

Linguística e Ensino

teoria e método

Denilson P. de Matos
Organizador



Linguística e Ensino

teoria e método



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Pró-Reitora de Pós-graduação MARIA LUIZA PEREIRA DE ALENCAR MAYER FEITOSA



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Administração GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL

ADAILSON PEREIRA DE SOUZA (CIÊNCIAS AGRÁRIAS)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES)
FABIANA SENA DA SILVA (INTERDISCIPLINAR)
GISELE ROCHA CÔRTEZ (CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA)
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (CIÊNCIAS DA SAÚDE)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (ENGENHARIAS)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB (CIÊNCIAS HUMANAS)
MARIA REGINA VASCONCELOS BARBOSA (CIÊNCIAS BIOLÓGICAS)

Denilson P. de Matos
organizador

Linguística e Ensino

teoria e método

Editora UFPB
João Pessoa
2018

Direitos autorais 2018 - Editora UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico Editora UFPB

Editoração Eletrônica Hossein Albert Cortez

Catlogação na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

L755 Linguística e ensino : teoria e método / Denilson Pereira de Matos (organizador). - João Pessoa : Editora UFPB, 2018. 210 p. : il

ISBN: 978-85-237-1382-9

1. Linguística. 2. Línguas - Ensino aprendizagem. 3. TIC's - Ensino de línguas. 4. Leitura e escrita. I. Matos, Denilson Pereira de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81

Cidade Universitária, Campus I - s/n
João Pessoa - PB
CEP 58.051-970
www.editora.ufpb.br
editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:



Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 04/2017-2018, financiado pelo Programa de Apoio à Produção Científica - PRÓ-PUBLICAÇÃO DE LIVROS da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

Àquelas que foram essenciais para minha jornada acadêmica e pessoal:

Maria Teresa Tedesco Vilarde Abreu,

Darcilia Simões,

Mariangela Rios de Oliveira,

Vania Dutra.

Cada uma, a seu jeito, formaram o profissional que sou hoje.

Muitíssimo grato!!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
-------------------	---

Denilson P. de Matos

SEÇÃO 1:

AS TIC E O ENSINO DE LÍNGUAS: INTERSEÇÕES POSSÍVEIS...13
--

USO DO APLICATIVO <i>DUOLINGO</i> NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA EM UMA TURMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	15
--	----

Manoel Alves Tavares de Melo
Denilson Pereira de Matos

IMAGENS COMO RECURSO COMPLEMENTAR AO ENSINO DE CONTEÚDOS GRAMATICAIS EM BLOGS	29
--	----

Williany Miranda Silva
Katianny Késia Mendes Negromonte

A MULTIPLICIDADE DE GÊNEROS EM JORNAIS E REVISTAS: VELHAS E NOVAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO	47
--	----

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

A PLATAFORMA VIRTUAL <i>ECATHS</i> : DISPOSITIVO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	63
--	----

Oriosvaldo de Couto Ramos
Denilson P. de Matos
José Walbérico da S. Costa

BLOG COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO NA EJA: UMA POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DIGITAL.....	77
--	----

Rosângela Maria Dias da Silva
Cléber Lemos de Araújo
Mabel Giammateo

ATUAÇÃO DOCENTE COM BLOG PEDAGÓGICO: AÇÕES TÉCNICAS E PROFISSIONAIS	97
--	----

Williany Miranda da Silva
Raiana Gomes da Costa Lacet

SEÇÃO 2:

LEITURA E ESCRITA: UM UNIVERSO DE LETRAMENTOS.....113

O GÊNERO TEXTUAL TIRINHA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL115

Denise Araújo Ferreira Paz
Regina Celi M. Pereira

ESCREVER PARA APRENDER: DO QUESTIONAMENTO À
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO 133

Teresa Costa-Pereira
Otilia Sousa

LETRAMENTO LITERÁRIO: TRILHANDO CAMINHOS A PARTIR
DA ANÁLISE DO DISCURSO 157

Andreza Shirlene Figueiredo de Souza (UFPB)
Roseane Batista Feitosa Nicolau (UFPB)

O LETRAMENTO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS 173

Fábia Sousa de Sena
Marianne C. B. Cavalcante

CONCEPÇÕES DE LEITURA E LINGUAGEM NAS COLEÇÕES
PORTUGUÊS LINGUAGENS ENSINO MÉDIO DE AUTORIA DE
WILLIAM ROBERTO CEREJA E THEREZA COCHAR
MAGALHÃES (1994-2013)189

Sílvio Porfirio da Silva
Josete Marinho de Lucena
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael

SOBRE OS AUTORES207

APRESENTAÇÃO

A apresentação da obra “Linguística e ensino: teoria e métodos” sugere, inicialmente, uma reflexão sobre alguns pontos bem peculiares que, em alguma medida, motivam, fazem parte ou justificam o projeto desta coletânea. Primeiramente, a menção ao Mestrado Profissional, muito mais do que um posicionamento político-social, sugere uma reflexão bastante objetiva, na medida em que, provavelmente, é uma oportunidade inestimável para que professores(as) atuantes em sala de aula possam viver uma experiência de pesquisa por meio deste tipo de oferta de pós-graduação. A relação direta que há entre a proposição sugerida e esta obra tem exatamente a ver com o fato de que o projeto desta coletânea emerge do conjunto de resultados gerados a partir da conclusão de curso dos mais recentes mestres do Programa de pós-graduação em Linguística e Ensino/PGLE da Universidade Federal da Paraíba. Neste sentido, boa parte dos textos escritos são provindos das pesquisas destes professores-pesquisadores e agora mestres. Do mesmo modo, os doutores e profissionais da educação e das ciências da linguagem, de instituições nacionais e internacionais, que estão presentes na confecção dos capítulos, de alguma maneira, extenuam a convicção de que a melhor aula, o melhor ensino e a melhor aprendizagem vão passar sempre pela melhor formação, melhor capacitação e maior profundidade do conhecimento dos agentes que atuam nos espaços acadêmicos diversos.

Na mesma direção, a preocupação que os trabalhadores e estudiosos do ensino têm com a escrita e a leitura, não apenas como processos, mas como possibilidades efetivas de inclusão social, fazem parte também do cerne desta obra. Portanto, partilhar, com os leitores potenciais destas páginas, as experiências, as inquietações e as impressões teóricas que se pode intuir deste livro é uma missão assumida por cada autor(a) e coautor(a).

Sem muita surpresa, é bastante compreensível verificar as reiteradas discussões sobre letramento, o ensino de língua e a linguística, já que, observado aquilo que foi mencionado nos parágrafos anteriores desta apresentação, questões sobre a formação docente, na construção do conhecimento e na propagação destes conhecimentos em forma de estudos, pesquisas e métodos estão implícitas ou explicitamente presentes nesta empreitada intelectual.

De toda forma, letramento enquanto prática social e não apenas como um resultado da codificação via alfabetização, por exemplo, é mote que percorre, com maior ou menor intensidade, todos os capítulos desta obra, na medida

em que há um direcionamento inerente àquele que ensina para aquele que aprende, no caminho de construir conhecimento. Como indica Stuart Hall (1997), podemos ser agentes na construção de significados e, afinal, de algum modo, o docente é um agente e toda vez que ele faz gerar novos significados, informação, automaticamente está oportunizando a geração de cultura em seu sentido *lato*. Nesta acepção, esta obra, também, inclina-se para as oportunidades de se construir uma escola, um ensino, uma aprendizagem que esteja atenta não apenas à formação do estudante, no seu sentido *stricto*, mas na formação do cidadão, no seu sentido *lato*.

Como aporte teórico, em algumas de suas frentes de reflexão, a Linguística, enquanto ciência, certamente, é o alicerce de todas as discussões e impressões sugeridas neste trabalho. Portanto, as mais diversas abordagens estão circunscritas nos capítulos, embora, em todas há uma tendência para uma visão mais funcional do que formal, na acepção que admite: os sujeitos que atuam, docentes e estudantes, em seus respectivos papéis, por meio dos conteúdos que constroem e parcerizam; as metodologias que propõem, numa dinâmica que vê no espaço da sala de aula (presencial ou virtual), a oportunidade concreta de construção de conhecimento linguístico; o desinteresse por uma visão mais roteirizada, optando por uma mais espontânea, no trajeto da formação e desenvolvimento intelectual discente e docente.

No que se refere à estruturação dos capítulos, é fácil notar que, embora a discussão principal esteja em torno do par linguística/ensino, certos encaminhamentos teóricos e temáticos podem ser identificados nos dois grupos de textos organizados em duas seções, a saber: Seção I, “As TIC e o ensino de língua: interseções possíveis” e a Seção II: “Leitura e escrita: universo de letramentos”. Na primeira, há uma total relação entre as ferramentas virtuais de aprendizagem (ou não) e algumas sugestões e inquietações sobre como utilizar as TIC de forma mais efetiva e promissora, não apenas no ensino de língua portuguesa, mas de língua inglesa, inclusive. Outro ângulo interessante da Seção I é a relevância dada ao discente da Educação de Jovens e Adultos – sujeitos de pesquisa – EJA e a atenção dada ao trabalho docente e às mídias consolidadas a mais tempo, como jornais e revistas. Na seção II, as discussões sobre leitura e escrita são mais intensas e propõem algumas reflexões sobre: letramento literário e letramento do aluno surdo; Livro didático, dentre outros.

Na Seção I, Melo, Matos, Couto, Silva, Giammatteo, Lemos e Costa, nos capítulos: 1- “Uso do aplicativo *duolingo* no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma turma da educação de jovens e adultos”, 4- “A plataforma virtual *ecaths*: dispositivo pedagógico para o ensino e a aprendizagem

de língua inglesa” e 5- “Blog como dispositivo pedagógico na EJA: uma possibilidade de inclusão digital” apresentam, cada autor(a) em seu turno, uma indicação concreta da utilização de ferramentas virtuais, como dispositivos pedagógicos, na construção do conhecimento e na formação de cultura. É bastante interessante notar que é possível propor atividades, pensando no ensino de língua portuguesa, mas, também, de língua inglesa.

No capítulo 2- “Imagens como recurso complementar ao ensino de conteúdos gramaticais em blogs” e “6- Atuação docente com blog pedagógico: Ações técnicas e profissionais” Miranda Silva, Negromonte e Costa Lacet, debruçam-se sobre a possibilidade da utilização da imagem como recurso para a complementação do ensino de gramática, nos estudos sobre os conteúdos gramaticais, bem como, na percepção de observar o docente diante do desafio de exercer sua função didático-pedagógica por meio das TIC. Nestes dois capítulos (2º e 6º capítulos), confirma-se, exatamente como ocorre nos outros três capítulos desta seção (1º, 4º e 5º), um ponto interessante e convergente que é a busca por refletir-se, cada vez mais cientificamente, quais os benefícios e desvantagens numa abordagem que privilegia a utilização das TIC, nas práticas docentes e discentes.

No 3º capítulo, Teresa Tedesco, ainda em torno da temática da Seção I, propõe uma atenção especial aos gêneros textuais afeitos à comunicação midiática, com vista a sugerir/propor que “as mensagens veiculam diferentes significações, que mostram, na sua marca e em seu traço, no efeito que as palavras e as combinações destas geram, o seu modo de funcionar”.

Em direção semelhante, a Seção II: Leitura e escrita: um universo de letramentos, Ferreira Paz e Pereira, capítulo 7- “O gênero textual tirinha como ferramenta didática para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental” apresentam o gênero textual tirinha, entendendo-a como uma oportunidade de utilização, enquanto ferramenta didática para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

Do mesmo modo, Costa-Pereira e Sousa, no capítulo 8- “Escrever para aprender: do questionamento à construção do conhecimento”, investigam sobre a escrita, partindo do princípio de que é possível, considerando-se o questionamento do que se constrói, a construção do conhecimento.

Em outro turno, Souza e Nicolau, no capítulo 9- “Letramento literário: trilhando caminhos a partir da análise do discurso”, indicam uma abordagem interessante em que a análise do discurso e a preocupação com o letramento literário formam uma parceria frutífera para o desenvolvimento da leitura.

No 10º capítulo “O letramento do aluno surdo na escola regular: perspectivas e desafios”, Sena e Cavalcanti assumem uma importante tarefa de observar a inclusão social, não apenas em termos de domínio de código, mas do reconhecimento de uma cultura surda a se conhecer.

O capítulo 11 “Concepções de leitura e linguagem na coleção português linguagens ensino médio de autoria de William Roberto Cereja e Thereza cochar Magalhães (1994-2013)”, Porfirio da Silva, Lucena e Esvael, discutem algumas concepções de leitura e linguagem, tendo como pano de fundo a observação do livro didático, admitido como fonte de observação e pesquisa. A escolha em observar a obra William Cereja e Thereza C. Magalhães, confirma isto.

Enfim, estou convicto de que cada capítulo desta coletânea, dividida nas duas seções temáticas, propiciam à academia uma obra de envergadura, capaz de suscitar muitas outras discussões, análises e estudos sobre a linguística e o ensino.

Denilson P. de Matos
(Professor Associado UFPB)

SEÇÃO 1:
AS TIC E O ENSINO DE LÍNGUAS:
INTERSEÇÕES POSSÍVEIS

USO DO APLICATIVO *DUOLINGO* NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA EM UMA TURMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Manoel Alves Tavares de Melo

Denilson Pereira de Matos

1. INTRODUÇÃO

Com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) houve uma total mudança no que diz respeito à nossa relação com a informação. Antes a nossa preocupação era como ter acesso às informações. Todavia, hoje, vivemos rodeados por informações que estão sendo transmitidas pelos diversos meios de comunicação. Dessa forma, não podemos ignorar o seu uso na escola, principalmente na sala de aula, devendo o professor utilizá-las, de maneira eficiente, como ferramentas facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, tornando, assim, as aulas mais atrativas e motivadoras para os alunos, principalmente os da Educação de Jovens e Adultos. Como bem afirma Moran et al (2013, p. 53),

mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua.

Entre os aplicativos disponíveis, existe o aplicativo gratuito de ensino de línguas, o *Duolingo*, que está disponível tanto para os celulares que possuem Android ou iOS, bem como Windows Phone e web, e que é muito utilizado pelas pessoas que estudam ou o inglês e/ou o espanhol, pois as tecnologias contemporâneas podem tornar-se um forte aliado do professor quando utilizadas, de maneira eficiente, como dispositivos pedagógicos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

De acordo com Moran et al (2013, p. 36), “é importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos.” O professor deve estar apto a preparar

os seus alunos para utilizarem as tecnologias, de tal forma que eles passem a ser cidadãos críticos e participativos na sociedade.

2. DUOLINGO ENQUANTO APLICATIVO PEDAGÓGICO

O *Duolingo* é um aplicativo que tem como finalidade o aprendizado de línguas estrangeiras e é disponibilizado para ser usado tanto em computadores quanto em celulares.

A versão do aplicativo *Duolingo* foi criada no ano de 2011 pelo Guatemalteco Luis von Ahn de 34 anos, e é gratuito e *on line*, nas plataformas *android* e *IOS*. Para poder ser acessado, faz-se necessário que o estudante realize um cadastro através da internet e, a partir daí, o aplicativo pode ser utilizado como um dispositivo (ferramenta) pedagógico cujo objetivo é oferecer ao usuário o aprendizado de línguas estrangeiras, dentre as quais podemos destacar a língua inglesa (TAVARES et al, 2014).

Após realizar o cadastro e ter acesso ao aplicativo

Duolingo, o usuário não tem só a opção de escolher o idioma que deseja aprender, mas também pode optar em fazer ou não um teste de nivelamento, a fim de avaliar qual o seu nível com relação ao idioma que deseja aprender.

Após escolher o idioma que quer aprender e se deseja ou não fazer o Teste do Nivelamento, o usuário deve escolher quanto tempo diariamente quer dedicar ao estudo do idioma escolhido.

O aplicativo oferece ao estudante algumas ferramentas didáticas e exercícios que possibilitam a aprendizagem da pronúncia, da escrita e também de determinadas expressões do idioma escolhido.

O conteúdo programático do aplicativo *Duolingo* é dividido por assunto. Podemos encontrar assuntos relacionados a comidas, roupas, cores, gramática, entre outros. O aluno vai compreendendo e desenvolvendo o



Figura 01 – Tela inicial do Duolingo

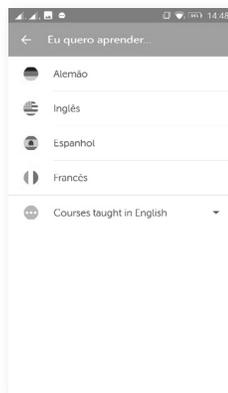


Figura 02 – Tela em que o usuário escolhe qual o idioma que quer aprender.



Figura 03 – Tela em que o usuário escolhe o tempo que vai dedicar ao aprendizado do idioma.

seu aprendizado no idioma a cada fase que avança no aplicativo. Dessa forma, as lições contidas no *Duolingo* tornam-se bastante atraentes, divertidas e estimulantes, a partir do momento em que o aluno passa a se interessar em cumprir as etapas, passando dos níveis mais básicos até que possa chegar aos níveis mais avançados. A aprendizagem do idioma torna-se prazerosa, pois

aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo pode facilitar a aprendizagem. Aprendemos mais, quando conseguimos juntar todos os fatores: temos interesse, motivação clara; desenvolvemos hábitos que facilitam o processo de aprendizagem; e sentimos prazer no que estudamos e na forma de fazê-lo (MORAN et al, 2013, p. 29).

O *Duolingo* é totalmente gratuito, fácil de usar e, por isso, de acordo com os dados oficiais constantes no seu blog, o número de usuários ultrapassou os 10 milhões¹. A popularidade do *Duolingo* é tão evidente que no ano de 2013 foi escolhido pela *Apple* como sendo o aplicativo do ano (HAMANN, 2013).

De acordo com Petit; Santos (2013, p. 3), o aplicativo *Duolingo* possui três princípios, que são

o sistema de vidas, os pontos e a competição. Cada erro numa lição leva à perda de um coração (vida). Quando se perde os três corações, é preciso refazer a lição desde o começo. Depois, para cada lição terminada, o usuário recebe um número de pontos. Se adicionar como “amigo” outro usuário do dispositivo, é possível ver os pontos dele, pois aparece então numa lista de classificação. Quando alguém chega a ultrapassar outro usuário, este último recebe uma notificação, a qual é usada em um registro de língua divertido, do tipo “você vai deixar Fulano passar na sua frente sem reagir?”

Quando se aprende um idioma através do aplicativo *Duolingo*, o aluno tem que ter a consciência de que não terá um ambiente natural de aprendizagem da língua. O aplicativo *Duolingo* enfatiza a tradução tanto de palavras quanto de frases. Há também alguns momentos em que o usuário terá alguns exercícios

1 Disponível em: <<http://blog.duolingo.com/>> Acesso em 15 jul. 2016

de escrita, em que ele escreve o que está ouvindo na língua que está estudando, além de ditados que envolvem a compreensão e produção oral. À medida que vai progredindo, acertando as respostas e completando as lições, os usuários ganham pontos, bem como, ao darem respostas incorretas custarão suas vidas (DUARTE, 2014).

Existe, ainda, a possibilidade de o usuário convidar os seus amigos através de email ou então do *Facebook* para praticarem em conjunto a língua que estão aprendendo.

No aplicativo *Duolingo* há também uma loja de *lingots* (*Lingot Store*). Os *lingots* são moedas virtuais que fazem parte do aplicativo. O usuário pode acessar a loja à medida que vai progredindo e conseguindo um bom desempenho nas atividades realizadas. Ao acessar a loja, o usuário pode comprar reservas que podem ser utilizadas no momento em que precisar, ou seja, quando for realizar atividades mais difíceis e complexas (DUARTE, 2014).

