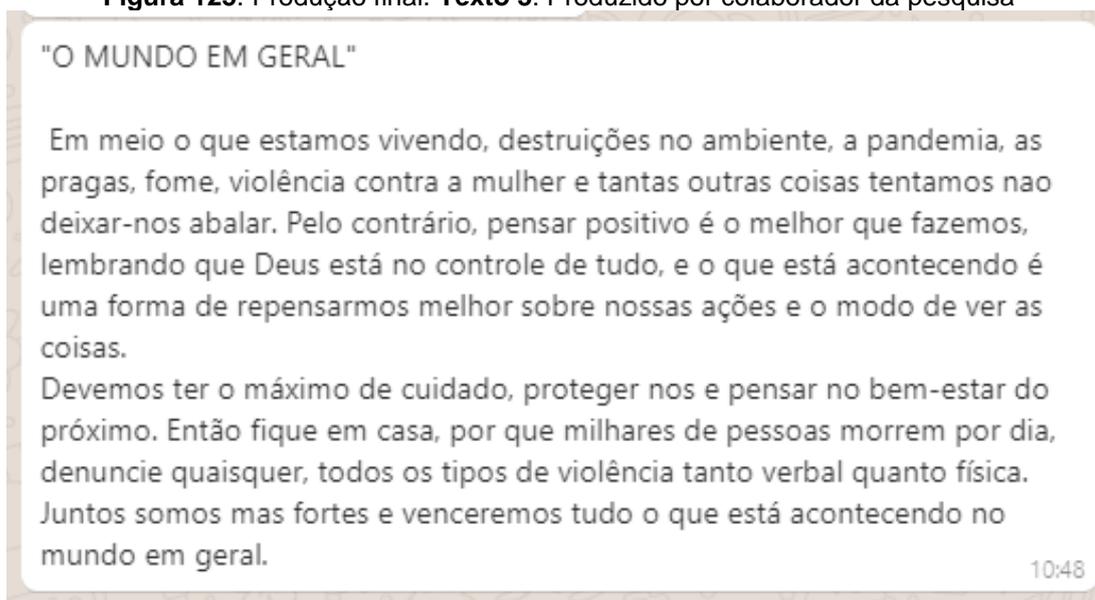
No **Texto 2**, o autor usa a criatividade para fazer uma crônica com tom humorístico, iniciando pelo título com o trocadilho de palavras. Porém, fugiu ao tema, pois não há indícios de que esse fato estava acontecendo em um período pandêmico ao qual atravessamos na atualidade, e, por isso, não deixou claro ou subentendido o tema “Isolamento Social”. Percebemos, também, erros de grafia e de acentuação, além de uma certa confusão ao usar o discurso direto.

No entanto, foram utilizados os elementos constitutivos da crônica, pois há personagens, enredo, tom, um fato que aconteceu em um curto período. No final, o autor deixou um suspense ao mencionar que o “trabalhador tira o apito do bolso, agora sim”. Segundo Laginestra e Pereira (2014, p. 22):

Em geral, na crônica a narração capta um momento, um flagrante do dia a dia; o desfecho, embora possa ser conclusivo, nem sempre representa a resolução do conflito, e a imaginação do leitor é estimulada a tirar suas próprias conclusões. Os fatos cotidianos e as personagens descritas podem ser fictícias ou reais, embora nunca se espere da crônica a objetividade de uma notícia de jornal, de uma reportagem ou de um ensaio.

Além disso, percebemos que o escritor fez uso das figuras de linguagem para “enfeitar” o texto. Esses recursos são, de maneira particular, característicos desse gênero discursivo, os quais permitem a leveza e entretenimento à leitura.

Figura 125. Produção final. **Texto 3:** Produzido por colaborador da pesquisa



Fonte: Texto produzido por um dos colaboradores da pesquisa, 2020.

O autor, neste caso, não fugiu ao tema, usou fatos do cotidiano, além de convidar o leitor a refletir sobre a realidade do momento, isso são características de crônica.

Porém, diante das possibilidades que esse gênero discursivo nos oferece, podemos afirmar que, o autor deixou de usar a criatividade para desenvolver os parágrafos, diante do assunto abordado. Sendo assim, as ideias contidas no texto ficaram truncadas, deixou subentendido as causas das mortes, pois inicia o período dizendo para ficar em casa e, logo a seguir, dá continuidade após, a vírgula onde sugere a denúncia por violência. Segundo Pacheco (1988, p. 8), "A noção de parágrafo está ligada à noção de ideia central. Cada parágrafo deve desenvolver-se em torno de uma ideia, deve ter uma certa unidade".

Portanto, a organização de parágrafos e os efeitos de sentido pretendidos ao usar os tempos verbais, a justaposição de palavras e orações, no texto, são imprescindíveis para harmonizar a escrita e proporcionar a compreensão do leitor sobre o que lê.

Diante disso, percebemos que o estudante ainda apresenta desafios quanto ao desenvolvimento e organização dos parágrafos.

Figura 126. Produção final. **Texto 4:** Produzido por colaborador da pesquisa

Incertezas

Seria eu transformado por esta pandemia? Então eu pergunto, o que seria sem esta tal pandemia?
 Havia eu sonhado com um mundo transformado por sonhos concretizados, mas hoje o que são? Pessoas tomadas pelo desespero e dor pela perda, saudades, ausência!
 Que bom seria se na escola nos encontrássemos no dia a dia. Escola, escola, escola! Lá não vejo mais bola, não vejo alunos na correria que causa grande aflição, mas também nos traz alegria.
 Pandemia melhor do que se tu não existisses, é se você se despedisse.
 Seria o adeus mais propício para nós voltarmos a vida normal.