O aplicativo *Duolingo* ainda dispõe da possibilidade de demonstrar ao usuário o seu desempenho individual na língua. No caso em que o usuário convidou alguns amigos e juntos estão numa espécie de competição, há a possibilidade de demonstrar a sua posição no ranking de competição com os amigos.

Dessa forma, com todas as possibilidades dadas pelo aplicativo *Duolingo*, ele pode tornar-se um dispositivo pedagógico de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem de um idioma, no nosso caso, a Língua Inglesa.

O aplicativo *Duolingo*, ao ser escolhido pelo professor, como um dispositivo pedagógico, deve ser visto “como uma possibilidade de ser utilizado como uma ferramenta virtual de aprendizagem e como um possível mecanismo motivador para as práticas sociais virtuais que podem ser desencadeadas no universo digital” (LEMOS; MATOS, 2016, p. 17).

A escola deve estar consciente de que um dos seus papéis é estar integrada aos recursos tecnológicos de informação e comunicação, pois é nela “onde os indivíduos compreendem criticamente o meio social em que vivem, tornando-se sujeitos atuantes para exercer a cidadania em uma sociedade que se apresenta em constantes mudanças” (LEMOS; MATOS, 2016, p. 62).

Assim, ao escolher um determinado aplicativo que possa ser utilizado com os seus alunos, o professor deve ter a plena consciência de que

a ferramenta por mais potente que possa vir a ser, mais tecnológica que se imagine, constrói pouco ou menos do que poderia, sem a intervenção de alguém que desempe-

nhe este papel de intermediar e promover a construção de novos significados (LEMOS; MATOS, 2016, p. 58).

Em suma, por mais importante que seja a ferramenta tecnológica, o professor ainda exerce, no processo de ensino-aprendizagem, um papel de suma importância, que é o de agente de letramento, pois é ele quem vai orientar os seus alunos a tornarem-se cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade em que vivem.

3.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa surgiu da necessidade de se encontrar meios de motivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem do Inglês e tem como objetivo comprovar a eficiência do aplicativo *Duolingo* no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa em uma turma da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Gil (1999), a verificabilidade é o que distingue o conhecimento científico dos demais saberes e, dessa forma, é imprescindível “determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento” (GIL, 1999, p. 26). Gil define “método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 1999, p. 26).

Quanto aos procedimentos adotados, a pesquisa foi de campo, pois “o que se busca é observar os fatos como eles ocorrem no ambiente natural, sem que se possam isolar e controlar variáveis” (ALMEIDA, 2014, p. 29).

Desta forma, para se obter os dados da pesquisa utilizamos o Teste de Sondagem (Avaliação Diagnóstica), com o objetivo principal de avaliar qual o conhecimento que os alunos possuem com relação aos conteúdos que foram trabalhados durante a utilização do aplicativo *Duolingo*. Após a utilização do aplicativo *Duolingo* e os alunos terminarem as lições 01, 02 e 03, dos níveis básicos I e II e a dos Artigos, foi aplicado um Teste Final escrito, para podermos comparar o progresso dos alunos no conhecimento da Língua Inglesa, com a utilização do aplicativo *Duolingo*.

A pesquisa se deu em dois âmbitos: o virtual e o físico.

No virtual, o aluno deveria estar conectado à internet para que pudesse acessar através do celular, o aplicativo *Duolingo*. O acesso à internet se deu através do próprio celular dos alunos, com aqueles que possuíam internet no seu celular, uma vez que a escola não possui internet.

No âmbito físico, na escola, mais precisamente na sala de aula, o aluno teve o devido acompanhamento dado pelo professor quanto aos conteúdos de Língua Inglesa.

O público-alvo da pesquisa foi um grupo composto por 28 (vinte e oito) alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II, do turno noturno, da Escola Municipal do Ensino Fundamental Flávio Maroja Filho, localizada no bairro de Tibiri II, no município de Santa Rita, estado da Paraíba.

Para se chegar à conclusão da pesquisa, algumas orientações pedagógicas e instruções foram dadas, entre



Figura 04 – Tela dos Níveis Básicos I e II e dos Artigos.

as quais podemos destacar as seguintes: a) Conscientizar os alunos sobre a necessidade e a importância de se utilizar o celular não apenas como um instrumento

para se ter acesso às redes sociais, mas também como um dispositivo pedagógico que pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, utilizando o aplicativo pedagógico *Duolingo*; b) Orientar os alunos quanto aos passos que deveriam ser seguidos para se baixar no celular o aplicativo *Duolingo*, bem como quanto à sua utilização.

Os conteúdos que foram trabalhados com os alunos durante a pesquisa foram os que estão abaixo elencados, uma vez que os alunos começaram a utilizar



Figura 05 – Exercício da lição 01, do Nível Básico I

o aplicativo *Duolingo* no nível básico I, avançando para os Artigos, até se chegar ao nível Básico II: pronomes pessoais; verbo *to be* (tempo presente - forma afirmativa); alguns substantivos básicos (*boy/girl; man/woman; cat/dog*); artigos: indefinidos (*a/an*) e definido (*the*); plural (básico - com o acréscimo apenas do “s” nos substantivos); verbos *see, have, read e find*, no presente, forma afirmativa, apenas para os pronomes pessoais *I, you, we e they*.

Para trabalhar os conteúdos acima, os alunos fizeram as atividades dos níveis básicos I e II, além das dos Artigos, do aplicativo *Duolingo*. Tanto o nível básico I quanto o Básico II possuem 03 (três) lições, sendo que os Artigos possuem 02 (duas) lições.



Figura 10 – Exercício da lição 02, do Nível Básico II



Figura 11 – Exercício da lição 03, do Nível Básico II

O objetivo principal do nível básico I era fazer com que os alunos aprendessem como se diz eu sou/estou, ele é/está e ela é/está em inglês.

No nível básico I, na lição 01, a ênfase se deu ao pronome pessoal *I* e a respectiva forma do verbo *to be* no presente, forma afirmativa; aos artigos indefinidos *a/an*; e aos substantivos *man/woman* e *boy/girl*.

Na lição 02 do nível básico I, a ênfase se deu aos pronomes pessoais *he/she* e à respectiva forma do verbo *to be* no presente, na forma afirmativa; aos substantivos *child* e *ball*; e ao verbo *see* no presente, na forma afirmativa, com os pronomes pessoais *I, you, we* e *they*. Exemplo:

Na lição 03 do nível básico I, a ênfase se deu aos substantivos *cat/dog*; à conjunção *and* e ao verbo *have* no presente, na forma afirmativa, com os pronomes pessoais *I, you, we* e *they*.



Figura 06 – Exercício da lição 01, do Nível Básico I

demais conjugações do verbo *to be* para os pronomes pessoais *you, we* e *they*, no presente, na forma afirmativa.



Figura 08 – Exercício da lição 03, do Nível Básico I

Na primeira lição do nível básico II, a ênfase se deu ao pronome pessoal *you* e à respectiva forma do verbo *to be* no presente, na forma afirmativa; ao substantivo *book*; e ao verbo *read* no presente, na forma afirmativa, com os pronomes pessoais *I, you, we* e *they*.

Na segunda lição do nível básico II, a ênfase se deu aos substantivos *boys/girls* e *news-paper*; ao pronome pessoal *they* e a respectiva forma do verbo *to be* no presente, na forma afirmativa; e ao artigo definido *the*. Exemplo:



Figura 07 – Exercícios da lição 02, do Nível Básico I



Figura 09 – Exercício da lição 01, do Nível Básico II

Na terceira lição do nível básico II, a ênfase se deu aos substantivos *menu* e *house*; e ao pronome pessoal *we* e a respectiva forma do verbo *to be* no presente, na forma afirmativa; e ao verbo *find* no presente, na forma afirmativa, com os pronomes pessoais *I*, *you*, *we* e *they*. Exemplo: figura 10.

Como podemos observar, ao final de cada lição, o aluno fez exercícios propostos no próprio aplicativo *Duolingo*, sendo que o conhecimento adquirido pelo aluno era cumulativo, uma vez que, nos exercícios referentes à lição 02, foram exigidos dos alunos os conhecimentos adquiridos nas lições 01 e 02; e nos exercícios referentes à lição 03, do nível básico I, foram exigidos os conhecimentos das lições 01, 02 e 03.

A mesma situação ocorre quando o aluno for fazer os exercícios do nível básico II. Ao fazer os exercícios da lição 01, do nível básico II, foi exigido do aluno todo o conhecimento adquirido no nível básico I e na lição 01 do nível básico II. Nos exercícios referentes à lição 02, do nível básico II, foi exigido do aluno o conhecimento adquirido no nível básico I, nas lições 01 e 02 do nível básico II. Nos exercícios referentes à terceira lição do nível básico, o aluno teve que usar todos os conhecimentos adquiridos tanto no nível básico I quanto no básico II.

Além dos exercícios referentes a cada lição, o aluno também teve, quando estava utilizando o aplicativo *Duolingo*, exercícios de reforço ao final de cada nível, que estavam disponíveis no próprio aplicativo, com o nome de Domínio Total.

Ao longo desse processo, que durou 01 (um) mês, totalizando 08 (oito) aulas com a utilização do dispositivo pedagógico *Duolingo*, tanto no nível básico I quanto no básico II, foram dadas aulas expositivas aos alunos com relação aos conteúdos constantes nos referidos níveis, a fim de que os alunos pudessem tirar suas dúvidas em relação aos conteúdos.

Quando os alunos concluíram as lições 01, 02 e 03, dos níveis básicos I e II e dos Artigos, foi feito o Teste Final escrito, que englobou os conteúdos estudados pelos alunos nos referidos níveis, a fim de que fossem avaliados quanto ao aprendizado da Língua Inglesa quando da utilização do aplicativo pedagógico *Duolingo*.

Após os alunos terem feito os Testes de Sondagem e Final, que foram aplicados por escrito antes e depois da utilização do aplicativo pedagógico *Duolingo*, foi feita a análise dos dados colhidos tanto nos Testes (de Sondagem - Avaliação Diagnóstica e Final) e, assim, chegamos à conclusão da pesquisa.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Conforme indicado no capítulo 3, o Teste de Sondagem foi aplicado junto aos 28 (vinte e oito) alunos que participaram da pesquisa antes de terem acesso ao aplicativo *Duolingo* e o seu objetivo principal era avaliar qual o conhecimento prévio que esses alunos possuíam quanto aos conteúdos de Língua Inglesa que seriam abordados no aplicativo, nos níveis Básicos I e II e Artigos.

O Teste de Sondagem (Avaliação Diagnóstica) foi formulado com quatro questões.

A primeira questão foi a de relacionar as colunas e abordou 18 (dezoito) palavras. Entre elas, constavam as classes gramaticais de verbos, conjunções, artigos e substantivos, que seriam vistas pelos alunos durante o acesso ao aplicativo *Duolingo*, no que diz respeito à Língua Inglesa.

A segunda questão, que constava da letra “a” até “f”, que foi a de preencher os espaços vazios, explorou o conhecimento dos alunos quanto a um dos principais verbos auxiliares da Língua Inglesa, o verbo *to be*, no tempo presente, na forma afirmativa.

A terceira questão, que constava apenas das letras “a” e “b”, e o aluno deveria marcar a resposta correta, e abordou o uso dos Artigos Indefinidos: *a/an*.

Por fim, a quarta e última questão, da letra “ã” até “j”, foi a de tradução de frases da Língua Inglesa para a Língua Portuguesa e exigia do aluno a aplicação de todo o conhecimento constante nas questões anteriores.

Dos resultados da Questão I, 13 (treze) alunos ficaram abaixo de 50% em número de acertos; 10 (dez) alunos responderam, porém deixaram algumas questões em branco; 03 (três) alunos acertaram 50% das questões e apenas 12 (doze) alunos acertaram acima de 50%, sendo que nenhum dos alunos atingiu o percentual de 100% de acertos. Assim, apenas 15 (alunos) conseguiram obter o índice de acertos a partir de 50%.

Com relação à Questão II, 15 (quinze) alunos erraram todas as questões, ou seja, mais da metade dos alunos; 17 (dezesete) alunos responderam a algumas questões e/ou deixaram todas ou algumas em branco; 01 (um) aluno acertou 50% e apenas 06 (seis) alunos acertaram 100% da questão, sendo que 18 (dezoito) alunos ficaram abaixo do índice de 50% de acertos da questão.

Já na Questão III, 08 (oito) alunos erraram todas as questões; 03 (três) alunos deixaram todas as questões em branco; 13 (treze) alunos acertaram

100% da questão e apenas 04 (quatro) alunos acertaram 50% da questão, ou seja, 17 (dezessete) alunos atingiram o índice de acertos a partir de 50%.

Por fim, na Questão IV, que era uma questão aberta, o que pôde-se observar é que a grande maioria dos alunos não traduziu frase alguma ou então apenas traduziu palavras soltas, tais como: você, eu, ele, é, eu sou, ela é, são garotos, casa, o cachorro, somos garotas, homem, menino, gato, bola, as meninas e livro, não fazendo qualquer sentido as frases que foram traduzidas.

Em suma, o que podemos observar da análise do Teste de Sondagem foi que o conhecimento dos alunos com relação aos conteúdos de Língua Inglesa que foram trabalhados no aplicativo *Duolingo*, nos níveis Básicos I e II e Artigos, e que foram reforçados em sala de aula, era muito pouco ou quase nenhum.

4.1 TESTE FINAL

O Teste Final manteve a mesma estrutura do Teste de Sondagem, a fim de que fosse possível fazer uma comparação do progresso dos 28 (vinte e oito) alunos no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos de Língua Inglesa abordados no aplicativo *Duolingo*, nos níveis Básicos I e II e Artigos e, por fim, se chegar à conclusão de que houve ou não progresso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa com a utilização do aplicativo *Duolingo*.

A primeira questão constante no Teste Final foi a mesma do Teste de Sondagem e 24 (vinte e quatro alunos) acertaram todas as questões, atingindo assim o índice de 100% de acertos; 03 (três) alunos acertaram 17 (dezessete) questões, sendo que 02 (dois) alunos erraram 01(uma) questão e 01 (um) aluno deixou 01 (uma) questão em branco; e 01 (um) aluno acertou 15 (quinze) questões e errou 03 (três). Dessa forma, todos os alunos ficaram com índice de acertos a partir de 83%.

Verifica-se, assim, que a aprendizagem dos alunos com relação aos conteúdos abordados na Questão I tanto no Teste de Sondagem quanto no Teste Final aumentou satisfatoriamente após a utilização do aplicativo *Duolingo* no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, pois os alunos, no Teste Final, ficaram com o índice de acertos da questão a partir de 83% até 100%, enquanto que no Teste de Sondagem apenas 15 (quinze) alunos conseguiram o índice de acertos a partir de 50% até 89% e 13 (treze) alunos ficaram com o índice de acertos abaixo de 50%.

A segunda questão abordou o verbo *to be*, no tempo presente, na forma afirmativa e dos 28 (vinte e oito) alunos, 22 (vinte e dois) acertaram 100% da questão; 03 (três) alunos erraram tudo; 01 (um) aluno acertou 02 (duas) questões e errou 04 (quatro); 01 (um) aluno acertou 05 (cinco) questões e errou 01 (uma); 01 (um) aluno acertou 03 (três) questões e errou 03 (três).

O nível de aprendizagem dos alunos, no Teste Final, quanto ao uso do verbo *to be*, no tempo presente, na forma afirmativa, foi bastante considerável, quando se compara o desempenho dos alunos no Teste de Sondagem. No Teste de Sondagem apenas 06 (seis) alunos conseguiram acertar todas as questões, enquanto que no Teste Final esse número subiu para 22 (vinte e dois) e apenas 03 (três) alunos não conseguiram progresso algum da fase do Teste de Sondagem para a fase do Teste Final, após a utilização do aplicativo *Duolingo*.

A terceira questão abordou o uso dos Artigos Indefinidos, sendo que dos 28 (vinte e oito) alunos, 16 (dezesseis) obtiveram o índice de acertos em 100%; 05 (cinco) alunos não acertaram a questão; 07 (sete) alunos acertaram 50% da questão. Nenhum dos 28 (vinte e oito) alunos deixou, na Questão IV, do Teste Final, questão alguma em branco, sendo que 13 (treze) alunos mantiveram no Teste Final o mesmo desempenho do Teste de Sondagem; 04 (quatro) alunos pioraram o desempenho e 04 (quatro) alunos continuaram a errar toda a questão.

A terceira questão, pelo que pode-se observar, foi a que os alunos tiveram um certo grau de dificuldade, passando o seu desempenho a não ser tão satisfatório quanto nas questões anteriores, pois dos 13 (treze) alunos que acertaram 100% da questão no Teste de Sondagem, no Teste Final esse número subiu para 13 (treze), sendo que dos 28 (alunos), alguns tiveram progresso, outros mantiveram o mesmo desempenho e outros pioraram o desempenho.

Uma das explicações para explicar o desempenho dos alunos na Questão III, talvez seja a influência da língua materna, uma vez que na Língua Inglesa existem algumas regras que devem ser observadas quanto ao uso dos Artigos Indefinidos, enquanto que na Língua Portuguesa essas regras não existem. Portanto, faz-se necessário um maior esforço tanto do aplicativo *Duolingo* quanto do professor de Língua Inglesa reforçar as regras quanto ao uso dos Artigos Indefinidos.

A quarta questão foi uma das mais complexas, pois exigia do aluno todo o conhecimento prévio das lições previstas no aplicativo *Duolingo* quanto aos conteúdos sobre pronomes pessoais; verbo *to be* (tempo presente - forma afirmativa); alguns substantivos básicos (*boy/girl; man/woman; cat/dog*); artigos:

indefinidos (*a/an*) e definido (*the*); plural (básico - com o acréscimo apenas do “s” nos substantivos); verbos *see*, *have*, *read* e *find*, no presente, forma afirmativa, apenas para os pronomes pessoais *I*, *you*, *we* e *they*.

Dos 28 (vinte e oito) alunos, apenas 01 (um) aluno deixou em branco as questões de “a” a “j”, da Questão IV, tendo os demais respondido a todas as questões, sendo observados apenas algumas fragilidades que eles possuíam na Língua Portuguesa, que se revelaram também na Língua Inglesa.

O que podemos observar no Teste Final é que houve um grande avanço dos alunos no que diz respeito à aprendizagem da Língua Inglesa, pois como vimos anteriormente, enquanto que no Teste de Sondagem os alunos não traduziram frase alguma, apenas algumas palavras soltas, no Teste Final 27 (vinte) e sete alunos responderam todas as letras da Questão IV e apenas 01 (um) aluno deixou em branco toda a Questão IV.

Os erros mais comuns cometidos pelos alunos compreendem o uso dos artigos definido e indefinidos, concordância verbal, formação do plural e troca de alguns substantivos por outros.

Justifica-se o erro dos alunos quanto ao uso dos artigos por eles terem o mesmo significado, como por exemplo, os Artigos Indefinidos *a/an* significam um, uma, e o Artigo Definido *the* significa o, a, os, as, na Língua Portuguesa.

Quanto ao erro das concordâncias, pode-se justificar pelo fato dos verbos estudados terem as mesmas formas verbais para os pronomes pessoais *I*, *you*, *we*, *they*.

A troca de alguns substantivos por outros justifica-se pelo fato de alguns alunos não terem assimilado os seus significados.