Fonte: Texto produzido por um dos colaboradores da pesquisa, 2020.

O autor do **Texto 4**, por meio de frases interrogativas, convida o leitor a refletir sobre o problema que a pandemia tem causado, atualmente. O tema "Isolamento Social", ficou evidente. O foco narrativo, em primeira pessoa, expressa o sentimento do personagem com relação ao fato do cotidiano retratado. A escolha das palavras confere ritmo ao tom poético, trazendo leveza ao texto, essas são características inerentes ao gênero crônica.

Com isso, afirmamos que apesar da falta de algumas vírgulas, o autor soube utilizar os recursos estilísticos disponíveis para a composição de seu texto.

Figura 127. Produção final. **Texto 5:** Produzido por colaborador da pesquisa.

Sono

Grande sono! O que nos descansa e nos recarrega para nossa atividade matinal e o nosso dia sensacional que nos enche de alegria em tempos de isolamento social. Dormimos e não pensamos no amanhã e nem no depois, pois nos desligamos da vida e apenas dormimos.

Então eu diria é o que passamos fazendo a maior parte das nossas vidas, pois sem o nosso descanso diário vivemos parecendo um otário.

Então, aqui encerro minha crônica. Falou! Vou dormir!

Fonte: Texto produzido por um dos colaboradores da pesquisa, 2020.

O autor do texto 5 faz uso do tema para expressar uma certa melancolia diante da necessidade de ficar em casa “dormindo” em tempos de pandemia. Usa a ironia para “parecer” contente com a situação. Além disso, faz rimas com algumas palavras para “enfeitar” sua crônica conferindo a ela o tom poético.

Apesar de ser um texto curto, pois como afirma Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105), o aprendizado é gradativo, com o tempo vai se ampliando, ao proporcionar ao estudante amadurecimento de ideias e com isso a criatividade.

Diante do exposto, podemos afirmar que as produções finais demonstraram que, ao longo do processo, os estudantes se apropriaram, parcialmente, dos elementos essenciais do gênero discursivo crônica. Percebemos, ainda, inadequações quanto a estruturação, pontuação e as características principais desse gênero foram apropriadas de maneira parcial pelos estudantes.

Elementos como tema, foco narrativo, figuras de linguagem e criatividade estão expressas nas produções dos estudantes que participaram ativamente até o final desse projeto.

4.2 Contribuições do trabalho com crônicas na perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade na melhoria das práticas de leitura e escrita

Terminamos o trabalho com apenas cinco participantes. Notamos que há ainda o que melhorar, mas este é um processo que vai acontecendo conforme a

maturidade e suas experiências escolares e, de vida. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 105), “A retomada dos mesmos gêneros em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua. Os comportamentos complexos exigem tempo”.

Percebemos, por meio da análise dos textos produzidos durante o desenvolvimento desse projeto, desde a apresentação da situação até a produção final, que os estudantes construíram sentidos a partir dos conhecimentos compartilhados durante as discussões e atividades. Para isso, levamos em conta os conhecimentos prévios demonstrados na primeira escrita e o de agora, expresso na escrita final.

Fica evidente que, a maioria, quatro dos cinco estudantes, empregou em suas produções, o que foi trabalhado nas aulas como, por exemplo, o tema, pois trataram de assunto da realidade, o qual foi escolhido pela turma “Isolamento Social”.

Conforme já mencionado em etapas anteriores, a avaliação foi processual e formativa e ocorreu durante todas as etapas do desenvolvimento da proposta interventiva, de modo que pudemos organizar os módulos de acordo com as necessidades formativas que surgiam.

Mediante observação do desempenho e participação dos estudantes, pudemos constatar que o trabalho com o gênero multimodal crônica, desenvolvido por meio do projeto contribuiu para a apropriação dos elementos multimodais e construção de sentidos do gênero em questão.

4.3 Objetivos ao alcance, sonho realizado

Este trabalho foi realizado com estudantes por meio de aulas remotas e teve como objetivo desenvolver a pesquisa-ação relacionada à prática de leitura e escrita do gênero multimodal crônica sob o enfoque dos multiletramentos. A pesquisa teve por finalidade verificar se os recursos estilísticos e discursivos envolvidos nesse gênero poderiam contribuir com o ensino e a aprendizagem e teve como enfoque a leitura e a escrita.

Por meio da análise de todo o processo que envolveu este trabalho, sendo a interação dos estudantes nas aulas realizadas pela Plataforma *Teams*, as mensagens de participação no grupo de *WhatsApp*, os registros realizados,

fotografados e nos enviados, assim como os textos produzidos pelos estudantes e expostos nessa dissertação, podemos afirmar que este trabalho teve êxito.

As estratégias de leitura e escrita utilizadas nesse processo, por meio da Sequência Didática, contribuíram, consideravelmente, para o aprendizado dos estudantes, uma vez que souberam utilizá-las, em suas crônicas, no momento da produção final.

Portanto, podemos afirmar que, um trabalho como esse que foi desenvolvido, contribui, significativamente, com a aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, necessita levar em conta as necessidades formativas dos estudantes, ser bem planejado e trabalhado com objetivos reais, levando em conta a capacidade do estudante em assimilar as informações disponibilizadas pelo professor.

4.4 Novas perspectivas de trabalho com os multiletramentos e a multimodalidade e os limites do percurso de pesquisa

A vitória só é reconhecida depois de uma luta! Com esse pensamento e como profissional da educação, incansável na busca pela oferta de uma educação pública de qualidade social, podemos dizer que este trabalho realizado, foi um patamar superado, que nos proporcionou muito aprendizado.

Depois de vivenciar alguns desafios relacionados ao ensino, isto é, em nossas práticas pedagógicas durante a vida profissional em sala de aula, argumentamos que a educação necessita de contar com pessoas que tenham sonhos e acreditem neles. Que tenham coragem de enfrentar desafios para responder suas próprias inquietudes.

O que queremos dizer com isso é que se abrem novas perspectivas, novos horizontes, após a constatação de que o projeto aqui dissertado foi uma prática muito valiosa. Para isso, exigiu-se busca, mudança, mudança de paradigma, para que pudéssemos afirmar categoricamente, que todo esforço vale a pena.

Sabemos que aqui, nessa dissertação, não é o fim da linha. Daqui em diante, conhecedoras de novas teorias, novas estratégias, podemos sempre descobrir novos caminhos.

Os Multiletramentos e a Multimodalidade envolvidos no processo de ensino, tendo como suporte o gênero crônica, possibilitou-nos vivenciar um novo contexto.

A nova experiência com as aulas remotas não foi diferente. Tanto para o estudante como para nós, professores, foi algo novo que fez com que saíssemos da zona de conforto da sala de aula, para encontrar-nos virtualmente.

Como evidenciamos nesta dissertação, o novo – a aula remota – causou insegurança, resistência e desistência da maioria dos estudantes das aulas, por ser diferente.

Porém, isso não impôs limites no percurso dessa pesquisa. Pelo contrário, a essência, que era, compreender se o trabalho com o gênero crônica em sua multimodalidade com a perspectiva dos multiletramentos contribuiriam para o ensino e a aprendizagem, foi percebida de maneira satisfatória.

Sendo assim, o trabalho pedagógico sob a perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade, com vistas a ampliar os conhecimentos relacionados à leitura e a escrita, mostrou-se favorável, tanto as estratégias utilizadas pela professora pesquisadora quanto aos conhecimentos expressos pelos estudantes em suas produções, principalmente, quando os estudantes fizeram a releitura da crônica “Cobrança” de Moacyr Scliar. Sendo, portanto, estratégias a serem adotadas em nossas práticas pedagógicas de agora em diante.

Entendemos que houve uma apropriação parcial pelos estudantes das características essenciais do gênero crônica demonstradas na produção final, afastando-os, no que tange à criatividade, do que haviam demonstrado na atividade de releitura.

Podemos dizer que o contexto em que estamos vivendo interferiu no momento de os estudantes expor seus sentimentos de uma forma mais descontraída, por conta da seriedade dos acontecimentos, uma vez que o tema encontrado pela turma foi ‘Isolamento Social’.

Como professora pesquisadora, percebemos que o gênero crônica, proporciona aprendizado, assim como qualquer outro gênero, mas pode ser complexo para que estudantes do oitavo ano do ensino fundamental se aproprie com facilidade de suas características composicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões realizadas, levando em conta a descrição e análise das etapas de desenvolvimento desta pesquisa, entendemos ser fundamental retomar os questionamentos que orientaram este trabalho. Sendo assim, consideramos o mesmo desde sua idealização, bem como os objetivos que motivaram sua realização, para explanar considerações acerca de todo o processo, seus resultados e expectativas.

Para o desenvolvimento da proposta desta pesquisa-ação, tomamos como norteadora a seguinte pergunta: O trabalho pedagógico com gênero multimodal crônica possibilita (re)significações nas práticas de leitura e produção de textos em sala de aula?

Considerando esse questionamento, a pesquisa teve como objetivo amplo executar um projeto de letramento com os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental anos finais, verificando a contribuição do trabalho pedagógico com o gênero multimodal crônica, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A organização das ações do projeto a partir da Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 81) possibilitou a promoção de práticas de multiletramentos, além de realizar adequações, de acordo com as necessidades formativas observadas no decorrer do processo, de modo a abranger pontos que precisavam de intervenção, conforme orientam esses autores.

As práticas de leitura e produção de texto motivaram a participação parcial dos estudantes, uma vez que o trabalho foi realizado de forma remota, por conta da pandemia, que obrigou a população mundial a viver de forma isolada e, por isso, a escola teve que reinventar suas práticas.

Sendo assim, as aulas consoantes a esta pesquisa que seriam ministradas em horário de aula normal, tiveram que ser substituídas por aulas remotas. Essa modalidade de aula causou estranheza entre os profissionais da educação, assim como entre os estudantes, por ser algo inédito em nosso meio.

Como a localidade em que se encontra a escola em que foi desenvolvido esse trabalho é uma comunidade rural e as condições financeiras da população não são das melhores, os estudantes não têm computadores e muitos dependiam do celular que atende as necessidades da família inteira para participarem das aulas interativas e realizarem as atividades propostas. Mesmo assim, aqueles estudantes

que optaram por participar foram despertados com as novas perspectivas, além de conhecerem essa nova modalidade de ensino e de aprendizagem a qual modificou consideravelmente a versão tradicional de aula.