No entanto, comparando os resultados do Teste de Sondagem com os do Teste Final com relação à Questão IV, podemos afirmar que o progresso dos alunos, após a utilização do aplicativo *Duolingo*, foi realmente surpreendente, mostrando-se, assim, bastante eficiente o seu uso no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pudemos comprovar que o aplicativo *Duolingo* é um aplicativo bastante eficiente que pode ser usado no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, pois observamos que os alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos do município de Santa Rita – PB tiveram um avanço considerável no que diz respeito ao aprendizado da Língua Inglesa, uma vez que conseguimos comparar o desempenho dos alunos antes e depois do uso do aplicativo *Duolingo*, através do celular, e ficou realmente

comprovado que esse aplicativo, quando usado com o devido suporte dado pelo professor, pode ser muito eficiente e propiciar resultados surpreendentes.

Além disso, pudemos observar que os alunos tornaram-se bastante motivados, resultando, assim, num maior engajamento no processo de ensino-aprendizagem, o que fez com que eles tivessem um bom desempenho na aprendizagem da Língua Inglesa.

Por fim, o professor de Língua Inglesa precisa conscientizar-se de que pode utilizar as tecnologias ao seu favor, como uma forma de melhorar tanto o seu desempenho quanto o de seus alunos em sala de aula. Além disso, precisa também estar bem consciente que, mais importante do que as tecnologias, do que os conteúdos trabalhados com o uso do aplicativo *Duolingo*, são o interesse e a motivação do aluno no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 2014.

DUARTE, Gabriela Bohlmann. **O processo de gamificação e a aprendizagem de línguas pelo viés da Complexidade**. 2014. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/10673190-O-processo-de-gamificacao-e-a-complexidade.html>>. Acesso em: 04 jun 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

HAMANN, R. Apple escolhe Duolingo como “App do Ano”. TechMundo, 17/12/2013. Disponível em: <<http://www.techmundo.com.br/apps/48358appleescolhe-duolingo-como-app-do-ano-.html>>. Acesso em: 25 jul 2016.

LEMONS, Cléber; MATOS, Denilson P. de. **Refletindo sobre EaD e letramento digital: o que a cultura tem a ver com isso?** Curitiba: Prottexto, 2016.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

PETIT, Thomas; SANTOS, Gilberto Lacerda. **A aprendizagem não formal da língua estrangeira usando o smartphone**. 2013. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br> >. Acesso em 25 jul 2016.

TAVARES, Mary Jeanne Gomes Viana; SANTOS, Suélly Lima dos; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. **Duolingo: incentivo ao uso do aparelho celular para fins pedagógicos**. 2014. Disponível em: <<http://aninter.com.br/Anais%20CONINTER>>. Acesso em: 31 jul 2016.

IMAGENS COMO RECURSO COMPLEMENTAR AO ENSINO DE CONTEÚDOS GRAMATICAIS EM BLOGS

Williany Miranda Silva

Katianny Késia Mendes Negromonte

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O cenário das mídias digitais tem oferecido inúmeras oportunidades de democratizar o conhecimento através do uso da telefonia móvel, de aplicativos simples, e acessível aos internautas, e de postagens em redes sociais e sites com vistas a divulgar diversas informações, utilizando-se da integração de múltiplas linguagens.

Assim, as tecnologias digitais permitiram que a linguagem verbal ganhasse novos contornos, pois dificilmente nas práticas comunicativas sejam orais ou escritas, mediadas pelo uso do computador, há apenas um modo de representação, visto que as palavras se unem aos gestos, às entoações, às imagens, às animações, às tipografias, à cor, à textura, ao tamanho da letra, ao layout, e são de grande relevância para a produção de sentidos (DIONÍSIO, 2005).

Sob esta ótica, os ambientes digitais foram dando lugar a uma nova perspectiva que consiste no caráter multimodal da comunicação. Os blogs, por exemplo, são “uma produção híbrida que integra a linguagem verbal e a linguagem não verbal, através do uso de imagens (fotos, figuras, desenhos, pinturas com a diversidade de postagens, (CARMELINO e LINS 2015, p. 116), razão pela qual fazem uso constante do recurso da multimodalidade.

Os textos multimodais, produzidos para os meios de comunicação digital, são de natureza visual, a exemplo da imagem, que consiste em nosso objeto de estudo. Segundo Silva e Gomes (2014, p. 2), a imagem tem sido uma relevante protagonista e “tem possibilitado velocidade e dinamismo à comunicação em rede, sem, contudo, deixar de elaborar um posicionamento crítico, visto que esse recurso hospeda em si uma abrangência maior de interatividade de conteúdo”, e, em nosso caso, do universo da instituição escolar ou de discursos socialmente produzidos.

A escola, com seus integrantes, nesse contexto sócio-histórico de transformações e inserção de um mundo digitalizado, também foi alvo de

mudanças. Para os professores de Língua Portuguesa (doravante, LP), que trabalham diretamente com a linguagem, é desafiador compreender o ensino de língua, mais especificamente, dos eixos de leitura, de produção e de análise linguística a partir de diversos ambientes virtuais (blogs, sites, e-mail, chats, *whatsapp*, entre outros) que trazem em si uma diversidade de imagens, textos multimodais, que tratam o conteúdo de língua. Além disso, faz-se necessário novos direcionamentos para aprendizagem dos discentes, principalmente, aqueles do Ensino Médio, à medida que uma variedade de endereços eletrônicos invade e é disponibilizado pela mídia, com utilização de múltiplas semioses (imagens e vídeos), para instrumentalizar usuários, em geral, a consultar, ler ou estudar conteúdos de língua(gem), como aspectos da gramática e permitir uma participação em processos seletivos que exigem conhecimentos de língua portuguesa, como o ENEM.

Diante desse desafio, políticas educacionais têm sido desenvolvidas para que as escolas possuam laboratórios de informática e os professores tenham formação continuada. Essa capacitação ocorre em virtude das competências exigidas como fundamentais para a área específica de linguagens, conforme destacamos duas das seis que são apresentadas no documento, presente na base nacional:

“Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação”

“Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos”. (BNCC, 2017, p. 63)

Neste sentido, a preocupação em investigar a forma como os objetos estão sendo divulgados se torna legítima, reforçando a necessidade em formar leitores para o novo meio e que envolve a complexidade do entendimento de letramentos na esfera digital, (BRAGA, 2010).

Nossos dados reforçam essa redefinição, visto que as imagens presentes nos ambientes virtuais têm uma grande potencialidade para o ensino e a aprendizagem, e se utilizadas de maneira consciente, e não espontaneísta, acrescentam sentido, enriquecem, complementam e contextualizam a abordagem do conteúdo gramatical em suas diversas manifestações, desde a explicitação do conceito ao exemplo concreto da utilização de determinada categoria gramatical, (ZABALA, 2010).

O desenvolvimento do presente capítulo norteia-se por uma questão basilar: *Que imagens são recorrentes em blogs direcionados ao ensino e aprendizagem em língua portuguesa?* As reflexões para responder tal problemática enveredam-se no estudo do funcionamento de imagens como mediadoras do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa.

Além disso, pretendemos identificar o tratamento das imagens em relação aos conteúdos gramaticais relativos à língua portuguesa, e analisar a caracterização dessas imagens, segundo a sua forma, funcionamento e usabilidade no ambiente de virtualidade em que estas se encontram. Tal investigação justifica-se, pois, pela contribuição dos blogs como ferramenta ou subsídio pedagógico, permitindo aos usuários e aos interessados o acesso rápido a leituras complementares de conteúdos, vistos (ou não) em cursos regulares e presenciais.

Nossa observação dirigiu-se a dez sites e dez blogs, divulgados e disponibilizados como ambientes adequados para o estudo de conteúdos gramaticais de Língua Portuguesa, segundo a avaliação e a recomendação do infoenem, no endereço: <https://www.infoenem.com.br/os-10-melhores-sites-e-blogs-de-gramatica-do-brasil/>. Desse universo, optamos por restringir o escopo de nossa investigação às imagens presentes em quatro blogs: *Blog do gramaticando* (<http://www.blogdogramaticando.com/>), *A escrita nas entrelinhas* (<http://aescritanasentrelinhas.com.br/>), *Gramática e linguagem* (<http://gramaticaelinguagem.blogspot.com.br/>) e, por fim, *Conversa de português* ([http://conversadeportugues.com.br.](http://conversadeportugues.com.br/)), selecionados em função da articulação entre imagens e conteúdo gramatical.

Além desta introdução, seccionamos o texto em três cenas. A primeira envolve aspectos teóricos com reflexões sobre as características do ambiente digital em foco, *blog*, e os fenômenos de hipertexto, hipermídias e de multimodalidade presentes nas páginas, a partir de autores como Komesu (2010), Marcuschi (2010) Miller (2012); Silva (2013b) e(2014); Barton e Lee (2015); Kenski (2012); Levy (1993); bem como, reflexões sobre o conteúdo de língua na abordagem dos eixos de leitura, escrita e, sobretudo, análise linguística em autores como Zabala (2010); Antunes, (2003); Mendonça (2006), Bezerra

e Reinaldo, (2013). A segunda cena situa o leitor quanto aos procedimentos metodológicos implicados para identificação e análise das imagens, e conteúdos, e destaca a articulação entre o objeto e os aspectos gramaticais definidos para exposição nos blogs em análise. Por fim, a terceira cena recupera a questão central, cujo foco não só ilumina a relação entre imagem e conteúdo gramatical, como também pondera sobre a sua exibição e adequação quanto ao ensino e aprendizagem de língua(gem) divulgados em ambientes virtuais; em específicos blogs voltados para prováveis candidatos, estudiosos ou curiosos em conhecer um pouco mais sobre aspectos gramaticais da língua portuguesa.

CENA 1: AMBIENTE DIGITAL - OS BLOGS E A MULTIMODALIDADE

BLOGS- AMBIENTES DE HIPERTEXTOS E DE HIPERMÍDIAS

O blog ocupa espaços na internet muito mais como suporte do que como um gênero (MILLER, 2012). Segundo Komesu (2010), trata-se de uma página, que funciona como uma ferramenta a serviço de diversas áreas, e, em particular, para o ensino, e que ganhou uma popularidade por dois motivos. Primeiro, porque é uma ferramenta de fácil acesso e não precisa de um conhecimento especializado em computação para sua utilização. Segundo, porque é uma ferramenta gratuita, isto é, não se paga pela página do blog no site que oferece o serviço.

Com a imersão da escola no universo digital e a facilidade de criar um espaço virtual, muitos professores utilizam blogs educativos ou pedagógicos para postar atividades complementares, imagens e vídeos que estejam vinculados a uma discussão temática levantada na sala de aula e/ ou que foram produzidos pelos próprios alunos. Nas palavras de Silva (2013b, p. 9), o blog pedagógico apresenta:

Ações didáticas (constituídas de vários gêneros), com formato e funcionamento variável a depender do propósito do administrador (potencialmente na figura do professor). Para tanto, a sua construção orienta-se por um objetivo e conteúdo específicos de postagens não só voltadas para o ensino e aprendizagem de atividades escolares, mas também para funcionar como um instrumento de consulta, leitura e divulgação de outras produções expostas na rede sob variados gêneros textuais.

Segundo a autora, essa prática de utilizar blogs pedagógicos extrapola a ideia de diário ou ferramenta e tem como propósito fazer com que os discentes e docentes estabeleçam um contato fora da sala de aula e crie uma comunidade virtual que favoreça o ensino-aprendizagem das mais diversas disciplinas escolares.

Tratando-se da área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” em Língua Portuguesa, muitos administradores prezam por conteúdos de gramática em detrimento dos conteúdos de leitura e de escrita, talvez pela tradição que se impõe de saberes sobre a língua. “Saber língua é saber gramática”.

Nesse sentido, a variedade de postagens, existente nesses ambientes, ocasiona impactos na forma como fazemos uso da leitura, experienciando práticas letradas diversas, pois a era da comunicação *online* corresponde ao controle da comunicação, do conhecimento e das redes de comunicação. Desse modo, surgem novos letramentos no contexto digital diante de uma variedade de textos multimodais, situados através de hipertextos.

Esse é entendido como sendo uma organização enunciativa não-linear, divulgada por intermédio da mídia digital, que reúne informações verbais, não-verbais e sonoras e que admite uma leitura completamente singular e multissemiótica, além de possibilitar acesso rápido a uma infinidade de textos, na qual o leitor pode interagir com o autor e/ou alterar o texto (SILVA, 2013).

A relação, dentro de uma estrutura hipertextual, outras mídias como imagens, vídeos, sons, desenhos, gera uma nova realidade comunicativa, tratando-se, pois, de um documento multimídia ou hipermídia (KENSKI, 2012). Sob esta ótica, o blog é um espaço virtual que contempla os fenômenos do hipertexto e da hipermídia. Em nossos dados, constata-se essa integração, dentre as representações verbais e não-verbais (a imagem unidimensional) aliadas à abordagem do conteúdo gramatical de língua portuguesa.

Essa recorrência de imagens estáticas, juntamente com o texto escrito, caracteriza um dos aspectos da multimodalidade, que será melhor abordado no próximo tópico.

2. AS IMAGENS EM AMBIENTES DIGITAIS: A MULTIMODALIDADE EM FOCO

A diversidade de imagens tem sido recorrente nos ambientes virtuais e ganhou destaque, com o advento das novas tecnologias. Observa-se que na *web*, os aplicativos do “Facebook”, “Instagram”, “Twitter”, “Youtube” e *sites*, a exemplo dos blogs, nosso objeto de estudo, têm uma presença constante de

imagens estáticas, de fotos, de desenhos, de pinturas, ou de imagens em movimento, os vídeos.

Portanto, há nesses ambientes digitais uma diversidade de linguagens verbais e não verbais, isto é, ocorrem combinações de recursos de escrita (fonte, tipografia) e de imagens (desenhos, fotos reais) para formar os textos e compor as postagens que se tornam essenciais para a circulação dos conteúdos, configurando-se como textos constituídos por multimodalidade (DIONÍSIO, 2013).

Essa multiplicidade de linguagens, presentes na imagem, não é escolhida e nem colocada de modo aleatório, visto que exerce um propósito comunicativo sobre o texto verbal, já que os efeitos visuais quanto à forma (cor, tamanho, tipo e fonte de palavras) são muitas vezes utilizados para complementar, exemplificar, ilustrar o que está sendo descrito. Portanto, a adequação de textos multimodais nos blogs, quando tem um viés ou uma finalidade pedagógica, facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois segundo a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, desenvolvida por Mayer (2001, 2009),

os estudantes aprendem melhor a partir de uma explanação apresentada em palavras e em imagens do que apenas em palavras e defende que a utilização apenas do modo verbal, ou seja, da construção da informação apenas pelo uso da palavra, desconsidera o potencial do sistema humano de processamento do modo visual. (DIONÍSIO, 2013, p. 34).

A partir dessa assertiva, constata-se a relevância para a aprendizagem em associar os recursos verbais e não verbais. Dessa forma, sinaliza-se que as imagens são unidades visuais que integram o icônico e o plástico, segundo Carmelino e Lins (2015, p. 116):

O signo icônico seria a reconstrução ou transformação do referente (real). Assim, ao representar uma ideia, o produtor (desenhista, pintor, designer gráfico) estabelece analogia com o real, mas não produz o real. O signo plástico compreende o que o Grupo μ chama de textura (metaforicamente, remete ao grau da superfície de um objeto e à espécie de sensação tátil que produz visualmente), cor (dominância, luminosidade e saturação) e forma.

Nesta perspectiva, os textos multimodais são inerentes à prática comunicativa, principalmente, no espaço digital, já que as imagens presentes nas postagens são constituídas de uma diversidade de elementos, destaca-se, por exemplo, 1) a distância social que se refere a localização da imagem na página seja mais ao fundo ou mais à frente; 2) a perspectiva que corresponde ao ângulo de visão da imagem; 3) a modalidade que diz respeito à cor, à iluminação, ao brilho; e 4) saliência que corresponde ao tamanho da imagem (CARMELINO E LINS, 2015). Além desses aspectos estruturais da imagem, é preciso salientar que a considera como um texto multimodal devido à produção híbrida em sua composição já que mesclam, muitas vezes, elementos linguísticos e não linguísticos.

Vale destacar que cada forma semiótica é exclusiva, pois agrega em si possibilidades específicas de significação. Neste caso, o processo de significação do texto multimodal é ainda mais abrangente, já que uma mesma informação pode ser complementada, reiterada e sistematizada para que o aprendiz possa ter a possibilidade de apreender o conteúdo, utilizando os recursos verbais e não-verbais da linguagem (BRAGA, 2010).

Após essas considerações, sobre as características da multimodalidade presente nas imagens dos blogs, o próximo tópico aborda uma reflexão sobre a aprendizagem do conteúdo de língua, a partir da tipologia de conteúdos, e da configuração dos blogs como materiais didáticos.

3. EIXOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM BLOGS COMO MATERIAIS DIDÁTICOS

3.1 CONTEÚDOS DE ENSINO EM EIXOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A apresentação de conteúdos e de exercícios tornou-se mais dinâmica via aplicativos e recursos tecnológicos que viabilizaram a captura de variados tipos de objetos a serviço da ilustração, modificando a forma como as pessoas se comunicam: dizer é mais do que nunca mostrar.

Diante desse cenário tecnológico, a língua ganha novos contornos, já que a reflexão sobre a linguagem extrapolou os muros escolares, com os novos consultores gramaticais (programas de TV, colunas em jornais, revistas), (MENDONÇA, 2006).

Nesse sentido, não se compreende mais o ensino da Língua voltado apenas para a Gramática Tradicional que para Antunes (2003, p. 85) “é um conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua”, mas sim, pelo seu funcionamento, o que faz emergir um novo termo: análise

linguística “que surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p.205).

É importante destacar que pensar em análise linguística de forma sistemática é uma prática que surge na escola, sendo parte de um evento de letramento escolar (BEZERRA E REINALDO, 2013). Contudo sabemos que essa atividade também está se fazendo presente nos ambientes virtuais, uma vez que as imagens dos blogs (nosso objeto de estudo) têm abordado conteúdos de língua, cujos elementos e os fenômenos linguísticos não são explorados de forma reflexiva nem ao lado dos eixos de ensino da leitura e da produção, logo o que temos nessas imagens são tópicos gramaticais que reproduzem, muitas vezes, os conceitos e as regras presentes nas gramáticas tradicionais.

Para tanto, o professor de Língua Portuguesa precisa ensinar uma gramática relevante, funcional, contextualizada, e interessante de estudar, isto é, que vai além da prescrição e da classificação metalinguística da língua, sinalizando, então, os usos e as transgressões linguísticas, (ANTUNES, 2003). Para isso, é preciso que haja uma flexibilidade do currículo, pois, segundo Zabala (2010), a aprendizagem só se efetiva quando a classificação dos conteúdos não é através de disciplina, mas em conformidade com uma tipologia factual, conceitual, procedimental e atitudinal.

A denominação de conteúdos factuais aplica-se aos conhecimentos dos fatos; os conceitos podem ser entendidos como um conjunto de objetos que possuem características semelhantes; os princípios consistem nas mudanças que ocorrem em um fato, um objeto, ou nas situações que descrevem relações de causa e de efeito; os procedimentais caracterizam-se como um conjunto de ações ordenadas através de uma finalidade, e orientadas para a realização de um objetivo; e, por fim, os atitudinais que vinculam-se a uma série de conteúdos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas (ZABALA, 2010).

No próximo tópico, as discussões serão sobre o funcionamento do blog, que, em função da sistematização de conteúdos e de exercícios postados nos marcadores, prototípicos de materiais didáticos, assemelha-se a uma ferramenta de ensino.