No início das atividades, observamos que o termo multimodalidade ainda era desconhecido para os estudantes. Vale lembrar que foi a partir dos estudos teóricos nas disciplinas do PROFLETRAS que esse conceito nos foi apresentado. No entanto, os estudos e as atividades realizadas no curso, ampliaram nossos conhecimentos sobre esse assunto e sobre as contribuições dos elementos multimodais na construção de sentido dos textos, sejam eles orais ou escritos.

Segundo Coscarelli e Cani (2016), o exame cuidadoso de textos multimodais cria oportunidades para os professores mostrarem aos estudantes que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal à não verbal. Pudemos observar, na produção final, que os estudantes apresentaram (re)significações nas práticas de leitura e produção de textos, respondendo, positivamente, nossa pergunta de pesquisa, uma vez que demonstraram ter formulado parcialmente as concepções sobre as características e os sentidos que poderiam ser construídos sobre o gênero crônica.

A participação protagonista dos estudantes que decidiram participar das aulas em todas as etapas, desde a apresentação do projeto, assim como a definição da temática, foi percebida durante o desenvolvimento das ações do projeto, por meio dos comentários, realização das atividades propostas, assim como nas produções textuais. Esse foi um ponto bastante significativo, pois contribuiu para que aprimorassem o senso de responsabilidade, respeito e autonomia que despertou neles o interesse em participar.

As atividades diversificaram a rotina dos estudantes e, também, da professora, uma vez que, além de se tratar de um tema novo, experimentamos novas formas de interação e promoção de estudos. Essa situação mobilizou-os rumo ao protagonismo, pois tiveram que reorganizar suas rotinas, estudando, principalmente, por meio de pesquisa.

Com esse trabalho, ou seja, com o desenvolvimento desse projeto, possibilitou tanto o aperfeiçoamento das habilidades dos estudantes, como também, e, principalmente, mudanças em nossas concepções sobre a importância das escolhas feitas em nossas práticas pedagógicas.

Ingressar no PROFLETRAS ampliou, em nossa vida profissional, a condição de professora-pesquisadora. Desta forma, com as práticas efetuadas em sala de aula, como atividade dirigida para subsidiar os estudos, pudemos direcionar um olhar mais sensível ao ensino de Língua Portuguesa, para além de ensinar aspectos gramaticais e estruturais.

A concepção interacionista da linguagem (MATO GROSSO, 2018b, p. 20), foi adotada para a execução desta proposta que direcionou a pesquisa, no sentido de reforçar a percepção diante da relevância social e cultural que envolve o ensino da língua/linguagem.

Embasados nas teorias de Rojo (2009, 2012, 2013) reconhecemos os desafios colocados pelo texto contemporâneo multissemiótico ou multimodal, que envolve diversas linguagens, mídias e tecnologias à teoria dos gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin.

O desenvolvimento da Sequência Didática a partir do gênero crônica em sua multimodalidade, possibilitou-nos ampliar as leituras sobre os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, aliado à compreensão da diversidade de semioses presentes na forma composicional que constituem os enunciados.

A interação por meio das mídias digitais representa um novo contexto global e local, que exige uma leitura crítica diante do excesso de informações veiculadas nesses ambientes virtuais. Assim, novos letramentos são exigidos para atuar em sociedade com autonomia e protagonismo.

O uso dos meios digitais como suporte para a interação e práticas de leitura e produção foi uma forma de agregar recursos com os quais os estudantes se familiarizaram nesse período que foram ministradas as aulas de Língua Portuguesa para a realização desse projeto.

Desta forma, empregar as tecnologias digitais nas aulas foi um excelente recurso para possibilitar situações de interação que favoreçam as práticas de multiletramentos, uma vez que o letramento digital se tornou indispensável na atualidade. Por outro lado, isso não foi suficiente para promover a participação de todos os estudantes, pois seus interesses, com relação as mídias digitais, para a maioria deles, são outros, como, por exemplo, jogos e as redes sociais, conforme relatos de pais e colegas de sala.

A Escola Estadual Professora Zuleide dos Santos Barros não possui laboratório de informática para atender à demanda dos estudantes. Talvez, esse

fator, tenha influenciado, uma vez que eles não estão acostumados a usarem a internet para realizarem suas atividades.

Pautando-nos na visão de Rojo (2012), de que o trabalho sob o enfoque dos multiletramentos se caracteriza como um trabalho que parte das culturas de referência dos estudantes e de gêneros, mídias e linguagens que eles conhecem, para que se tenha uma abordagem democrática, crítica, ética e pluralista, a turma teve autonomia para escolher o tema que seria abordado por meio do gênero multimodal crônica. Este gênero discursivo foi pensado por tratar de fatos do cotidiano, uma vez que isso envolve sua cultura de referência.

Levando em conta que as habilidades de leitura e escrita são essenciais em todas as áreas de conhecimento, pensamos em promover situações que resultem em condições eficientes de aprendizagem para desenvolver essas habilidades nos valendo dos meios digitais.

Com base nos estudos e reflexões durante o curso PROFLETRAS entendemos que é importante que, em todas as etapas da escolarização básica, sejam realizadas ações de intervenção pedagógica, para possibilitar condições justas de estudo, que resultem em uma aprendizagem contextualizada e situada aos estudantes. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

Reconhecemos que é de suma importância colocar em prática os conhecimentos teóricos em nossos trabalhos pedagógicos. As concepções que assimilamos e assumimos enquanto docentes influenciam consideravelmente os resultados no processo de escolarização dos estudantes pelos quais somos responsáveis. Reconhecemos que a realização dessa pesquisa oportunizou-nos ampliar algumas perspectivas em relação à educação, especificamente, ao ensino de Língua Portuguesa.

Desde o início do curso (PROFLETRAS), temos lido, analisado e refletido muito sob a visão e perspectiva de importantes teóricos que pensam e fazem a educação, porém, consideramos que há, ainda, muito a aperfeiçoar no que tange às práticas pedagógicas.

Sabemos que tudo depende de um processo, mas, pelo que percebemos, existem grandes lacunas referentes à formação inicial da maioria dos professores, porém, por meio da busca pessoal por formação, podemos nos tornar excelentes profissionais.

Sendo assim, vale ressaltar a importância de o percurso formativo de um educador estar em constantes atualizações, para que consiga acompanhar os movimentos e desenvolvimentos sociais, os quais refletem diretamente no ambiente escolar, principalmente em se tratando de tecnologia digital da informação e comunicação.

Enfatizamos ainda, a importância de se pensar e aplicar estratégia de ensino a partir dos gêneros discursivos, uma vez que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os gêneros circulam na sociedade e contribuem para criar situações de aprendizagem mais situada, mais próximas da realidade dos estudantes. Isso torna o aprendizado mais significativo para eles.

Por isso, entendemos que o fato de explorar as particularidades do gênero crônica em sua multimodalidade proporciona aos estudantes, novas práticas de letramentos e de multiletramentos. As práticas de leitura e produção de textos de gêneros multimodais podem potencializar o processo de apropriação de conhecimentos e (res) significar as habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Vale ressaltar ainda, a relevância do procedimento metodológico sob o qual foram viabilizadas as ações do projeto.

O trabalho a partir de uma Sequência Didática foi uma forma de diversificar as possibilidades metodológicas para as aulas de Língua Portuguesa. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88) “O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero”. Sendo assim, a Sequência Didática oportuniza adequações, modificações nos módulos de acordo com as necessidades apresentadas pela turma.

Por meio dessa pesquisa-ação, pudemos constatar que, sempre podemos melhorar nossas práticas. Como professora com experiência de mais de vinte anos, esse tempo que temos dedicado a uma formação efetiva, por meio das práticas situadas do PROFLETRAS, temos percebido que o professor precisa ter a ousadia em fazer diferente daquilo que lhe foi transmitido em seu tempo de escolarização.

Queremos deixar expresso que, olhando para o trabalho que aqui foi descrito temos a plena certeza de que poderíamos tê-lo feito melhor. Essa certeza é que nos move em busca de mais conhecimentos para que possamos, por meio de nossas práticas, proporcionar aos estudantes, aprendizados melhores. Além disso, levá-los a acreditar que confiamos nas capacidades de sucesso que cada um tem. Essa

confiança, que transformada em certeza, nos faz acreditar na educação, gostar do que fazemos e amar nosso trabalho como mediadoras de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. **Falemos das flores**. Crônica. 1855. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/falemos-das-flores/index.html>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- ANGELO, Ivan. Sobre a Crônica. *In*: LAGINESTRA, Maria Aparecida, PEREIRA, Maria Imaculada. **A ocasião faz o escritor**. Caderno do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: Cenpec, 2014. Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/uploads/F3581_389-05-00017%20A%20Ocasi%20faz%20o%20Escritor-Cad.do%20Prof.2014.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.
- ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARRIGUCI JÚNIOR, David. **Enigma e comentário**: ensaios sobre literatura e experiência. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- AZZARI, Eliane Fernandes; LOPES, Jezreel Gabriel. Interatividade e tecnologia. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola 2013, 193-208.
- BAGNO, Marcos. Linguagem. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale de termos de alfabetização, leitura e escrita par educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/linguagem>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2013.
- BARROS, Cláudia Graziano Paes de. Capacidade de leitura em textos multimodais. **Polifonia**, v. 16, n. 19. Cuiabá, 2009, p.161-186. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/da1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf>>. Acesso: 12 maio 2018.
- BARROS, Cláudia Graziano Paes de; COSTA, Elisangela Patricia Moreira da Costa. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2. 2012, p. 38-56. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10605>>. Acesso em: 15 maio 2018.
- BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia. **A construção da leitura e da escrita**: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90. Brasília. MEC, 1990.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000032.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

CAMPOS, Paulo Mendes. **Ser brotinho**. Crônica. 2020. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/etapa/o-processo-para-identificar-assunto-personagens-ideias-e-emocoes-provocadas/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 183-206.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANDIDO, Antonio. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas, SP: Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1992.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. *In*: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 15-48.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. A qualidade social da educação básica no discurso do ministério da educação. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235244/28265>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha; BZUNECK, José Aloyseo. A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. **IX Congresso Nacional**

de educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino.** 2020. Disponível em: <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSI%20NO.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. **Anais Conedu – VII Congresso Nacional de Educação.** Educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimento. Maceió, AL, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renata Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Sílvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67. Pelotas, RS. FaE/PPGE/UFPel. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 07 jun. 2018.