3.2 MATERIAIS DIDÁTICOS E BLOGS PEDAGÓGICOS

Os blogs pedagógicos configuram-se, como um material didático, pois as postagens são voltadas para conteúdos específicos do ensino e da aprendizagem de atividades escolares que funcionam como um instrumento de consulta, de leitura e de divulgação de outros gêneros textuais disponíveis na rede, sendo um espaço mobilizador de potencialidades didáticas (SILVA,2013b).

A esse respeito, Zabala (2010, p. 167) define:

os materiais curriculares ou materiais de desenvolvimento curricular são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação.

O docente ao utilizar a ferramenta do blog pedagógico tem autonomia para adequá-lo ao seu planejamento já que sendo o administrador da página consegue gerenciar um grande número de informações sem custos para o aluno e para a escola, além de utilizá-lo como um espaço propício para o ensino/aprendizagem, tendo em vista que as postagens presentes na página propagam de forma rápida o conhecimento especializado, através de textos, de imagens, de vídeos e de lista de exercícios.

Fica claro, portanto, que os conteúdos de Língua Portuguesa disponíveis nos blogs, tomando como base os que fazem parte do nosso *corpus*, são organizados em formato de textos verbais e não-verbais e visualizados em ordem cronologicamente inversa, do post mais novo ao mais antigo. Além disso, algumas postagens são de autoria do próprio administrador do blog, um professor, outras correspondem a uma reprodução de informações, de imagens, de vídeos pertinentes ao conteúdo, através de links que disponibiliza o acesso em outros sites. É muito comum a utilização de marcadores para sistematizar a divisão dos conteúdos, separando-os como arquivos, como também, para sinalizar a publicação de novos textos pertinentes à temática e a abordagem do marcador.

CENA 2: VISUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO: PROCEDIMENTOS E ANÁLISE

Nossa investigação resultou de uma abordagem descritiva, situada no paradigma interpretativista com tratamento qualiquantitativo dos dados, (FRAGOSO, 2013). Caracteriza-se como de natureza híbrida, por também utilizar-se da análise documental, entendendo-se, que, no contexto de Linguística Aplicada, os documentos “falam” e, portanto, pertinentes ao universo de investigação.

Nesse caso, trata-se de imagens divulgadas em *blogs* expostos na rede mundial de computadores, de domínio público, o que dispensa a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa- CEP.

A análise da diversidade de imagens presentes nos blogs (mencionados na introdução desse capítulo), que podem ser encontradas na rede por qualquer usuário, é orientada com base em três critérios: 1. *Espacial*, que corresponde à configuração de imagens quanto à posição ocupada no espaço da página, tamanho, cor e o seu formato seja este um desenho ou uma fotografia; 2. *Funcional*, que diz respeito à relação entre imagem e o conteúdo de Língua Portuguesa; e, 3. *Deusabilidade*, que consiste na adequação de seu propósito comunicativo.

Elas foram contabilizadas a partir da recorrência nos blogs, suportes que favorecem a produção de diversos gêneros digitais, carregados de recursos semióticos (sons, movimentos, efeitos visuais, imagens etc). A natureza do suporte promove espaços de multimodalidade, em especial, pelos aplicativos que favorecem essa inserção. Assim, as postagens combinam imagens e palavras, favorecendo a crescente existência de textos com figuras ou outro recurso multimodal. Nessa combinação, denominamos as imagens como *ilustrativa*, *complementar*, *fundamental* e *desconexa* na relação que cada uma delas estabelece com os conteúdos a que se reportam.

O quadro 01, que segue, apresenta o índice quantitativo sobre o comportamento das imagens, com detalhamento para cada categoria. Alguns exemplos, a título de amostragem, serão ilustrativos dos blogs em estudo. Observe o Quadro 01 sobre as frequências das imagens em relação aos tipos de conteúdo presente nos blogs:

Tipos de imagem	Tipos de conteúdo	Blog 01	Blog 02	Blog 03	Blog 04	TOTAL
Imagem Desconexa	Ausência de conteúdo	91	82	80	75	328
Imagem Ilustrativa	Ausência de conteúdo	06	12	85	55	158
Imagem Complementar	Procedimental	0	0	27	02	33
Imagem Fundamental	Conceitual/ Princípios	0	0	12	20	32

Quadro 1 Fonte: As autoras

O quadro 1 permite uma visão panorâmica dos tipos de imagens reproduzidas nos blogs. Neste, é possível visualizar a predominância de imagens *desconexas* e *ilustrativas*, atingindo ambas um total de quatrocentas e oitenta e seis imagens (328 + 158) nos quatro blogs. O primeiro tipo, *imagens desconexas*, está dissociado da abordagem do assunto a que se refere; enquanto o segundo, *imagens ilustrativas*, pode estar relacionado ao conteúdo de forma vaga ou implícita; ou ainda para desviar a atenção do conteúdo da postagem, destacando-se uma propaganda, por exemplo. Elas sinalizam um funcionamento, sobretudo, para ocupar, visualmente, o espaço da página; visto que ambas não apresentam um tipo de conteúdo em si, distanciando-se de uma contribuição que promova o ensino e aprendizagem de conteúdos seja pela abordagem mais tradicional da identificação e classificação dos termos morfológicos ou sintáticos seja pela abordagem mais inovadora- da reflexão e do uso dos termos linguísticos, do idioma a que se reportam- língua portuguesa.

Podemos verificar, ainda, que a presença de *imagens complementares*, cuja relevância está no âmbito didático, ao tratar estratégias como repetição e reflexão, é tão necessária para a aprendizagem quanto o tipo, *imagens fundamentais*, que explana o tópico gramatical em uma perspectiva reprodutiva e tradicional do ensino. A presença destas é prevalente nos blogs (3), “Gramaticando: O blog da Língua Portuguesa”, e, (4) “Conversa de Português”; embora o tratamento dado a elas seja pouco funcional e improdutivo, no tocante à reflexão sobre os fenômenos que envolvem a metalinguagem em si. Além disso, quantitativamente, sejam pouco significativas, representando, ambas (33+32), um índice de sessenta e cinco imagens, (65) em relação ao total (486).

A título de amostragem, recolhemos algumas imagens para refletir sobre a correlação entre elas e os conteúdos que abordam, a partir da designação no quadro anterior (Quadro 01). A primeira imagem selecionada diz respeito à imagem desconexa, exposta no exemplo 01:

Exemplo 01: Imagem desconexa

GRAMÁTICA E LINGUAGEM

Língua Portuguesa: Exercícios De Português: Exercícios De Gramática Literatura Brasileira: Interpretação De Texto: Resumos De Literatura

Exercícios Gramaticais

Exercícios resolvidos de Concordância Verbal

30 Angel | Novembro 30, 2010 | Exercícios Gramaticais | 2 Comments



Concordância Verbal - Exercícios resolvidos

1 - (UFRJ) - Observe a concordância verbal:

- 1 - Alguem de vós conseguiu a bolsa de estudo?
- 2 - Sei que pelo menos um terço dos jogadores estavam dentro do campo naquela hora.
- 3 - Os Estados Unidos são um país muito rico.
- 4 - No relógio do Largo da Matriz bateu cinco horas: era o sinal esperado.

Atividades Para Professores
Guia Pronatec

Home
Política de privacidade

ADS

CATEGORIAS

- ACENTUAÇÃO
- ÁLVARO DE CAMPOS
- ANÁLISE DE TEXTOS
- ARTIGOS EDUCACIONAIS
- CONJUGAÇÃO VERBAL
- CONTOS BRASILEIROS
- CURSOS ON LINE
- DICAS
- EDUCAÇÃO INFANTIL
- ENEM
- EXERCÍCIOS DE ANÁLISE SINTÁTICA
- EXERCÍCIOS DE CONJUGAÇÃO VERBAL
- EXERCÍCIOS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
- EXERCÍCIOS FORMAÇÃO DE PALAVRAS
- EXERCÍCIOS GRAMÁTICAIS
- EXERCÍCIOS ORAÇÕES SUBORDINADAS

(<http://gramaticaelinguagem.blogspot.com.br/2010/11/exercicios-resolvidos-de-concordancia.html/>
Acesso em 15 maio 2016)

O recorte exposto é um fragmento do blog Gramática e Linguagem e destaca o título da postagem, “Exercícios resolvidos de concordância verbal”. Em seguida, observa-se a exibição da fotografia de uma rosa. A presença dessa imagem não evidencia um vínculo explícito entre o que a imagem evoca e o conteúdo tratado; configurando-se, pois, como um recurso pouco ou nada favorecedor para a aprendizagem do conteúdo de sintaxe, contido no título da postagem “concordância verbal”. A identificação de ações dessa natureza permite denominar as imagens como desconexas. Em situações semelhantes, presentes noutras postagens e no demais blogs estudados, elas não indicam um tipo de conteúdo específico nem fazem uso de recursos da multimodalidade, para delimitar tal articulação.

O próximo exemplo serve como amostra de um outro tipo de imagem, a ilustrativa. Vejamos:

Exemplo 02: Imagem ilustrativa

LITERATURA

↓

ESCOLAS LITERÁRIAS

- Trovadorismo
- Humanismo
- Classicismo
- Quinhentismo
- Barroco
- Arcadismo
- Romantismo
- Realismo
- Naturalismo
- Parnasianismo
- Simbolismo
- Pré-Modernismo
- Modernismo

REDAÇÃO

Ainda há o caso dos **homônimos perfeitos**, que são palavras que possuem exatamente a mesma grafia e a mesma pronúncia, porém eles têm significados diferentes.

Veja:

Meu cachorro chupou picolé de manga
A manga da camisa está suja

Observe que a palavra "manga", em cada um dos exemplos, possui a mesma grafia e a mesma pronúncia apesar de ter significado distinto em cada caso.



(<http://www.blogdogramaticando.com/2013/11/o-que-sao-palavras-homonimas-e-paronimas.html>, acesso em 15 maio 2016)

O exemplo 02 reproduz uma fotografia que remete a um animal de estimação e comum no cotidiano dos seres humanos, um cachorro, com um picolé, cuja cor amarela pode remeter à fruta “manga”. A imagem tem uma dimensão média e está localizada no centro da página; permitindo que o usuário, ao acessar a página, visualize-a em detrimento do texto verbal e, possivelmente, sem estranhamento, haja visto animais de estimação se alimentarem com alimentos que se destinam a humanos. Embora tenhamos uma exemplificação da frase a que a fotografia se refere- “Meu cachorro chupou picolé de manga”, e não ao conteúdo de semântica-*homonímia*; é possível associá-las, constatando-se o seu caráter *ilustrativo*. Nesta, a construção do contexto visual corrobora uma estratégia de motivação para introduzir o assunto “homonímia”.

Segundo Braga (2010) e Zabala (2010) esse comportamento revela a presença de um significado aparente e pouco elucidativo das potencialidades da língua(gem) em uso, pois deixa em evidência um tópico e não a exploração de um tipo de conteúdo em específico; há muito mais a se recuperar na homonímia do termo “manga” do que a superficial evocação realizada na compreensão literal da fotografia de um “cão chupando manga”.

Além das imagens *ilustrativas* e *desconexas*, observadas a partir do quadro exposto anteriormente, identificamos outras imagens, denominadas de *complementar*. Passemos a sua caracterização no exemplo 03:

Exemplo 03: Imagem complementar

Crise é fenômeno fonético que ocorre devido à contração de duas vogais idênticas. Ele acontece no encontro da preposição *a* com o artigo *a, as*, ou com o pronome demonstrativo feminino *a, as*, bem como o *a* dos demonstrativos *aquela, aquelas, aquelas, aquilo e dos relativos o qual e os quais*. Na língua portuguesa, o fenômeno é indicado graficamente pelo acento grave (´). Veja abaixo alguns exemplos:

- Não irei à cidade hoje. – A crise resulta da contração da preposição exigida pela regência do verbo *ir* (ir A) com o artigo feminino que antecede o substantivo feminino *cidade* (A cidade).
- Quero agradecer aquele rapaz. – A preposição exigida pelo verbo *agradecer* contraiu-se com o pronome demonstrativo *aquela*.
- Desconheço a música de Caetano Veloso à qual você fez referência. – A crise resulta da contração da preposição exigida pelo substantivo referencial com a preposição que acompanha o pronome relativo.

Fique atento!

Agradecemos a todos pelo apoio.

Não ocorre crise antes do pronome indefinido **todos**.

Conversa de Português

Casos em que a crise é obrigatória:

Siga-me no Telegram @CPORTUGUES
Receba as atualizações do blog **Conversa de Português**.

ÚLTIMAS CONVERSAS

08 livros que vão ajudar o professor a preparar a sua aula sobre redação

[Dica de livros] Escrever na universidade - fundamentos

Código do amor cortês na sala de aula

ENEM 2018 - Questões comentadas: Furtões da linguagem

[Sala de Aula] Funções da linguagem e propaganda

[Dicas de livros] Três livros que o professor de Língua Portuguesa precisa ler

Conversa de Português na Revista Boom

(<http://conversadeportugues.com.br/2014/01/bateram-dez-horas/>, acesso em 15 de maio de 2016)

A imagem projetada no exemplo 03 remete a um relógio para abordar o conteúdo de sintaxe sobre *concordância verbal*. Percebe-se sua localização no canto superior esquerdo, oferecendo uma possibilidade de ser vista antes do texto, uma vez que o movimento ocular, para leitura em Língua portuguesa, é um fenômeno que ocorre da esquerda para a direita (KLEIMAN, 2008). A exposição do conteúdo passa a ser dependente do que a imagem evoca, o que a torna central para a compreensão do assunto. Dessa descrição, constata-se, pois, uma imagem que reforça o conteúdo, identificando-se como complementar.

Vale destacar que a mesma imagem foi usada como uma estratégia de repetição para reforçar a exposição e socialização do assunto, permitindo que o leitor atente para o uso da concordância dos verbos ao indicar o tempo cronológico, em uma situação cujo instrumento seja o texto escrito ou a oralidade.

Essa imagem apresenta um significado performativo, já que associa o conteúdo a um evento comunicativo, configurando-se como um conteúdo procedimental, tendo em vista que suscita a reflexão quanto ao uso linguístico utilizado recorrentemente pelos falantes da língua, porém, a abordagem gramatical ocorre de forma pontual, expositiva e não contextualizada. O foco do conteúdo consiste na apresentação da regra, não havendo espaço para a diferenciação desse uso em contextos de fala ou de escrita (ANTUNES, 2003).

O último tipo, identificado como imagens *fundamentais*, não possui representatividade nos blogs 1 e 2, conforme se constata ante a exposição do

Quadro 01. Esse tipo de imagens, ao figurarem como demonstração de conceitos, carrega uma definição, um conjunto de fatos, de objetos com características semelhantes, Zabala (2010). A título de demonstração, será objeto de análise no exemplo que segue.

Exemplo 04: Imagem fundamental



(<http://conversadeporlugues.com.br/2014/10/crase-agradecemos-a-todos/>, Acesso em 15 maio 2016)

A imagem projetada no exemplo 04 pode ser comparada a um cartaz construído para tratar de regência verbal, a *crase*. O destaque em cor e letra diferentes se presta a explicar o contexto de ocorrência ou o uso do fenômeno em textos escritos; logo, as cores funcionam como um instrumento que auxilia e complementa a leitura e a compreensão do texto verbal.

O fato de o cartaz apresentar o conteúdo de forma intrínseca, “a imagem dentro da imagem”, permite sua identificação como *fundamental*. Para tanto, verificamos o aspecto conceitual e de princípios gerenciando a definição do que seja regência verbal. Além disso, a imagem está vinculada a um funcionamento organizacional, em vista da utilização de um fenômeno da estrutura interna da língua, em que é-nos apresentada uma situação de uso, a título de exemplificação e explicação do dado, ante a exposição no cartaz: “Agradecemos a todos pelo apoio”. Trata-se, pois de uma estratégia que visa à socialização do conteúdo (BRAGA, 2010).

De um modo geral, o funcionamento predominante do tipo de imagem *desconexa* e ilustrativa, presentes nos blogs, enfraquece a potencialidade destes ambientes descritos para uma aprendizagem de conteúdos gramaticais. Há visivelmente uma limitação na abordagem dos fenômenos, possibilitando,

inclusive, equívocos para uma compreensão da perspectiva do tratamento, seja ele no tocante ao ensino da gramática, prescritivo ou não.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Palavras, imagens, sons, cores, músicas são elementos potencialmente presentes nos ambientes digitais e, quando combinados, formam uma estrutura multimodal de recursos que se integram para prender a atenção do usuário, com vistas a promover situações de uso e de funcionamento da linguagem cada vez mais desafiadores dada a sua complexidade. Nesse sentido, as atividades com a linguagem demandam do usuário estratégias diferenciadas para a compreensão dessa multiplicidade de objetos, denominados, indistintamente, de textos.

Conhecer os tipos de imagem como um recurso recorrente nas postagens em blogs revela-se útil e necessárias para ações que envolvem o contexto escolar. O resultado dessa investigação destina-se não apenas aos usuários em geral, que buscam um ambiente seguro e adequado para complementar seus conhecimentos de língua, professores e pesquisadores, sobretudo, os preocupados em selecionar e utilizar materiais didáticos precisam conhecer e filtrar o material que complementa seu acervo para a ministração de conteúdos de ensino.

Sob este viés, os resultados dessa pesquisa deram conta do tipo de imagem mais recorrente nesses espaços destinados a contribuir com o ensino e aprendizagem de língua materna com conteúdos voltados a aspectos gramaticais. Identificou-se, pois, quatro tipos de imagens: *Desconexas*, *ilustrativas*, *complementares* e *fundamentais*. Destas, constatou-se que as *ilustrativas* e *desconexas* não se relacionam com nenhum tipo de conteúdo, diferentemente das *fundamentais* e *complementares*, que são as que apontam para um conteúdo conceitual ou princípios e procedimental, respectivamente. Estas últimas contribuem, portanto, para o ensino e aprendizagem, embora não estejam muito presentes nos blogs analisados, conforme sinalizou o Quadro 01.

Essas considerações respondem à questão norteadora posta na introdução deste capítulo ao indagar o tipo de recorrência de imagens observadas em blogs direcionados ao ensino e aprendizagem em língua portuguesa. A constatação, dos tipos de imagens recorrentes nos blogs e a reflexão sobre a relevância dos tipos- *fundamental* e *complementar*-para a abordagem do conteúdo de língua materna, deixa clara a figura central do processo: o docente. O sujeito professor é ainda o responsável para mediar e contribuir com a aprendizagem, uma vez que, sem ele, o usuário não consegue ter autonomia

na aquisição de um saber especializado, em especial, face a pouca (ou nenhuma) produtividade que a imagem recupera em relação aos inúmeros conteúdos a que estão expostos e devem ser apreendido, pelo uso a *priori* e classificação a *posteriori*. Sem esse movimento, resta uma tentativa de apreensão por dedução ou memorização de conceitos soltos e descontextualizados.

5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BEZERRA, Maria Auxiliadora e REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRAGA, Denise Bértoli. **A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital**. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 175-198.

CARMELINO, Ana Cristina; LINS, Maria da Penha Pereira. **A multimodalidade sob o viés textual: análise de um gênero**. Revista Letras, Curitiba, n.92 p. 113-132, jul/dez. 2015.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, A. GAYDECKZA, B.; BRITO, K. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 159-177.

DIONÍSIO, Angela Paiva. **Multimodalidade, Gênero Textual e leitura**. Multimodalidade, Capacidade de aprendizagem de leitura. In.: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. Múltiplas linguagens para o ensino médio. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

FRAGOSO, Suely. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas- SP: Papyrus, [2012]2014.

KOMESU, F. C. **Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet**. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 110-119.