D'AVILA, Jorge Luis; FERNANDES, Christiane Martins. A pesquisa escolar como instrumento pedagógico: um dos caminhos para ampliar as situações didáticas da educação física escolar no ensino fundamental. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 2. 2014, p. 331-343. Goiânia. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/23740>. Acesso em: 18 jun. 2018.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem:** sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. Campo Grande, MS: SED/MS, 2018.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUNZEN. Clesio; MENDONÇA. Márcia. (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 19-42.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY Y, Bernard; PIETRO, Jean-François de; ZABNA, Gabrielle. A exposição oral. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 193-211.

DYKSON, Dennis, A retextualização escrita-escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 3. 2018, p. 503-529. Garanhuns, PB, UFRPE. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v18n3/1984-6398-rbla-18-03-503.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GASPAR, Lúcia. Línguas indígenas no Brasil. **Pesquisa escolar online**, 2012. Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

HATOUM, Milton. **Catadores de tralhas e sonhos**. Crônica. 2015. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/paginas-literarias/artigo/1858/catadores-de-tralhas-e-sonhos>. Acesso em: 30 jun. 2020.

HATOUM, Milton. **São Paulo**: as pessoas de tantos lugares. Crônica. 2008. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/sao-paulo-as-pessoas-de-tantos-lugares/index.html>. Acesso em: 30 jun. 2020.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 19, n. 2. 2006, p. 177-185. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722006000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 jun. 2018.

KENSKI, Vani Moreira **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

KLEIMAN, Angela del Carmen Bustos Romero de. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela del Carmen Bustos Romero de. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n 53. 2007, p. 1- 25. Santa Cruz do Sul. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

KLEIMAN, Angela del Carmen Bustos Romero de. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, 2008, p. 409-424. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/kleiman.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

LAGINESTRA, Maria Aparecida, PEREIRA, Maria Imaculada. **A ocasião faz o escritor**. Caderno do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: Cenpec, 2014. Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/uploads/F3581_389-05-

[00017%20A%20Ocasi%E3o%20faz%20o%20Escritor-Cad.do%20Prof.2014.pdf](#)>. Acesso em: 27 maio 2019.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 2, n. 49. 2010, p. 455-479. Campinas. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2020.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O papel do coordenador no processo reflexivo do professor**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1994.

LOUREIRO, Juliano. **Figuras de linguagem**: aprenda o que são, quais são as principais e como usar no dia a dia. 2020. Disponível em: <<https://www.livrobingo.com.br/figuras-de-linguagem>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MACEDO, Celina Maria Ramos Arruda. **Efeitos do letramento tardio sobre a organização do conhecimento semântico**, Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Rua do Ouvidor**. Crônica. 1878. Vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-io6lcizRWs>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MASUDA, Yoneji. **A sociedade da informação como sociedade pós-industrial**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1982.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: SEDUC, 2018a.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Anos finais do Ensino Fundamental. Cuiabá: SEDUC, 2018b.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares Área de Linguagens**. Cuiabá, Star Print, 2012.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor. **Ciências e cognição**, v. 4. 2005, p. 73-79. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Ana Elisa da Costa. **Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2014.

NOGUEIRA, Armando. **Peladas**. Crônica. 1977. Áudio. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/peladas/index.html. Acesso em: 30 jun. 2020.

NUNES, Silvia Regina. O discurso infográfico e a produção de uma posição-sujeito leitor de informação infografada. **Revista Ecos**. v.15, n.2, 2013, p. 323-342. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/ecos/?link=resumo&vol=MA==&f=Mg==&r=Mw==&a=MTQ>. Acesso em: 15 set. 2018.

OKAIGUSIKU, Alberto Eikiti; GARNDE, Gabriela Claudino; VILAÇO, Fabiana Lacerda. Planejamento de aulas para contextos diversos: translinguagem, multiletramentos e os letramentos críticos. **Entreletras**, v. 9, n. 3. 2018 Araguaína/TO. Disponível em: <file:///C:/Users/Sucesso/AppData/Local/Temp/6255-Texto%20do%20artigo-29906-1-10-20190121.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PACHECO, Agnelo de Carvalho. **A dissertação**. 14. ed. São Paulo: Atual, 1988.

PAIVA, Francis Arthuso. O gênero textual infográfico: Leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do ensino médio. **Revista L@el em (Dis)curso**, v. 3, 2011. Minas Gerais. UFMG. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/1905>. Acesso em: 25 maio 2018.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007. PINA, Dulcineia Costa de. **Objetividade jornalística**: realidade e utopia. Estudo de caso: análise das notícias do Jornal da Noite da TCV. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Ciências da Comunicação. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/38682351.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópico**, v. 9, n. 3. 2011, p. 226-239. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07/557>. Acesso em: 25 maio 2020.

PINTO, Maria de Fátima Roque. **As relações interpessoais e a aprendizagem**. Monografia. Curso de Especialização. Fundamentos da Educação, Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10249/1/PDF%20->

[%20MARIA%20DE%20F%C3%81TIMA%20ROQUE%20PINTO.pdf](#)>. Acesso em: 22 maio 2020.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, v. 19, n. 32-33, 2012. Rio Grande do Sul. UFRGS. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782>>. Acesso em: 27 maio 2018.

PONTES, Cristina de Carvalho. **Monalisa**. Crônica. 2020. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/nasceu/>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

QUEIROZ, Rachel de. **A arte de ser avó**. Crônica. 1964. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q6KPorUXBCM>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia Digital. **Glossário Ceale**. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale de termos de alfabetização, leitura e escrita par educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>>. Acesso em: 02 dez. 2019>. Acesso em: 24 abr. 2018.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. *In*: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco. (org.). **Formação e prática docente em Língua Portuguesa e literatura**. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 117-143.

RODRIGUES, Joana de Fátima; SCHLATTER, Margarete; LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. Leitura de uma crônica para trocar ideias e inspirar-se para a escrita coletiva. *In*: LAGINESTRA, Maria Aparecida, PEREIRA, Maria Imaculada. **A ocasião faz o escritor**. Caderno do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: Cenpec (Coleção da Olimpíada) 2014. Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/uploads/F3581_389-05-00017%20A%20Ocasio%E3o%20faz%20o%20Escritor-Cad.do%20Prof.2014.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Apresentação. ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, 7-9.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola 2013, 13-36.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In*: Moita-Lopes, Luis Paulo da. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo, SP: Parábola, 2013, p. 163-196.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RUIZ, Eliana Maria Severino Danaio. **Como corrigir redação na escola**. São Paulo: Contexto, 1998.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1985.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade** – São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. MACIEL, Ruberval Franco. (org.). **Formação e prática docente em Língua Portuguesa e literatura**. Campinas, SP: Pontes, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 20-39.

SCLIAR, Moacyr. **Cobrança**. Crônica. 2001. Disponível em: <<http://slnguaportuguesa.blogspot.com/2012/08/cronica.html>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SILVA, Brunno Hoffmann Velloso da. **A ordem cristã no governo dos escravos: normas para a cristianização e tratamento dos escravos no Brasil colonial (1697-1759)**. Dissertação apresentada ao departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UNB, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10687/1/2011_BrunnoHoffmannVellosoSilva.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. *In*: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. (org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 107-128.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Maria. (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA Maria Ester do Prado. **Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar**. 2009. Universidade Estadual do Norte do Paraná, Paraná. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>>. Acesso em 04 jun. 2020.

STREET, Brian. Multimodalidade. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. p. 229-230. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>>. Acesso em: 22 out. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo- Cortez, 1996.

TORQUATO, Clóvis Porto. Diferentes fotografias do cotidiano: o gênero crônica na Olimpíada. **Caderno Cenpec**, v. 2, n. 1. 2012. p. 75-97 São Paulo. Disponível em: <<file:///C:/Users/Sucesso/AppData/Local/Temp/93-114-1-PB.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2020.

TOSTÃO. **Conformados e realistas**. Crônica. 2008. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/conformados-e-realistas/index.html>. Acesso em: 30 jun. 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3. 2005, p. 443-466. São Paulo. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WAAL, Daiane Van. Gramática e o ensino da Língua Portuguesa. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de**

Psicopedagogia. PUCPR, 2009. Disponível em:
<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2003_1006.pdf>. Acesso em: 09 nov.
2020.

ANEXOS

Cobrança

Moacyr Scliar

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente".

— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.

— Claro que posso — replicou ele. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

— Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

— Já sei — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

— Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

— Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a chover. — Você vai se molhar — advertiu ela. — Vai acabar ficando doente. Ele riu, amargo: — E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve. — Posso lhe dar um guarda-chuva...

— Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva. Ela agora estava irritada:

— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui. — Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação. Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz. *O imaginário cotidiano. São Paulo: Global, 2001*

Podem parar de romantizar a pandemia?

Carmen Garcia 21 de março de 2020

Vão lá fazer esta conversa de que devemos estar gratos por esta experiência a quem não vai dormir a casa por medo de contaminar os filhos e que, todos os dias, se apresenta na linha da frente de combate.

Acabei de ler mais um daqueles textos virais nas redes sociais que juntam na mesma frase palavras como “*covid-19*” e “*gratidão*” e confesso que estou, neste exato momento, a martelar em fúria as teclas do computador. Já dei dezenas de voltas à cabeça e continuo sem conseguir perceber como é que alguém pode achar que devemos estar gratos por estar a viver uma situação de pandemia que nos obriga a medidas de isolamento social extremas.

É assim tão difícil as pessoas perceberem que esta não é uma “*incrível experiência de amor*” ou que estamos muito longe de “*ver o mundo a, finalmente, meter tudo no lugar*”? Mal está quem precisa de um vírus com esta taxa de letalidade para aprender a amar seja o que for... A infecção por *covid-19*, para a esmagadora maioria da população, é uma experiência essencialmente de medo e há milhares de pessoas a braços com uma terrível e angustiante ansiedade. E não, o mundo não está a meter nada no lugar quando há cidades italianas onde os mortos são tantos que os caixões têm de ser recolhidos em camiões do exército. É verdade que a poluição atmosférica diminuiu e que os canais de Veneza estão mais limpos, mas, pergunto eu, a que custo?