KLEIMAN, Angela B. **“Letrando: Atividades para a formação do professor alfabetizador”**. Brasília. Cefiel/IEL/ Unicamp, 2008.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.

MARCUSCHI, Luiz A. e XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MAYER, R. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: MENDONÇA, Márcia e BUNZEN, Clécio. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. (pp. 199-226).

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos**./ Angela Paiva Dionísio. Judith C. Hoffnagel (orgs.). São Paulo, Parábola editorial, 2012.

SILVA, W. M. **Blogs pedagógicos e práticas digitais: links para a ação docente**. *Hipertextus Revista Digital (UFPE)*. , v.12, p.1 - 20, 2014.

_____. **A inserção de práticas digitais/ tecnológicas em blogs pedagógicos**. In: *Letras Raras*. Campina Grande: UFCG, 2013b.

SILVA, Núbia Oliveira; GOMES, Antenor Rita. **O imagético, a multimodalidade e os hipertextos: novas interfaces da comunicação no facebook**. *Hipertextus Revista Digital (UFPE)*. , v.12, p.1 - 16, jul, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A MULTIPLICIDADE DE GÊNEROS EM JORNAIS E REVISTAS: VELHAS E NOVAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO

Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu

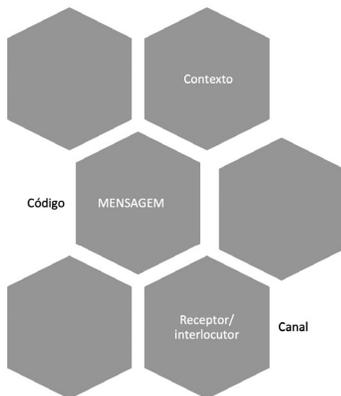
1. INTRODUÇÃO

Este capítulo, inserido na temática Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem, se debruça sobre os diferentes gêneros textuais que compõem os jornais e as revistas, veículos importantes de circulação de informações em nossa sociedade, sem esquecer, é claro, dos avanços na comunicação, e o conseqüente advento de novos gêneros textuais, criados com o uso das tecnologias. O que se pretende é elencar os diferentes gêneros veiculados em jornais, revistas e nas redes sociais, formas de comunicação utilizadas no dia a dia, considerando a premissa básica de que estamos nos comunicando cada vez mais.

Propomo-nos a uma divisão deste capítulo em quatro partes, a saber: As funções emotiva e informativa da linguagem e a linguagem da propaganda; O jornal e seus gêneros discursivos; A revista e seus gêneros discursivos; Os gêneros da tecnologia da informação. Considerando a importância da temática e a premente necessidade do desenvolvimento da capacidade de leitura para a formação de leitores competentes, pretende-se relacionar a temática central desse capítulo, a saber: os gêneros nas mídias de comunicação a uma abordagem de sala de aula com vistas ao desenvolvimento de habilidades de leitura, tais como: Identificar as características estruturais dos diferentes gêneros que compõem os jornais e as revistas e reconhecer a diversidade de comunicação com o advento das tecnologias de informação. Nos processos ensinar e aprender a língua portuguesa, defende-se a ideia de sistematização dos diferentes gêneros, no nosso caso específico, os gêneros textuais afeitos à comunicação midiática, reconhecendo as escolhas linguísticas como as diversidades dos projetos de dizer do enunciador que precisa ser (plenamente) entendido pelo interlocutor.

As mensagens veiculam diferentes significações, que mostram, na sua marca e em seu traço, no efeito que as palavras e as combinações destas geram, o seu modo de funcionar. Para tanto, o funcionamento da mensagem ocorre, tendo em vista a finalidade que se tem de transmitir algo, o propósito

comunicativo do que se quer dizer. Todo ato de comunicação realizado por intermédio da linguagem pressupõe alguns elementos importantes, os elementos da comunicação.



Vejamos um exemplo:
EXEMPLO 1:



Fonte: revistaescolaabril.com.br. Acesso em: 21 de abril de 2018.

Na tirinha em quadrinhos do Calvin ocorre uma interação entre dois personagens, por meio da linguagem verbal. São eles Calvin, um menino de seis anos, e sua professora Dona Hermengarda, personagens criados pelo cartunista, Bill Watterson. Como todo o ato de comunicação, há uma troca de papéis ao longo do diálogo travado. Ora o Calvin é o Interlocutor da mensagem nos 2º, 3º, 4º quadrinhos, ora, o receptor da mensagem, 1º quadrinho. O contrário é verdadeiro para a professora. No último quadrinho, há uma fala do personagem que pode ser tratada como um desabafo, sua

elucubração. A posição da cabeça, bem como a posição dos olhos do personagem, pode nos indicar que o Calvin, também, fala para nós, seus leitores. É claro que os interlocutores devem utilizar o mesmo código, mas como isto acontece?

Imagine, por exemplo, dois homens se comunicando por telégrafo; os sons que ouvem e transmitem não são apenas barulho, mas carregam sentido, devendo ser atribuído a cada som um significado. Desta forma, os interlocutores, conhecedores daquele código, entendem o código telegráfico e, por conseguinte, conseguem se comunicar. Este é um tipo de código. As línguas denominadas naturais se constituem em códigos, também, que são aprendidos por seus falantes. Esse aprendizado não ocorre, como muitos podem pensar, como uma mera decodificação do código. Trata-se de um extenso aprendizado em que o meio social é fundamental para esse processo, pois o domínio de uma determinada língua só ocorre de forma contextualizada, considerando seus aspectos semânticos e suas funções pragmáticas.

Quando falamos e escrevemos, fazemos uso do código geral de uma língua, no nosso caso, a língua portuguesa, nossa língua materna. Isso não significa, no entanto, que todas as pessoas falam exatamente igual. Apesar do necessário respeito ao sistema da língua, combinamos, de modo pessoal, o material linguístico que há à disposição do falante e, dessa forma, falamos (escrevemos, nos entendemos), considerando esse sistema, mas, sobretudo, considerando seus aspectos pragmáticos, ou seja, de efetivo uso da língua nos diferentes contextos sociais em que interagimos.

A predominância de cada um dos elementos da comunicação numa interação entre interlocutores determina uma diferente função da linguagem. Dessa forma, se temos seis elementos presentes no ato comunicativo, teremos seis diferentes funções da linguagem. A função da linguagem predominante em um texto será determinada pela *intenção comunicativa* do seu produtor no texto em questão.

Considerando os elementos de comunicação, acima apresentados, cada um deles exerce, de acordo com a visão de Roman Jakobson (1969), uma função da linguagem diferente. Desta maneira, temos a função centrada na mensagem em seu caráter denotativo. Ocorre quando o mais importante no ato comunicativo é o *assunto*, a informação transmitida. Por conta disso, a linguagem utilizada requer o máximo de clareza e de objetividade. Textos científicos e jornalísticos são um bom exemplo de função referencial; a função centrada no Enunciador- Mostra a impressão de certa emoção, verdadeira ou simulada. Indica os estados de alma ou a atitude, a opinião de alguém diante de um fato. Representa, em síntese, uma exteriorização psíquica. É

um texto pessoal, subjetivo, típico da função emotiva; a função centrada na mensagem em seu caráter conotativo - A *mensagem* é enfatizada. Há uma elaboração na construção da mensagem, com utilização de recursos sonoros e expressivos, figuras de linguagem, por exemplo, típicos da função poética; a função centrada no canal - Ocorre quando o *canal* de comunicação é posto em destaque, a fim de verificar se esse está disponível. É a função fática; o *código* utilizado é posto em destaque. Ocorre quando o Enunciador se utiliza do código para falar sobre o próprio código. É a função metalinguística; a função centrada no Interlocutor- frequentemente, desde que há diálogo, pensa-se na tentativa de convencer o Interlocutor de algo. Assim, essa função carrega traços de argumentação/ persuasão que marcam o remetente da mensagem. A linguagem da propaganda visa essencialmente a atingir o Interlocutor. Nesse caso, a intenção da linguagem da propaganda é sempre o consumo do produto apresentado. Por isso, a linguagem da propaganda se apropria dos níveis gráfico, visual, sonoro dos signos, de acordo com o canal que divulga a informação: outdoor, revista, televisão, rádio ou quaisquer outros meios de divulgação da propaganda.

2. AS FUNÇÕES EMOTIVA E INFORMATIVA DA LINGUAGEM.

Para pensarmos as funções emotivas e informativas da linguagem, analisemos dois exemplos diferentes.

EXEMPLO 2:

<p><i>Metade</i> (Adriana Calcanhoto) Perco o chão Eu não acho as palavras Eu ando tão triste Eu ando pela sala Eu perco a hora Eu chego no fim Eu deixo a porta aberta</p>	<p>Eu não moro mais em mim Eu perco as chaves de casa Eu perco o freio Estou em milhares de cacos Eu estou ao meio Onde será que você está agora? Fonte: http://www.vagalume.com.br/adriana-Calcanhoto/metade.html</p>
--	--

A canção de Calcanhoto é muito conhecida, inclusive, em nossa memória afetiva. Observa-se na transcrição da canção o alto teor emotivo, não apenas

na letra, mas na frase musical e no próprio acompanhamento. A mensagem organiza-se, centralmente, na posição do emissor, marcada pelo traço inicial do pronome em 1^o. pessoa, ao mesmo tempo em que envia sentimentos, lembranças, expressões, aflições, amor a uma 2^a. pessoa, apontada como Você, a pessoa amada, que deixa o eu lírico pela metade. Não só pelo referente – pelo tema presença/ ausência/ sofrimento / amor - essa canção configura-se uma mensagem centrada nos sentimentos do emissor, portanto, emotiva. A interpretação e o acompanhamento são revestidos da mesma expressão de sentimentos de saudade, de perda e de orientação. O conjunto todo da mensagem concorre, por conseguinte, para aflorar sentimentos e embalar emoções. É isso que caracteriza a função emotiva da linguagem. Centrada no emissor, deixa transparente as intenções do seu dizer, marcando-se em 1^a. pessoa, com uso de adjetivos e de locuções adjetivas que apontam o ponto de vista do emissor, daquele que fala. A função emotiva implica sempre uma marca subjetiva de quem fala, no modo como fala. Um bom exemplo disso são as canções populares cujas mensagens provocam emoções, arrepios porque falam, adjetivamente, das perdas amorosas.

Em contrapartida, a função referencial ou informativa ocorre quando o mais importante no ato comunicativo é o *assunto*, a informação transmitida. Por conta disso, a linguagem utilizada requer o máximo de clareza e de objetividade. Textos científicos e jornalísticos são um bom exemplo de função referencial. Vejamos, no exemplo 3, duas amostras de textos cuja função referencial pode ser observada:

EXEMPLO 3:

Conferências do Clima das Nações Unidas ocorrem todos os anos desde 1995. Mas, pela primeira vez, serão 153 governantes a se reunir fora da sede da ONU, em Paris, na França, para discutir medidas para conter as emissões de gases do efeito estufa, que causam as mudanças climáticas. Mas por que este ano a Conferência está sendo mais falada? Por que todos eles irão participar de sua abertura nesta segunda-feira (30)? E o mais importante: por que você deve prestar atenção (se ainda não se importava tanto com o tema)?

Apontam-se a seguir as principais questões que fazem desta talvez a reunião climática mais importante desde o Protocolo de Kyoto, firmado em 1997.

12 razões para prestar atenção na COP

Primeiro acordo global para reduzir emissões

Espera-se para Paris o primeiro acordo em que todos os países se comprometem a reduzir suas emissões de gases do efeito estufa. O Protocolo de Kyoto, único acordo existente hoje, foi prorrogado até 2020. É preciso que se chegue a um acordo em 2015 para que o novo tratado entre em vigor até lá. E, pela primeira vez, uma antiga reivindicação dos países desenvolvidos deve ser atendida: no Protocolo de Kyoto, só os países ricos tinham metas de redução dos gases. Hoje, como a maior emissora é a China (e Brasil e Índia estão no top 10 entre os maiores emissores), os países desenvolvidos exigiam que todos os países se comprometessem com uma redução e não apenas eles. (...)

Para fazermos a distinção entre as duas funções da linguagem, a referencial e a emotiva, propomo-nos a uma distinção entre dois níveis de linguagem, a saber: o denotativo e o conotativo. Esta é mais comumente compreendida como a “linguagem figurada”, comum ao texto poético. Está presente no texto literário, na propaganda, marcada de figuras de linguagens, tais como a comparação, a metáfora, a metonímia. Aquela apresenta, digamos assim, uma relação e uma aproximação mais diretas entre o termo e o objeto. A linguagem denotativa seria construída em bases convencionais, produzindo informações definidas, claras, transparentes, sem ambiguidades. Essa linguagem manifesta a relação de co-realidade do signo, dirigindo-se ao significado dos objetos, das coisas referidas, o *denotatum*. Em relação à linguagem conotativa e denotativa, postula-se a existência de um *continuum* entre esses dois tipos de linguagem, em detrimento a uma visão dicotômica entre os dois tipos, pois se considera que não exista um texto puro, único. É com essa forma de linguagem que instrumentamos nosso dia a dia, nosso cotidiano, quando nos referimos a situações que nos rodeiam, quando conversamos. Entretanto, numa dada mensagem, é impossível observarmos as funções da linguagem em “estado puro”, únicas. Elas são articuladas entre si, cruzando-se o jogo hierárquico dessas funções. Há o domínio de uma das funções, embora possam ser identificadas mais de uma função. Podem coexistir no mesmo texto, no mesmo enunciado, duas ou mais funções. Num bate-papo informal, quantas exclamações emotivas não percorrem o diálogo entre as pessoas!

Não podemos deixar de dizer que o uso da função referencial da linguagem é uma das dominantes do discurso científico. A função referencial aparece, linguisticamente, no traço em terceira pessoa do verbo, por exemplo, marcando no texto certo distanciamento. Os noticiários de rádios e de televisão têm (ou deveriam ter!) predominantemente a função referencial organizando

a estrutura da mensagem. Entretanto, o que vivenciamos, discursivamente, é uma constante interseção entre aquilo que é o fato e o que é a visão do fato, imputando ao discurso um alto grau de subjetividade.

Quando a mensagem está orientada ao destinatário, tem-se a função conativa, palavra que tem origem no termo latino CONATUM, que significa tentar influenciar alguém. A função conativa é também chamada de apelativa, numa ação verbal do Enunciador de se fazer notar pelo destinatário, por meio de uma ordem, de uma exortação, chamamento ou súplica.

Por isso, desde que há tentativa de convencer o interlocutor de algo, a função conativa carrega traços de argumentação/ persuasão que marcam o remetente da mensagem. Na linguagem da propaganda, por exemplo, as mensagens construídas visam, essencialmente, a atingir o Interlocutor. Há sempre o imperativo do consumo da mercadoria apresentada. É característica da publicidade a apropriação da linguagem em níveis gráfico, visual e sonoro dos signos, conforme o canal de comunicação: outdoor, rádio, televisão, revista, dentre outros.

Vejamos abaixo uma peça publicitária antiga que marcou o setor de publicidade brasileira. Observe a repetição como marca linguística forte para a persuasão.

EXEMPLO 4



O exposto até aqui nos leva a reafirmar a característica inerente da linguagem, a interação. Logo, as funções da linguagem, ainda que justapostas no discurso, já que não se pode defender a existência de um texto puro, homogêneo em suas finalidades, são importantes para que os usuários da língua conheçam e reconheçam as diferentes finalidades de um texto, os propósitos comunicativos dos interlocutores na mais ampla diversidade de

situações discursivas em que estamos inseridos. Nesse sentido, a aula de língua portuguesa, em sua perspectiva reflexiva, permite ao estudante reconhecer, e o habilita a utilizar, de forma mais consciente, as habilidades de linguagem, ensejando a possibilidade de serem usuários mais conscientes da língua. Passemos à análise de alguns dos gêneros que compõem o jornal.

3. O JORNAL E SEUS GÊNEROS DISCURSIVOS

O Jornal é, também, denominado de periódico ou gazeta. É visto como um meio de comunicação impresso, geralmente um produto derivado do conjunto de atividades denominado jornalismo. As características principais do jornal são o uso de papel de imprensa, a utilização de uma linguagem própria e a veiculação de notícias, ou seja, se constitui como um meio de comunicação que atende à necessidade da população em grande escala. Uma discussão acerca do jornal é se esse se constitui em um grande gênero ou se é um suporte.

Os gêneros que compõem o impresso podem servir para integrar um diálogo entre o jornal e o leitor. É por meio da exigência dos leitores que os conteúdos podem-se modificar. Sua organização provém da forma como as empresas de comunicação editam o conteúdo. Pode-se propor uma organização de tais gêneros da seguinte forma:

Gêneros informativos: Nota, notícia, reportagem, entrevista, título e chamada; Gêneros opinativos: Editorial, comentário, artigo, resenha ou crítica, coluna, carta, crônica; Gêneros utilitários ou prestadores de serviços: roteiro, obituário, indicadores, campanhas, “ombudsman”, educacional; Gêneros ilustrativos ou visuais: gráficos, tabelas, quadros, demonstrativos, ilustrações, caricatura e fotografia; Propaganda: Comercial, institucional e legal; Entretenimento: Passatempos, jogos, história em quadrinhos, folhetins, palavras cruzadas, contos, poesia, entre outros.

Os títulos encontram-se dentro dos gêneros informativos, assim como a fotografia é um dos componentes dos gêneros visuais. No caso dos títulos, sua importância no jornalismo deve-se ao despertar do interesse público. Sabe-se que a maioria dos leitores passa os olhos apenas nas manchetes, daí a relevância de um título bem elaborado.

Por seu turno, a fotografia é a junção perfeita da palavra com a imagem. Um recorte da realidade que oferece a oportunidade de interpretação da informação visual. Já a caricatura, da qual a charge faz parte, é uma representação gráfica com personagens que ilustram as abordagens jornalísticas

de certo período. Geralmente tem tom satírico e refletem as opiniões dos cartunistas sobre determinado assunto, por isso sua inclusão nos gêneros ilustrativos.

A fim de ilustrar como é importante a escolha lexical e a organização sintática das frases, apresentam-se, a seguir, duas manchetes de mesma temática. Observe-se o foco das mensagens. Na primeira mensagem, o foco está no Comando; no segundo, o foco da informação está nos Bombeiros, estabelecendo uma relação de causa e de consequência. Estas relações alteram, sem dúvida, o teor principal da mensagem, trazendo focalizações diferentes para a mensagem que se quer transmitir.

EXEMPLO 5:

FRONDA VERMELHA

Comando faz manobra para evitar PMs no protesto dos bombeiros

Justiça libera invasores do QG, e cresce mobilização para manifestação do fim de semana. PÁGINAS 3 E 4

> PANE NO TRIBUNAL ATRASA LIBERTAÇÃO DOS MILITARES

Bombeiros ficam livres e comando convoca todos os PMs para quartéis

Tropa estará de prontidão amanhã, dia da passeata. ||| Decisão da cúpula gera polêmica. ||| Governo adota tom conciliador. P. 4 a

Fonte: Jornal ODIA e O GLOBO, Janeiro/ 2018.

Ainda que não se estejam abordando estratégias de ensino, é importante relacionar o exposto com a tarefa docente de linguagem quanto à sua responsabilidade no que tange ao desenvolvimento da capacidade discursiva do estudante. Ao abordar o texto, considerando, por exemplo, os diferentes usos lexicais, sua motivação de escolha, o professor está, na verdade, desenvolvendo a capacidade de compreensão do comportamento morfossintático das palavras, preparando, por conseguinte, para o adequado entendimento dos termos que, na tradição gramatical, designam as funções sintáticas, objeto de aprendizagem, que têm como cerne a relação entre termos da oração, as quais o estudante deve entender muito bem. Contrariamente a toda a crítica existente ao ensino de gramática, essa compreensão é condição *sine qua non* para a denominação de um leitor e produtor de texto eficiente.