Pensarão estas pessoas que, enquanto estão no conforto das suas casas a procurar palavras caras para grandes e profundos pensamentos que romantizam o vírus, há profissionais de saúde que apenas podem comer e fazer as necessidades básicas uma vez por cada turno de 12 horas? E não falo de Espanha nem de Itália, falo de Portugal. Falo dos meus colegas que, em alguns hospitais deste país, já acabam os turnos com zonas de pressão no nariz e na testa devido ao número de horas que passam com os equipamentos de protecção individual colocados. Vão lá fazer esta conversa de que devemos estar gratos por esta experiência a quem não vai dormir a casa por medo de contaminar os filhos e que, todos os dias, se apresenta na linha da frente de combate. Eles terão, com certeza, muito para vos dizer a esse respeito.

A minha irmã é médica no norte de Itália e há dois dias que não responde às mensagens. Não sabemos se está a trabalhar, se está a descansar ou até se foi infectada. Mas depois lemos que devemos agarrar esta oportunidade para olhar para dentro e crescer... Como é que se olha para dentro numa altura destas é coisa que não faço ideia, confesso desde já. Pessoalmente só tenho olhado para fora, para lá dos muros do meu quintal, para lá das fronteiras do meu país. E tenho medo do que vejo e daquilo que ainda vou ver. Mesmo sem perceber nada de economia tenho medo do que aí vem, tenho medo do aumento do número de desempregados, tenho medo dos pequenos empresários que vão levar a estocada final com esta pandemia que outros parecem querer fazer-nos acreditar que chegou para bem da humanidade.

Neste momento deposito todas as minhas esperanças na ciência porque é dela, e só dela, que podemos esperar soluções. Há centenas de cientistas a trabalhar numa vacina, todos os dias novos fármacos são testados... A solução chegará. Mas, acreditem que não vem na cauda de um unicórnio nem nas palavras

bonitas da actriz que acha que a pandemia é a altura ideal para alinharmos os *chakras*.

O arco-íris virá! Eu tenho medo. E acredito que a maioria das pessoas também. É verdade que temos visto exemplos incríveis de solidariedade, é verdade que têm existido gestos bonitos... Mas teria sido óptimo que nada disto chegasse às custas de um vírus que já leva, no momento em que escrevo estas palavras, mais de 11.500 mortos consigo. Não há nada de belo numa pandemia, não há nada de belo naquilo que tem vindo a acontecer dentro dos hospitais, não há nada de belo no medo e na ansiedade que sentimos e que tentamos não passar aos nossos filhos. Eu percebo a necessidade humana de conforto, percebo que a romantização seja uma forma de ajudar alguns a ultrapassar esta fase. Ainda assim, a mim, parece-me inaceitável que se tente dourar uma catástrofe desta dimensão. Acredito que venceremos e que o mundo, tal como o conhecemos, vai mudar para melhor depois de este pesadelo acabar. Mas agora, enquanto ainda estamos imersos nele, vamos viver um dia de cada vez. Vamos gerir a nossa ansiedade, controlar os nossos medos, chorar os nossos mortos, cumprir todas as indicações que nos forem dadas pelas autoridades competentes. O arco-íris virá. Depois.

GARCIA, Carmen. **Podem parar de romantizar a pandemia?** Crônica. 2020. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2020/03/21/impar/cronica/podem-parar-romantizar-pandemia-1908771>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

APÊNDICE

a) O que você conhece por gênero textual?

R: Gênero textual ou gênero do discurso, são as várias formas que temos para nos expressarmos ou comunicarmos socialmente, como por exemplo a carta, o bilhete, a crônica, a fábula, texto argumentativo, entre muitos outros gêneros.

As características de cada um estão de acordo com nossa intenção de comunicação, por exemplo, se eu vou atender a uma solicitação da professora para expor minha opinião, vou usar um texto argumentativo ou artigo de opinião.

b) Você conhece o gênero textual crônica?

R: Resposta pessoal.

c) O que você sabe sobre crônica?

- ✓ R: O fator principal que define a crônica é sua temática: crônicas abordam assuntos vinculados ao **cotidiano** das cidades.
- ✓ Um bom cronista é aquele que narra situações banais sob uma ótica particular e criativa.
- ✓ É comum que esse tipo de texto tenha marcas claras de humor.
- ✓ A linguagem da crônica costuma ser coloquial e simples. A leveza na linguagem é típica do gênero.

d) O gênero crônica, normalmente, circula em qual veículo de difusão?

R: Jornais, revistas, vídeos, rádios, livros literários e didáticos.

e) Quem produz as crônicas?

R: O cronista.

f) Você sabe, qual é o objetivo dessa produção?

R: A crônica é produzida para levar entretenimento, por isso possui uma finalidade utilitária e pré-determinada: agradar aos leitores dentro de um espaço sempre igual e com a mesma localização, criando-se assim, no transcurso dos dias ou das semanas, uma familiaridade entre o cronista e o leitor.

g) Você sabe quando, como e porque surgiu a crônica?

R: palavra crônica deriva do latim *chronica* que significava, no início do Cristianismo, o relato de acontecimentos em sua ordem temporal (cronológica).

Era, portanto, um registro cronológico de eventos.

No século XIX, com o desenvolvimento da imprensa, a crônica passou a fazer parte dos jornais.

Ela apareceu pela primeira vez em 1799, no *Journal des Débats*, publicado em Paris. A crônica literária, surgida a partir do folhetim, na França, tomou características próprias no Brasil.

MARINHO, Fernando. "Crônica"; **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/cronica.htm>>. Acesso em: 27 de jun. 2020.