4. A REVISTA E SEUS GÊNEROS DISCURSIVOS

Não é muito diferente a disposição textuais de um jornal e de uma revista. A concepção de uma revista pode ter vários objetivos. Pode ser de entretenimento, de divulgação científica, por exemplo. Tudo depende de seus objetivos e de seu público- alvo porque, diferentemente do jornal, a maioria das revistas são publicações de nichos, que têm como alvo um público altamente específico. Por isso, encontramos, em bancas, revistas muito especializadas, como por exemplo, para fazer crochê, para o público infantil, para adolescentes, para noivas, dentre outras tantas especialidades.

Um aspecto muito importante na concepção de uma revista é o seu título. Observe que a maioria das revistas tem títulos de uma ou duas palavras, a exemplo das revistas “Veja”, “Época”, “Isto é” e as americanas “National Geographic” e “Forbes”. Um título curto pode não apenas resumir o seu tema muito bem, mas também é mais fácil de lidar para a construção do design, a alma da revista.

Ao buscar mais persuadir que informar, de uma maneira mais lenta que rápida – são mais informais e intimistas, diferentes da “formalidade” e do distanciamento propostos por alguns jornais, por exemplo – as revistas impressas “cobrem funções culturais mais complexas que a simples transmissão de notícias. Entretêm, trazem análise, reflexão, concentração e experiência de leitura” (SCALZO, 2011, p. 13). Como principal característica é um objeto de pesquisa riquíssimo em informações, pois contém em si uma espécie de “depuração” do que há na mídia massiva, cujos veículos e públicos tendem a ser menos segmentados. Em alguma medida, [...] revistas representam épocas (e – por que não? – erigem e sustentam mitos. Sendo assim, só funcionam em perfeita sintonia com seu tempo. Por isso, dá para compreender muito da história e da cultura de um país conhecendo suas revistas. Ali estão os hábitos, as modas, os personagens de cada período, os assuntos que mobilizaram grupos de pessoas. Interessante observar, por exemplo, que Maurício de Souza, um importante cartunista de nosso tempo, teve de “adolescer” seus personagens, que acompanharam a vida de muitos de nós. Hoje, os personagens infantis do autor, tão famosos, coexistem com histórias, em revistas dedicadas as suas respectivas fase jovem. Por seu turno, há revistas que em décadas passadas fizeram sucesso, foram importantes veículos de comunicação e, hoje, já não existem mais, a exemplo da Revista Cruzeiro e da Manchete.

Com a progressiva disseminação do uso da internet, e sua consequente absorção e adaptação de todos os outros veículos, fica ainda mais explícito aquilo que a revista impressa tem de inerente em si: mobilidade através de

seu formato, qualidade de texto (escrita) e imagem (figura, gravuras e fotografias), durabilidade e periodicidade (semanal, quinzenal ou mensal).

Em seu formato, conteúdo (texto e imagem) e periodicidade, as revistas impressas se distanciam gradativamente dos jornais – em suas versões impressas e/ou digitais – e se aproximam dos livros, inclusive no que propõem como vivência, a partir do “ato de ler”. É a dita “tocabilidade”, cada vez mais vista como um diferencial no relacionamento (ou na apropriação, a partir do ler, escutar, ver, etc.) com os veículos midiáticos. Na sua totalidade, as revistas são exatamente assim: capa, índice, editorial, ou as informações sobre a revista ou editora.

É importante frisar que o Editorial da revista se diferencia do editorial do jornal, pois aquele, em geral, é assinado pelo Diretor Editorial. As seções se dividem em: Notícias, Editorial, artigo, entrevista, Reportagem, Coluna, Resenha crítica, Carta do leitor, dentre outras seções: enquetes, passatempo, por exemplo.

As matérias inseridas como artigos, editoriais, reportagens, resenha crítica, coluna possuem a tendência à reflexão de opiniões ou à descrição pessoal de fatos ou acontecimentos. Por isso, não possuem um modelo pré-determinado a ser seguido, mas dependem da maneira particular que cada um escreve. Já as notícias são abordagens jornalísticas impessoais de fatos acontecidos que devem ser abertas por um lead que consiste no primeiro parágrafo da matéria que resume todo o assunto a ser mostrado por meio de resposta a perguntas do tipo O quê? Quem? Onde? Quando? Por quê? Como? a exemplo do que acontece com o jornal.

5. OS GÊNEROS DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Os principais meios de divulgação da informação, até o início da década de 90, eram o rádio, o jornal e a televisão. Agregamos no século XXI a internet, meio de comunicação que pertence a esse fluxo da informação, constituída por um considerável número de gêneros textuais de tipo digital, que possibilitam tanto a comunicação quanto a divulgação da informação.

Aos poucos, estamos nos comunicando mais digitalmente do que via telefone, oralmente. A velha carta não está extinta, mas, provavelmente, adquiriu propósito mais comercial do que de afetividade, quando era mandada uma carta para o namorado, expressando todo o nosso amor e o nosso carinho, ainda que as correspondências comerciais, por exemplo, a conta de telefone, estejam sendo enviadas via *e-mail* ou por “*torpedos*”, com o objetivo de economizar o consumo de papel. Essa evolução pode gerar “medo”, “perplexidade” ou “saudosismo”, algo

que é natural, mas, ainda se faz uso do correio tradicional. Recentemente, foi publicado em jornal de grande circulação que os jovens estão voltando a escrever cartas. A internet é a referência da Globalização que é o eixo do Capitalismo, portanto, não há como evitarmos a utilização da mediação digital. Castells (1999, p. I/II) adverte:

A sensação de desorientação é formada por mudanças radicais no âmbito da comunicação, derivadas da revolução tecnológica nesse campo. A passagem dos meios de comunicação de massa tradicionais para um sistema de redes horizontais de comunicação organizadas em torno da internet e da comunicação sem fio introduziu uma multiplicidade de padrões de comunicação na base de uma transformação cultural fundamental à medida que a virtualidade se torna uma dimensão essencial da nossa realidade. A construção de uma nova cultura baseada na comunicação multimodal e no processamento digital de informações cria um hiato geracional entre aqueles que nasceram antes da Era da Internet (1969) e aqueles que cresceram em um mundo digital.

Para compreendermos melhor as mudanças ocorridas com a revolução tecnológica no campo da comunicação, apresentaremos os gêneros discursivos digitais e as redes sociais mais utilizados da/na internet. Desde já, observa-se que as redes sociais devem ser consideradas ambientes digitais, que se tornam suporte de gêneros digitais. Logo, os gêneros discursivos digitais surgem dentro de ambientes digitais, de modo que a internet não é um ambiente digital homogêneo. Ela apresenta uma grande heterogeneidade de formatos, que possibilita uma diversidade de processos interativos (MARCUSCHI E XAVIER, 2010). De acordo com os autores, os gêneros digitais mais utilizados são o e-mail, o chat e o weblog.

Esses gêneros textuais foram adquirindo outros propósitos comunicativos para atender às demandas sociais e culturais. Marcuschi e Xavier (2010) observam que

Os gêneros textuais são frutos de complexas relações entre um meio, um uso e a linguagem. No presente caso, o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos não oferecidas nas relações interpessoais face a face. E a linguagem con-

corre aqui com ênfase deslocadas em relação ao que conhecemos em outros contextos e uso.

O e-mail, inicialmente, tinha uma finalidade pessoal, como uma carta pessoal, mas, se tornou um importante instrumento de contato nos universos profissional e administrativo. Em alguns casos, pode ser utilizado nas práticas educacionais, em que são nomeados por e-mail educacional (aula por e-mail), lembrando os antigos cursos por correspondência. Esse gênero adquiriu importância em processos investigativos se tornando um significativo documento. O e-mail também tem um destinatário, representado por um endereço, como podemos ver na imagem acima (para: alguém@exemplo.com). O usuário põe na parte superior do e-mail o assunto da correspondência digital (Assunto: exemplo de mensagem de email) e abaixo há o espaço necessário para se digitar o texto. No corpo de e-mail, há “barras de ferramentas” que possibilitam mudar a formatação do texto. O destinatário e o assunto são elementos importantes, pois, a partir destes, o texto poderá ser mais formal ou informal. Paiva (in MARCUSCHI E XAVIER, 2010, p. 92) faz a seguinte afirmação sobre o e-mail:

Vejo o e-mail como um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial, a velocidade e assincronia na comunicação entre usuários de computadores.

A necessidade de maior interatividade levou ao surgimento dos chats. Os chats se tornaram muito conhecidos nos sites de relacionamento. Provedores como o Yahoo, por exemplo, tinham um chat interativo em que ocorriam paqueras virtuais. Com o passar do tempo, os chats foram fazendo parte de outros provedores com distintos propósitos comunicativos. O chat é uma conversação digital e pode ser privada ou aberta. Mais recentemente, o chat está em redes sociais como Facebook e o Whatsapp, ambos muito populares.

De acordo com Marcuschi e Xavier (2010), *as propriedades centrais do gênero chat são sequencialidade, interatividade, conteúdo comum, tornando-o um gênero participativo*. Há dois tipos de chats. O primeiro é pessoal e apresenta um bate-papo entre amigos; o segundo exemplo é um chat com objetivo comercial. É importante observar que tanto os e-mails quanto os chats são gêneros que

possibilitam o uso de mídias. Ou seja, além da comunicação textual, há possibilidade de uso de imagens, de sons e de vídeos, o que o torna um gênero híbrido, pois mistura as formas verbais e não verbais. Não diferente, o weblog também tem a característica de ser híbrido, aspecto que aumenta a interatividade entre os usuários.

O weblog se tornou conhecido por ter características semelhantes ao diário pessoal ou à agenda. Foi muito utilizado pelo público jovem, que produzia diários pessoais digitais, em que discorriam sobre o seu cotidiano, entre outros temas. O blog é concebido como um espaço em que o produtor do texto pode expressar o que quiser na atividade da (sua) escrita, com a escolha de imagens e de sons que compõe o todo do texto, veiculado pela internet. A ferramenta empregada possibilita ao escrevente a rápida atualização e a manutenção dos escritos em rede, além da interatividade com o leitor das páginas pessoais. Tem-se constituído um gênero muito produtivo na escola. Por exemplo, o contexto educacional tem utilizado muito o blog como um instrumento de aprendizagem. Uma importante característica do blog é a possibilidade que os internautas têm de comentarem as publicações que são feitas pelos proprietários dos blogs.

As redes sociais são sites de relacionamentos, comunidades que se organizam com propósitos específicos. São muitas, com diversos interesses, mas as de entretenimento são as mais populares. A primeira rede social popular foi o Orkut, um software interativo criado pelo Google, que perdeu espaço ou audiência para o *Facebook*, que foi criado pelo empresário norte-americano Mark Zuckerberg. O Facebook se tornou muito popular pela capacidade de armazenamento de informações e de mídias. Com o tempo, adquiriu finalidades diversas. Pode ser tanto uma página pessoal quanto também uma página pública. Na sua primeira função, é um importante instrumento de divulgação de notícias. Quem faz parte do meio jornalístico está sempre “antelado” ao que ocorre na rede social, por causa da mesma e de outras redes, como o Youtube e o Twiteer. Nesse sentido, a mídia televisiva foi perdendo audiência.

O facebook contém os três gêneros digitais aqui mencionados, e-mail (que é chamado mensagem) e o chat privado (chamado de bate-papo). Além disso, há a possibilidade de comentar as postagens feitas no site social.

Esse gênero digital apresenta

uma justaposição de espaços online, enquanto uma série de formas síncronas e assíncronas tradicionais de interação CMC (comunicação mediada por computador) ocorre em um mesmo espaço. [...] O facebook é

um dos melhores representantes da cultura de convergência. Os usuários podem facilmente se conectar a sites externos, por exemplo, um artigo de jornal, clicando no botão “curtir”. Isto imediatamente cria conexões intertextuais entre textos e recursos disponíveis online.

É muito comum o usuário procurar apresentar o seu perfil pessoal o mais interessante possível. No profissional, há um maior distanciamento. O Twitter também é um site social com características semelhantes do Facebook. A diferença é que há uma limitação de caracteres no texto. Além disso, é considerada uma rede menos popular. O Youtube é um site de vídeos muito navegado, cujo propósito é a postagem de vídeos dos estilos mais diversos. Trata-se de uma rede social de vídeos. É possível também comentar os vídeos armazenados nesse software.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se pensar na estrutura e na dinâmica da língua em atividades de aprendizagem, não se pode distanciar de uma reflexão acerca de alguns aspectos por mim considerados essenciais: a) a linguagem como forma de interação; b) a materialidade linguística como a concretização do discurso; c) os gêneros textuais como a concretização do querer dizer nesse processo de interação. Postula-se que o professor, em sua prática docente, deva partir desses pressupostos. É importante reiterar que, a despeito de postulados metodológicos vários, o cerne do ensino deve estar calcado nesses três firmes alicerces. Também cabe ao professor pensar que, a aprendizagem ocorre de forma lenta e gradual. Ao longo do processo, é importantíssimo que o estudante exercite a sua própria capacidade de reflexão, buscando expressar suas compreensões, ainda que simples e iniciais. Logo, em se tratando de estratégias de ensino em sala de aula, o docente deve ser o mediador desse processo (um dos mediadores), pois, com sua experiência, pode levar os alunos a uma função discursiva fundamental: a reflexão sobre os exemplos de língua apresentados, levando-os a conclusões a partir das hipóteses iniciais levantadas. Dessa forma, essencialmente, eles vão construindo o conhecimento sobre os fatos discursivos da língua, partindo de seus conhecimentos como falantes e agregando novos conhecimentos, em um processo incessante de interação e mediação, característica primeira da linguagem.

Por fim, em uníssono com muitos estudiosos da língua, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de gramática levam ao desenvolvimento da

capacidade de reflexão dos alunos, de sua competência em leitura em escrita e do seu conhecimento sobre o discurso.

7. REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JACKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. São Paulo, Cultrix, 1969.

MARCUSCHI; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gênero digitais: novas formas de construção de sentido.**São Paulo: Cortez, 2010.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de revista.** São Paulo: Contexto, 2011.

A PLATAFORMA VIRTUAL *ECATHS*: DISPOSITIVO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Oriosvaldo de Couto Ramos

Denilson P. de Matos

José Walbérico da S. Costa

1. INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm revolucionado as relações em todas as áreas da atuação humana, cujas mudanças têm se refletido sobretudo na língua, no letramento, na educação e na sociedade (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016).

Considerando que a internet integra múltiplas linguagens que associam ao mesmo tempo os sons, os ícones, as imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, que alteram os gestos, o processamento da informação e a construção de significados pelos leitores (COSCARELLI, 2016) constitui, por conseguinte, uma nova cultura, *a cultura da tela*, que gera novos *ambientes e meios* de se conceber a leitura e, conseqüentemente, novos letramentos. Corroboramos com a declaração Belloni (2012, p.1) ao afirmar que as “mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade criam novos estilos de vida e de consumo, e novas maneiras de ver o mundo e de aprender”.

Nesse cenário, levando em consideração a existência das plataformas digitais disponibilizadas no ciberespaço, adotou-se como objeto de estudo desta investigação a plataforma *Ecaths*, que se trata de uma tecnologia contemporânea, um ambiente destinado exclusivamente à esfera educacional, que dá suporte ao professor para que seu tempo pedagógico seja maximizado à medida que propicia ao estudante um evento de letramento a partir da realização da leitura dos elementos midiáticos no contexto da aprendizagem, reconfigurando o meio e a metodologia.

Nesta acepção, indagamos a princípio se o ambiente virtual da Plataforma *Ecaths* e seus recursos, ao serem integrados à educação, além de subsidiar o docente na sua prática pedagógica e na inserção dos recursos tecnológicos no contexto escolar, contribuiriam, também, para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e, para responder ao questionamento inicial foi traçada como

meta principal investigar as viabilidades do ambiente virtual da Plataforma *Ecaths* e de seus recursos para a aplicação de atividades didáticas para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa.

Como percurso para atingirmos tal intuito elencou-se a utilização da Plataforma Virtual *Ecaths* como recurso pedagógico no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa numa escola pública com estudantes do terceiro ano do ensino médio, de modo que tal feito nos levasse a identificar as percepções relativas à usabilidade das ferramentas que compõem a plataforma no tocante aos aspectos possibilitadores de aprendizagem.

2. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA)

Na busca constante por um método e uma abordagem para o ensino de língua estrangeira cuja aplicação contribua para uma aprendizagem efetiva, Larsen-Freeman (2000 apud PAIVA, 2012), propõe que a aquisição de uma segunda língua é um sistema complexo, não linear e dinâmico, o que implica em crescimento e mudança.

Assim, sendo a aprendizagem de uma língua um processo dinâmico constante entre os subsistemas que se alternam entre momentos convergentes e divergentes, também complexo se torna o trabalho do professor o qual deverá oferecer uma gama de possibilidades de atividades interativas, cooperativas, colaborativas “e, se possível, ir além dos muros da escola, usando quando viável, a mediação do computador” (PAIVA, 2012, p. 23).

Com relação ao ensino e à aprendizagem de línguas mediada pelas TIC, Braga (2012, p. 9) argumenta que “o sistema de aprendizagem de línguas depende de um grande número de elementos e agentes, como o professor, aluno, artefatos culturais, fatores sócio-afetivos, cognitivos, etc., que interagem entre si e com outros sistemas...”. Assim, a interação é o elemento instigador para o ensino e aprendizagem de línguas e, para tanto, nada como utilizar os “outros sistemas” sugeridos, que se traduz como artefatos tecnológicos viabilizados pelo computador e pela internet.

Segundo Paiva (2012) o ensino de língua tem sido, ao longo de sua história, auxiliado pelas tecnologias no intuito de minimizar a falta de exposição dos estudantes ao idioma, o que foi iniciado com o livro didático, sendo seguido pela gravação em áudio, com o surgimento do fonógrafo, passando pelos gravadores portáteis, CDs, os vídeos e, por fim, com internet no século XX.

Neste sentido, além dos aspectos da vida social, o plano educacional no qual outras formas de se adquirir conhecimento despontam e, uma delas é,

sem dúvida, através da introdução das tecnologias digitais na educação uma vez que, além de desenvolver o pensamento e a habilidade de resolução de problemas, dá suporte a várias metodologias como: a) *aprendizagem colaborativa*, cujo processo de aquisição do conhecimento ocorre pelo compartilhamento e construção conjunta de significados; b) *aprendizagem baseada em tarefas*, na qual estas se apresentam como significativas uma vez que estão relacionadas ao mundo real; c) *comunidades de aprendizagem* nas quais os discentes trabalham conjuntamente em colaboração com a meta de atingir objetivos comuns, além do *trabalho com projetos* nos quais se procura demonstrar a compreensão a respeito de questões e problemas específicos (BRAGA, 2012).

Nesse contexto, diante da complexidade de propostas existentes para a incorporação das TIC às práticas pedagógicas, Paiva e Bohn (2012) asseguram que o uso das ferramentas de *web 2.0* é uma ótima alternativa, uma vez que elas propiciam um ambiente colaborativo no qual os docentes e estudantes podem trocar experiências e desenvolver atividades essenciais para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, sem que estejam necessariamente juntos fisicamente.

Matte, Almeida e Araújo (2012) descrevem as potencialidades do uso dos *softwares* livres como o *Writer* (editor de texto do *OpenOffice*), o *Camstudio* (para trabalhos de integração de mídias), o *OpenShot* (editor de vídeo) e sugerem que além desses há diversos outros *softwares* livre que podem ser utilizados na sala de aula para quem quiser ir além, integrando tecnologias que semeiam colaboração, compartilhamento e liberdade na rede.

Nessa perspectiva, diante das mais variadas alternativas positivas sobre a utilização das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa, evidenciamos que isso é uma realidade e que devem ser inseridas para promover a autonomia, desenvolver as habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever promover a aprendizagem colaborativa e, por conseguinte, uma educação inovadora.

O advento da *web 2.0* deu um novo impulso ao ensino a distância (EaD) devido à possibilidade de comunicação simultânea ou quase simultânea entre professores e alunos. A partir desse novo olhar para a educação, passou a se investir economicamente e intelectualmente na construção de plataformas técnicas que permitissem a transposição da sala de aula para o meio virtual (BRAGA, 2012), surgindo, assim, os espaços virtuais que denominados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Para Noronha e Vieira (2005, *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 4), os AVA podem ser entendidos como “cenários que habitam o ciberespaço e envolvem interfaces que favorecem a interação de aprendizes”, enquanto que para Souza

e Filho (2012, p. 110), um AVA é “um espaço que integra tecnologias heterogêneas e múltiplas abordagens pedagógicas para prover informações educacionais e no qual interações ocorrem rumo à co-construção do ambiente de aprendizagem”.

Assim sendo, podem-se utilizar tais ambientes ou plataformas para o enriquecimento tanto das atividades da aula tradicional, o que acreditamos que deve ser evitado, por não caracterizar uma inovação propriamente dita, quanto para desterritorializar a sala de aula presencial, dinamizando o tempo e o espaço escolar.

Atualmente, algumas plataformas para a geração de ambientes virtuais de aprendizagem mais utilizadas no cenário brasileiro são o e-ProInfo, o TelEduc e a plataforma Moodle, de uso frequente, tanto nos cursos a distância, como nos cursos presenciais. Cada um desses ambientes oferece um conjunto de ferramentas de acordo com as concepções e os fundamentos que alicerçam seu desenvolvimento, conforme salientam Souza e Filho (2012).

As funções de um AVA são múltiplas, uma vez que seu *design* apresenta várias possibilidades de uso. Tais ambientes funcionam como *websites* cujas ferramentas que o compõem, segundo Paiva (2010) e Braga (2012), apresentam recursos, hoje recorrentes, como: acessibilidade para portadores de deficiência, estrutura do ambiente, agenda, avaliações, dinâmica do curso, atividades, material de apoio ou biblioteca, leituras, perguntas frequentes, exercícios, enquetes, parada obrigatória, mural, fórum de discussão, bate-papo, correio, grupos, perfis de usuário, *blog*, estatísticas de acessos às ferramentas e atividades, glossário, videoconferências, *wiki*, portfólio, *intermap*, configurar, entre outras.

Há também, além dos espaços destinados aos alunos, as ferramentas de administração que são exclusivas dos formadores, coordenadores, tutores e professores responsáveis pelo curso ou aula.

Além dos ambientes concebidos para o uso educacional, explicitamos também, a existência daqueles que, segundo Matos e Rodrigues (2013, p. 525), são “aquelas ferramentas virtuais que embora não tenham sua gênese na lógica educativa podem, de alguma maneira, servir para este fim.”

Desse modo, tem-se desenvolvido pesquisas acadêmicas que visam comprovar que outros ambientes podem ser utilizados como dispositivo pedagógico, como, por exemplo, a pesquisa de Lemos e Matos (2016), que comprova a possibilidade de uso do *E-commerce*: Mercado Livre, como promotor do letramento digital, construção de significados pelos discentes e inclusão digital.

Assim, o docente necessita compreender o potencial que tais ferramentas trazem consigo para a aprendizagem como geradora de mudanças sociais, econômicas e culturais.

Nesse sentido, consideramos que o professor letrado digitalmente seja competente para desenvolver novos valores, crenças e normas, o que por sua vez envolve a construção de novas percepções de instrução e de novas formas de atuação profissional (FULLAN, 1996 apud SOUZA e FILHO, 2012, p. 109).

Moran (2012) postula que, com a educação *on-line*, os papéis do professor se modificam, diferenciam-se e complementam-se, exigindo do docente uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas e atividades.

Pensando no trabalho docente, na inserção dos AVA na aula e considerando a necessidade de se explorar as plataformas disponíveis na esfera digital, passaremos, então, a conhecer o objeto de nosso estudo: a Plataforma Virtual *Ecaths* e seus recursos.

3. A PLATAFORMA VIRTUAL *ECATHS*

Trata-se de uma plataforma de gerenciamento de aulas e de materiais didáticos, criada na Argentina em 2009, cuja função principal é a complementação dos estudos presenciais através de um espaço virtual de interação e construção do conhecimento coletivo *on-line*. Pelo caráter pedagógico, a *Ecaths* (*Cátedras On-line*) permite que professores e pesquisadores criem e administrem o seu próprio *website* de uma maneira absolutamente intuitiva, sem ter que depender de *designers* nem de *experts* em programação.

A *web* aula poderá ser projetada em poucos minutos, uma vez que conteúdos em vídeos poderão ser *linkados*, bem como o acesso rápido a outras páginas disponíveis com o assunto que se pretende ensinar, além de poder gerir os conteúdos, imagens, exibir vídeos e animações. Assim também como propostas para que seus alunos trabalhem em casa, discussões em fóruns podem ser criadas e mais outras aplicações específicas, como acontece em uma disciplina universitária para a Educação a Distância (EaD) ou semi-presencial.

Em um processo rápido, cada professor poderá publicar em sua *web* informação para estudantes e demais profissionais. Uma *Ecaths* se destina exclusivamente para a comunicação acadêmica e promoção da construção do conhecimento entre professore-alunos e entre aluno-aluno, ou seja, não será útil para quem procura um *blog* pessoal.

Além de se tratar de um serviço de uso livre, isto é, gratuito, caracteriza-se como um ambiente *beta* que quer dizer que se constitui de um ambiente que está em contínuo aprimoramento e, com relação à questão inerente ao nível educacional a que se destina, a *Ecaths* não se limita apenas ao ensino superior ou à EaD. Na verdade, no momento atual, segundo pesquisas, 60% dos usuários são professores da educação básica.

Segundo Clarence *et al.* (2013), o *Ecaths* apresenta como características a gratuidade da plataforma; a incorporação dos seguintes blocos: informação da aula, bibliografia, cronograma, programas, textos digitalizados, trabalhos práticos online, novidades da aula, os textos dos conteúdos podem ter formato (.doc .docx .txt .pdf .ppt .xls .xlsx), imagens (.gif .jpg .png .bmp). Os mesmos autores apresentam como principal vantagem da plataforma o fato de ser um complemento para aulas presenciais, além da velocidade de carregamento de dados; facilidade de configuração e manejo.

Como desvantagens, apontam: suas características não correspondem inteiramente a um blog, e sim a uma plataforma de apoio de a aula presencial; pouca flexibilidade no que se refere à criação e edição de recursos; a personalização é restrita (todos os domínios são “nome.ecaths.com” e os estilos pré-desenhados se reduzem a umas poucas interfaces).

Se compararmos a plataforma *Ecaths* com outros AVA existentes, percebemos quão útil ela poderá ser para o professor de qualquer componente curricular, já que lhe permitirá servir como repositório para conteúdos, poderá fazer enquetes ou pesquisas de opinião; postar vídeos e *links* para o acesso e colaboração entre si pelos estudantes.

Diferentemente de outras plataformas existentes, o *Ecaths* apresenta-se como um modelo ideal para que o professor acompanhe suas turmas em atividades extraclasse como complemento das aulas quando a duração das aulas não for suficiente e que se possa aplicar atividades que podem ser realizadas em casa. Assim, à escola, caberia o papel de ser o lugar de socialização da aprendizagem, o que facilitaria o trabalho docente, tornaria as aulas mais colaborativas de modo que o aluno não seria um receptor do conhecimento pronto, ao contrário, se tornaria o principal responsável pela construção do seu próprio conhecimento.

Para acessar o ambiente, inicia-se através de um provedor de buscas, *Google*, por exemplo. Digita-se a URL <http://www.ecaths.com> e em seguida aparecerá a página inicial onde deverá ser realizado o cadastro. O processo de cadastro inicia-se com a escolha de um nome para a *Ecaths* que se deseja criar. O buscador informará se o nome está disponível ou não.

A etapa seguinte diz respeito ao preenchimento de informações sobre o administrador e a categoria temática a qual a *Ecaths* fará parte. Em seguida aparecem os termos e condições de serviço, que devem ser lidos.

Uma vez aceitos os termos, será direcionado ao passo dois, que é a configuração da interface da *Ecaths* criada. Este passo não é complexo porque a possibilidade de escolha do tema é limitada. Após a configuração da interface gráfica, um *e-mail* será enviado para o assinante/administrador com a senha de acesso à plataforma.

O acesso do aluno na plataforma *Ecaths* ocorre após o professor criar sua página no ambiente e acessar com sua conta de administrador, enviando um convite ao estudante através de um espaço existente no painel de controle no qual é inserido o endereço de e-mail do estudante, o que pode ser enviado individual ou coletivamente. A plataforma suporta o envio de até trinta *e-mails* ao mesmo tempo.

Os *e-mails* irão para a caixa de mensagens dos alunos com uma senha para que os mesmos possam acessar a plataforma e criar sua conta de aluno na plataforma *Ecaths*. Depois de criada a conta, um *e-mail* será enviado ao professor a fim de que este aprove a conta do aluno.

Uma vez que a conta tenha sido aprovada, está garantido o acesso do estudante ao ambiente, conteúdos, textos, *links*, ferramentas de comunicação e tudo mais que for disponibilizado pelo professor na plataforma.

4. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Esta pesquisa de natureza qualitativa usou elementos quantitativos para a coleta e apresentação dos dados sem que, no entanto, fosse descaracterizada, já que tal método é aceito nas pesquisas de cunho social.

Os procedimentos para coleta dos dados tiveram início com a definição dos sujeitos da pesquisa e do primeiro questionário. A partir de então, deu-se a realização do primeiro teste escrito. Embora os alunos tenham declarado não ter nenhuma noção sobre o conteúdo gramatical *Reported Speech*, achou-se pertinente realizar esse teste com o intuito de averiguar o nível inicial de conhecimento dos participantes, a fim de mensurar, subsequentemente, o grau de aprendizagem alcançado pelos estudantes no decorrer do processo de incorporação da plataforma virtual *Ecaths* para a construção do conhecimento sobre o conteúdo citado.

Na fase seguinte, no *lôcus* virtual, os estudantes foram convidados pelo professor, através do espaço disponibilizado no ambiente, a se cadastrarem na plataforma por meio de suas contas de email. As contas dos participantes

foram criadas e aprovadas pelo professor, o que lhes assegurou o acesso ao ambiente para conhecerem suas ferramentas e acessar o conteúdo, disponibilizado por meio de *links* para vídeoaulas, *sites* e *blogs* que continham o conteúdo. Após esta ação conjunta entre o professor e os participantes, mediada pela *Ecaths*, foi realizado o segundo teste escrito, o qual teve como meta identificar os conhecimentos gerados através do trabalho com o ambiente virtual.

Uma vez de posse desses dados, foi realizado o segundo questionário, o qual discorreu sobre os aspectos inerentes à *usabilidade* da plataforma *Ecaths*. Evidenciamos que, motivados pela complexidade de se avaliar uma AVA, ao analisarmos a plataforma virtual *Ecaths*, seguimos alguns dos critérios da usabilidade, levando em consideração a realidade circundante dos participantes da pesquisa, os quais declararam não possuir, anteriormente, conhecimento algum sobre a plataforma *Ecaths*. Assim, adequamos os questionamentos para a análise da plataforma *Ecaths* aos objetivos da pesquisa, selecionamos critérios referentes aos aspectos visuais da interface virtual (design de interação); o desempenho do ambiente: rapidez e facilidade para o acesso aos links, sites e blogs (usabilidade); a mobilidade, acesso através de dispositivos móveis; a possibilidade de integração da plataforma a uma proposta de trabalho cooperativo/colaborativo, promoção de aprendizagem significativa e do letramento digital (utilidade) e o grau de satisfação (experiência do usuário).

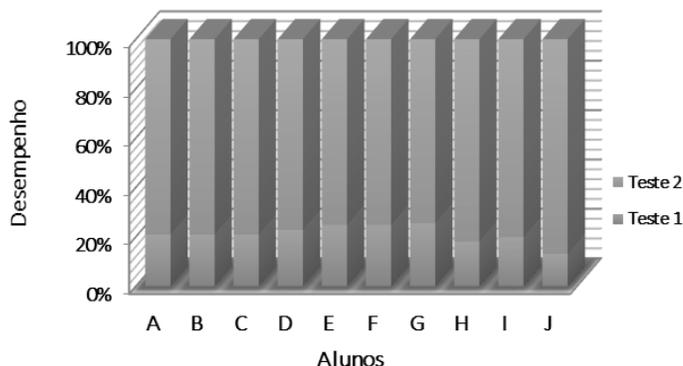
5. RESULTADOS

A seguir, apresentamos os dados colhidos através dos testes e questionários utilizados para sua coleta.

O teste 1 teve como objetivo delimitar o estágio inicial ou “situação zero”, termo tomado de empréstimo e adaptado de Lemos e Matos, 2016, dos sujeitos da pesquisa.

O teste 2 representa a evolução da aprendizagem dos estudantes após a ação social do professor mediante a utilização da Plataforma *Ecaths*. Conclui-se que o ambiente virtual se configurou como um espaço de aprendizagem por intermediar a interação entre os estudantes e o conteúdo, e possibilitou o acompanhamento da evolução dos estudantes como podemos verificar no gráfico a seguir.

Gráfico 1- Gráfico comparativo da evolução da aprendizagem dos sujeitos



Fonte: Testes escritos da pesquisa, 2016.

Os resultados subsequentes referem-se ao questionário aplicado com o intento de avaliar a usabilidade da plataforma *Ecaths* pelos participantes do estudo.

A primeira questão averiguou a opinião dos estudantes com relação à aprendizagem proporcionada pelo ambiente virtual da Plataforma *Ecaths*. Enquanto fonte motivadora para a aprendizagem do conteúdo gramatical *Reported Speech*, 100% dos alunos concordaram que a plataforma deu suporte para a construção do conhecimento, confirmando o resultado expresso pelo teste 2.

A segunda questão que analisou respectivamente o grau de dificuldade e a velocidade de acesso ao ambiente virtual baseou-se em critérios de intensidade em FR – Fácil e Rápido; DL – Difícil e Lento; SOF – Sem Opinião Formada. O indicador apontou que a maioria dos estudantes (90%) considerou que o acesso à plataforma foi muito fácil e rápido, enquanto que apenas (10%) considerou o acesso difícil e lento.

A terceira questão considerou os aspectos visuais da plataforma *Ecaths*, mesmo sem muitas opções de escolha, para 90% dos estudantes a interface do ambiente e seus elementos constituintes foram considerados atraentes.

A última questão avaliou a experiência do usuário com relação à prática obtida no uso da plataforma *Ecaths* e demonstrou que a maioria (80%) se considerou como satisfeito com a experiência realizada.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados levantados no presente estudo confirmam ainda que, sem generalizações, as concepções iniciais de que o ciberespaço disponibiliza uma série de ambientes destinados ao universo educacional, seja para informação e comunicação, seja para otimização do trabalho docente, mas, sobretudo, para a adoção de novas metodologias no que se refere ao ensino e aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com nossa percepção de investigadores durante o processo de intervenção pedagógica, além dos resultados apresentados em números, achamos relevante discutirmos os dados e outras questões pertinentes.

Vivemos num momento de ruptura entre a sociedade analógica e a sociedade digital, portanto, é inconcebível a ideia de que se rejeitem as tecnologias digitais no espaço escolar a ponto de se criar leis proibindo a presença de equipamentos como *smartphones*. No entanto, tais leis fazem uma ressalva de que a presença de tais recursos deve estar atrelada ao uso pedagógico das mesmas, o que não deixa de ser uma saída para o docente que sabe que tem a tecnologia como uma aliada por diversos fatores que trazem o jovem estudante para próximo de si.

Desse modo, enfatizamos o papel do professor, sua formação e a capacidade que este tenha de administrar o seu trabalho pedagógico, uma vez apenas o docente será capaz de discernir sobre como conduzir suas aulas de modo que o conhecimento seja partilhado por todos.

A tecnologia *per se* não possui a capacidade de solucionar todos os percalços da educação, no entanto, levando em consideração a noção de nativos digitais, compreendemos que a integração das TIC à prática docente, pode ser uma ferramenta educacional poderosa (CARVALHO e BRAGA, 2012).

Nesse quadro, está imerso o professor que, consciente da realidade virtual, de acordo com Xavier (2005), entende que precisa ser pesquisador e não mais um mero repetidor de informação; articulador do saber e não mais fornecedor do conhecimento; gestor de aprendizagens e não instrutor de regras; consultor que sugere e não o chefe autoritário que manda; motivador da aprendizagem pela descoberta e não mais avaliador de informações a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

Outro ponto que destacamos é o ensino de língua inglesa no contexto pesquisado. É notória a precariedade do ensino de língua inglesa em escola pública no Brasil. Para os estudantes do espaço rural parece ser algo pouco importante. Mesmo com a criação de programas de intercâmbio como o “Ganhe o Mundo”, no estado de Pernambuco e o “Gira mundo”, no estado da

Paraíba, a aprendizagem de uma língua estrangeira ainda parece algo utópico para essa parcela da juventude.

Talvez seja um fato motivado por fatores tais como a formação dos professores, as metodologias aplicadas, a pouca quantidade de aulas no currículo e até, por que não considerar, as condições socioeconômicas dos estudantes. É nesse contexto que o professor pode se valer das tecnologias disponíveis no espaço escolar como vídeos ou um simples aparelho de som, ou aquelas de uso móvel dos próprios estudantes, para motivar e atrair os alunos para o aprendizado de outras línguas, mostrando importância da inserção das TIC para o ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira (LE) ou como segunda língua (L2), em especial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, além de fazê-los se sentir cidadão do mundo.

Nesse sentido, como diz Moran (2012, p.25), “as mudanças da educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar.” A pertinência dessa afirmação se revela, sobretudo, com relação às escolhas dos AVA e outros objetos de aprendizagem que utilizarão as TIC como caminhos para fomentar atividades pedagógicas e promover uma educação condizente com as demandas sociais e tecnológicas adequadas ao cidadão do século XXI.

Outra questão observada através do uso da plataforma *Ecaths* pelos estudantes se refere à construção do letramento digital (LD), o que pode ser considerada como uma prática social, em cujo manuseio das interfaces digitais na busca da construção do conhecimento, o estudante passa por várias etapas, as quais vão contribuindo para a edificação de um processo de conhecimento do universo tecnológico, que são elementos constituintes do LD.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) afirmam que “assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas tecnologias digitais serão associadas às mudanças na língua, no letramento, na sociedade”. Ampliando-se as habilidades, também se amplia a concepção de letramento digital, partindo da noção de “letramento enquanto fenômeno plural” defendida por Soares (2002). Devemos, por conseguinte, nos referir a letramentos digitais, no singular, no plural, o que corrobora com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), quanto discutem sobre a inexistência de um letramento digital específico, mas de vários grupos de letramentos.

Com tudo, evidenciamos também, a questão da exclusão digital persistente que é uma questão a ser resolvida, sendo necessário, a nosso ver, a adoção de políticas governamentais que promovam a inclusão digital de

crianças, jovens e adultos, assegurando-lhes o direito de participar da sociedade de forma igualitária, como apregoa a Constituição Federal, promulgada em 1988, a qual no seu capítulo III torna claro o papel da educação como sendo um direito do ser humano para o exercício da cidadania e acesso ao mercado de trabalho, e que é um dever do Estado e da família, conjuntamente com a sociedade, garantir o seu cumprimento, enquanto que os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCN) explicitam que um dos requisitos básicos para que a sociedade possa atingir seus objetivos é, sem dúvida, a formação de um cidadão capaz de conviver com as mudanças do mundo atual, nos campos socioeconômico e tecnológico.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o presente estudo, é um recorte da nossa pesquisa de mestrado em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba – UFP, voltada para o tema tecnologias contemporâneas e ensino, buscou apresentar e discutir o resultado da pesquisa, a qual teve como propósito trazer a luz do conhecimento o resultado de uma intervenção didática realizada numa escola da rede pública do estado de Pernambuco, tendo como princípio a concepção de que é possível se utilizar de ferramentas virtuais tais como plataformas, *blogs*, *sites*, aplicativos, objetos virtuais de aprendizagem entre outros, para promover a aquisição do conhecimento, sem que o professor seja um *expert* em tecnologias e o estudante um nativo digital, desmistificando, assim, práticas discursivas cristalizadas no imaginário de alguns docentes e de legisladores que criam leis proibindo o uso de equipamentos tecnológicos nas escolas.

A experiência realizada através da aula virtual utilizando a Plataforma *Ecaths* representa uma inovação importante para o contexto escolar por subsidiar o professor na sua prática docente e por se caracterizar como recurso de apoio às aulas presenciais, o que requer preparação e planejamento mas que também possibilita gerenciar sua disciplina em outros ambientes, não se limitando apenas ao espaço escolar, acompanhando o progresso dos estudantes através das possibilidades comunicativas oferecidas pela plataforma.

Os alunos participantes da pesquisa demonstraram uma grande aceitação da Plataforma *Ecaths*, confirmado pelos resultados dos dados coletados, revelando assim que a inserção das TIC digitais representa uma nova dinâmica para o universo escolar, configurando, um aporte metodológico de valor para a construção do conhecimento.

Para o professor-pesquisador o estudo contribuiu para a renovação da sua prática pedagógica, para a inserção das tecnologias contemporâneas no âmbito educacional e por assumir uma postura crítico-investigativa ao transformar a sala de aula em um laboratório de investigação da sua prática no intuito de promover não apenas a construção do conhecimento, mas o aprimoramento da prática e a busca de alternativas que amenize problemas inerentes à esfera educacional.

Por fim, destacamos que a pesquisa abre precedentes para investigações futuras que envolvam o ensino de línguas, o LD dos estudantes, da criação de condições para a integração dos recursos da *web* no processo de construção do conhecimento mediante a utilização de metodologias que agreguem o uso das plataformas virtuais presentes no ciberespaço e outros temas que tratem dos estudos da linguagem na era digital.

8. REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CARVALHO, Junia de, BRAGA, Fidelia. **Ensino e aprendizagem de línguas via redes de participação**. In: BRAGA, Junia de C. Fidelis. (Coord.) Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

CLARENC, C. A.; S. M. Castro, C. López de Lenz, M. E. Moreno y N. B. Tosco (Diciembre, 2013). Analizamos 19 plataformas de eLearning: Investigación colaborativa sobre LMS. Grupo GEIPITE, Congreso Virtual Mundial de e-Learning. Disponível em: < www.congresoelearning.org > Acesso em: 18 fev. 2016.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LEMOS, Cléber; MATOS, Denilson P. de. **Refeletindo sobre EaD e letramento digital: O que a cultura tem a ver com isso?** 1. ed. Curitiba: Editora Protexoto, 2016.

MATOS, Denilson Pereira de; RODRIGUES, Enildo da Paixão.

Ferramentas virtuais na construção de estratégias de ensino: considerações sobre o conceito adorniano de indústria cultural. Edição Especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013.

MORAN, José Manuel. **Contribuições para uma pedagogia da educação online.** In: Marco SILVA (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 4. ed. São Paulo: Loyola. 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de Inglês: teorias, práticas,** ideologias. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. **Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua.** In: PAIVA, Vera L. M. de Oliveira e. Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e pratica. São Paulo:Edições SM, 2012.

_____, V. L. O.; BOHN, Vanessa C. Rodrigues. **O uso de tecnologias em aulas de língua estrangeira: dos recursos off-line à web 2.0.** In: BRAGA, Junia de C. Fidelis. (Coord.) Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

_____, Vera Lúcia de O. Menezes e. **Como o sujeito vê a aquisição de uma segunda língua.** In: PAIVA, Vera Lúcia de O. Menezes e. Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática. 1. Ed. São Paulo, SP: Edições SM, 2012.

SOUZA, Valeska V. Soares; FILHO, Waldenor B. Moraes. **Ambientes virtuais de aprendizagem: concepções e possibilidades pedagógicas.** In: BRAGA, Junia de C. Fidelis (coord.) Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental. São Paulo; Edições SM, 2012.

XAVIER, A. **Letramento digital e ensino.** In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M. (Org.) Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

BLOG COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO NA EJA: UMA POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DIGITAL

Rosângela Maria Dias da Silva

Cléber Lemos de Araújo

Mabel Giammateo

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, o uso da tecnologia é fundamental nos mais diversificados contextos. A utilização das novas tecnologias na Educação de Jovens e Adultos - EJA pode possibilitar a inserção dos alunos no mundo digital. Seja em sala de aula ou no trabalho, tais recursos tecnológicos funcionam como instrumentos facilitadores e motivadores da aprendizagem.

Uma das ferramentas digitais que faz parte desse conjunto de possíveis facilitadores e motivadores da aprendizagem é o *Blog*. Este, no campo educacional, é utilizado como uma ferramenta pedagógica, consolidando-se como ambiente de construção cooperativa de conhecimento, facilitando a aprendizagem colaborativa e sendo utilizado em projetos educacionais.

A intenção de fazermos esta pesquisa junto com os alunos do Ensino Médio da EJA, de uma rede estadual de ensino de Pernambuco/Brasil, surgiu para observarmos o comportamento desses discentes em eventos de letramento digital e de que forma esses eventos colaborariam para o desenvolvimento crítico.

Surgiu, então, a pergunta norteadora: É possível trabalhar com a ferramenta *Blog*, como dispositivo pedagógico no Ensino Médio da EJA, de forma a gerar significados e, conseqüentemente, cultura?

A nossa justificativa para o desenvolvimento da presente pesquisa se dá pelo fato de sermos professores de língua, formadores de opinião e estarmos vivendo em constante processo de globalização e progresso digital. Neste sentido, não podemos ficar à margem da tecnologia, nem deixar de utilizá-la em sala de aula, principalmente, por saber que as TIC são instrumentos de comunicação imprescindíveis nesta era digital.

O objetivo geral foi analisar o comportamento dos alunos da EJA durante eventos de letramento promovidos pelo professor que, através do seu papel social, contribui para a construção de significados pelos discentes

e, conseqüentemente, desenvolve o conhecimento crítico de forma a gerar cultura. Temos como objetivos específicos: a) Analisar se é possível utilizar o *Blog*, enquanto dispositivo pedagógico, com vistas ao letramento digital; b) Identificar de que forma o *Blog* possibilita ao docente averiguar a ocorrência de construção de significados pelos discentes; c) Constatar se o *Blog*, sendo utilizado como dispositivo pedagógico na EJA, pode colaborar para uma inclusão digital ou, por outro lado, ainda que não o inclua digitalmente, produza cultura.

Os instrumentos de coleta de dados foram: o questionário semiestruturado - para a obtenção de dados e informações quanto ao campo pessoal, profissional e de contato com as TIC; e a entrevista - realizada com os alunos após conclusão da atividade de uso do *Blog*.

A pesquisa está organizada em cinco eixos:

No primeiro, intitulado de Letramento, apresentamos conceitos e exemplos de letramentos, transitando entre Kleiman (1995) e Rojo (2012); letramento digital em Xavier (2009), Marcuschi (2004) e Belloni (1991). Em Lemos e Matos (2016), abordamos práticas e eventos de letramento, a partir da ação social do professor, como nortes para uma prática social esclarecedora.

Em seguida, tratamos sobre a ferramenta *Blog* como dispositivo pedagógico a partir de fundamentações teóricas de Lévy (1999), Marcuschi (2004), Xavier (2007). Em, quanto ao uso do *Blog* como dispositivo pedagógico, consultamos os *Blogs* de Jarbas Novelino e Anne Davis.

No terceiro eixo, descrevemos a metodologia utilizada, relatando a coleta de dados: utilizamos o questionário semiestruturado e, depois, a entrevista.

O quarto e quinto eixos são discutidos, respectivamente, os critérios para sistematização dos dados e as considerações finais.

2. LETRAMENTO

Conforme observa Kleiman (1995), tomando por referência o sugerido por Paulo Freire, a alfabetização não se resume somente à leitura e escrita, mas, também, a uma prática social de leitura de mundo, principalmente, porque a escrita faz parte de praticamente todas as situações do dia a dia das pessoas.

Vale ressaltar, conforme Kleiman (2005, p.19-20):

Paulo Freire utilizou o termo *alfabetização* com um sentido próximo ao que hoje tem o termo *letramento*, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, [...].

Sendo letramento uma definição criada para referir-se aos diversos usos da língua escrita, tanto na escola como em todo lugar, vamos trazer algumas elucidações em relação aos termos *Letramento*, *literacy*, *literacies* e *multiliteracies*.

A forma de ensinar ao longo dos anos vem sofrendo modificações consideráveis e procurando adaptar-se ao progresso tecnológico, como afirmado na obra de Fantim e Rivoltella (2012, p. 26):

No novo contexto social, a mídia-educação torna-se um fator importante de cidadania ativa: é muito difícil em nossa sociedade sermos cidadãos ativos sem nos valer-mos da mídia-educação. [...] O outro ponto a ser considerado refere-se a uma integração da mídia-educação nas “outras educações”. Não existe só uma competência, uma *literacy*, para os meios; existem outras *literacies*, e a perspectiva é uma perspectiva de *multiliteracies*, [...].

O termo “letramento” (*literacy*) é definido por Soares (2002, p. 47) como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”.

Rojo (2012, p.37) acrescenta que:

As novas tecnologias digitais estão inserindo novos modos de comunicação o que exige novas habilidades que levam a novos letramentos (*literacies*): o digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (*multiliteracies*).

Isso só acentua a necessidade da realização de uma prática docente pautada na utilização das novas TIC para auxiliarem no processo de construção de significados. O professor deve agir como facilitador, envolvido nas práticas de letramento contemporâneas, conduzindo os alunos a tornarem-se leitores críticos digitais.

Com as conveniências dos avanços tecnológicos, as gerações nativas digitais utilizam cada vez mais os recursos disponíveis na *internet* (vídeo-aulas no *YouTube*, *Blogs* educacionais, *Wikipédia*, *Google Tradutor*, *Dicionário on-line*, aplicativos educacionais etc.), para adquirirem os conhecimentos que necessitam tanto para sua vida escolar quanto para a profissional.

Neste sentido, o professor tem que estar qualificado a utilizar essa tecnologia de forma a promover uma ação social perante seus alunos, realizando eventos de letramento e, principalmente, promovendo letramento digital de modo a gerar novos significados e um aprendizado reflexivo e crítico sobre o seu meio.

A seguir, discutimos sobre o Letramento digital e as noções de eventos de letramento digital enquanto possibilidades para a construção de práticas sociais digitais conscientes na sociedade hodierna.

2.1. LETRAMENTO DIGITAL

Comungamos da afirmativa de Xavier (2009, p.5), ao afirmar que

A fim de livrar-se da situação de “analfabeto digital” é necessário muito mais que dominar a escrita alfabética e o utilizar as vantagens de suas potencialidades sociais e econômicas. Embora não seja preciso ser “*expert*” em computação para vencer as limitações impostas pelo analfabetismo digital, é preciso, no mínimo, entender como funciona os sistemas de “navegação” no oceano de dados que encharcam a Internet.

Dessa forma, quando se adquire o mínimo de conhecimento sobre o manuseio das tecnologias de informação e comunicação se concebe novos significados e habilidades para interagir e participar dos ambientes sociais e sociais digitais.

Mesmo que as práticas sociais configurem convenções deduzidas das informações culturais, alguns dos usos e das funções de um tipo de letramento ganham grande importância social, mesmo até para a inclusão dos seus usuários em uma sociedade letrada.

Assim, por exemplo, um aluno que precisa solicitar a carteira de estudante, mas não sabe entrar no site do VEM (Sistema de cartão de transporte estudantil), e percorrer os caminhos para abrir seu cadastro, confirmar ou mudar a foto, emitir o boleto e enviar para impressora, vai depender de outra pessoa que realize para ele. Ou terá que ir a uma *Lan house* para que lhes façam este tipo de serviço.

2.2. EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICA SOCIAL ESCLARECEDORA

O professor tem um papel importante para transmitir informações e conhecimentos aos seus alunos por meio das TIC.

Os nossos alunos, mesmo em se tratando de EJA, já conhecem algumas das ferramentas virtuais disponíveis no ciberespaço² e não estão mais se comportando como meros receptores de informações por parte dos professores. Porém, eles precisam tornar-se leitores críticos, não apenas consumidores de informações prontas, mas com potencial capazes de pesquisar, indagar e filtrar as informações úteis.

Hall (1997) esclarece que a revolução cultural está influenciando o nosso modo de pensar, agir e que as mudanças culturais invadem a todo instante o nosso cotidiano e a nossa privacidade. Alerta-nos quanto aos cuidados para não nos tornarmos alvos fáceis nas mãos da Indústria Cultural.

Lemos e Matos (2016) investigaram a Cultura na perspectiva de Stuart Hall, utilizando a ferramenta virtual *E-commerce* enquanto dispositivo pedagógico. Tal pesquisa serviu de fundamentação e incentivo para a presente investigação, tendo como ferramenta virtual, o *Blog*.

Ainda em relação às contribuições de Lemos e Matos (2016, p. 44):

Cabe-nos construir alternativas para o desenvolvimento de uma vida social mais consciente, em que os hábitos e os costumes a serem desenvolvidos pela massa não sejam uniformes e ditados por um sistema, mas legitimados pela criticidade e plena consciência de seus comportamentos e aspectos culturais.

Os alunos têm a oportunidade, na escola, de buscar conhecimentos através das TIC, no entanto, os discentes da EJA ainda possuem pouco contato com as novas tecnologias, cabendo ao professor oportunizar a estes, a promoção de eventos de letramento e, assim, gerar possibilidades de inclusão digital.

Após consulta e permissão de Lemos e Matos (2016), sobre a intenção de conduzir esta pesquisa inspirada em sua obra, foram realizados estudos mais direcionados, como também, sobre as contribuições de Hall (1997) acerca da centralidade da cultura.

2 Ciberespaço: Segundo Lévy (1999, p. 17) *ciberespaço* é "o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores".

A seguir, discutem-se as análises em torno do *Blog* e do encaminhamento dado a esta ferramenta virtual como dispositivo pedagógico.

3. BLOG COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

O *Blog* é uma das ferramentas tecnológicas midiáticas que foi originalmente criada para divulgação de informações pessoais, como um diário eletrônico ou, também, interagir com o público.

É uma ferramenta cuja distribuição de informações ocorre por meio da linguagem escrita, isso demonstra que o uso da escrita é primordial para utilização dessa e de outras ferramentas virtuais.

Por exemplo, no caso dos jornalistas, a utilidade do *Blog* é informativa; já em alguns cursos de Graduação ou Pós-Graduação pode funcionar como portfólio (espaço onde se coloca fotos das atividades realizadas como, também, as próprias atividades e trabalhos executados); para as Instituições de Ensino, pode ser um tipo de homepage (através do qual o aluno pode matricular-se, tirar dúvidas, conversar com professores, funcionando como plataforma pedagógica).

Alguns autores classificam os *Blogs* em *blogues* educacionais ou *Edublogues* – direcionados para o desenvolvimento do currículo, isto é, dos conteúdos programáticos, incluindo os de caráter extracurriculares que não tem intenção de educar, mas que pelas temáticas produzidas, terminam por levar mensagens educacionais aos seus autores e coautores.

Podemos entender que o *Blog*, mesmo não sendo criado para ser uma ferramenta pedagógica, foi utilizado dessa forma, atingindo aos propósitos para o qual foi destinado. Então, a exemplo da pesquisa de Lemos & Matos (2016), prosseguimos em nossa análise tendo o *Blog* como um dispositivo pedagógico.

A escolha do *Blog* como dispositivo pedagógico deve-se, além do embasamento teórico fundamentado em Marcuschi e Xavier (2004), à consulta ao *Blog* do professor Jarbas Novelino Barato³, no qual o professor faz referência ao *Blog*⁴ da edublogueira Anne Davies.

Os professores dão exemplos de utilização do *Blog* como um dispositivo pedagógico. Uma das propostas de atividade é levar os alunos a criarem um *Blog*, conforme a figura a seguir:

3 <https://jarbas.wordpress.com/5-dicas-sobre-usos-educacionais-de-blogs>. Acesso em 30 de agosto de 2016.

4 <http://www.annedavies.tv/the-blog/>

Figura 1: Interface do site Jarbas Wordpress.⁵



Blog Boteco Escola, de Jarbas Novelino, reproduzido a partir do *Blog* de Anne Davis, permitiu-nos destacar algumas das sugestões da edublogueira em relação ao uso pedagógico desta ferramenta tecnológica como dispositivo pedagógico.

Desta maneira, Anne Davis (In NOVELINO, 2005, s.p.) sugere inúmeras atividades com alunos de diversas séries, através da construção do *Blog* individual e, conectando-os ao seu, ela acompanha as atividades realizadas por eles, realizando principalmente atividades de produção textual.

Segundo Jarbas Novelino (2005), pode-se criar um *Blog* da classe para um conjunto variado de ações, tais como: postar mensagens, desafios; comunicar-se com pais, fornecer exemplos de trabalhos em sala de aula e exercícios de leitura on-line; criar jornal on-line; divulgar produções dos alunos, entre outras.

A seguir, detalhamos a metodologia utilizada em nossa pesquisa e os passos dados na direção de realizá-la.

4. METODOLOGIA

A nossa pesquisa foi desenvolvida numa escola pública da rede estadual de ensino, no estado de Pernambuco/Brasil. Utilizamos, como dispositivo pedagógico, o *Blog* (diário eletrônico). O público alvo restringiu-se aos discentes do Ensino Médio da EJA Noturno.

No tocante à abordagem metodológica, trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Quantitativa, uma vez que prevemos a contagem de respostas em paralelo a gráficos que serão constituídos a partir deste

5 Fonte: <http://www.jarbas.wordpress.com>

procedimento. Iremos utilizar as respostas dos questionários e da entrevista para entender as expectativas dos alunos e, assim, fazer a análise dos dados.

4.1. INDAGAÇÕES DA PESQUISA

Acreditamos que, em qualquer nível de ensino, as tecnologias devem ser utilizadas de modo consciente, crítico e de forma que gerem significados. A partir desta ideia, surgiu a intenção de investigar até que ponto a promoção de eventos de letramento digital - a partir do Blog, enquanto dispositivo pedagógico -, por meio da ação social do professor, é capaz de contribuir para a promoção crítica dos discentes e gerar novos significados.

Surgem, então, as seguintes indagações: É possível utilizar o *Blog*, enquanto dispositivo pedagógico, com vistas ao letramento? De que forma o *Blog*, como dispositivo pedagógico, possibilita ao docente averiguar a ocorrência de construção de significados pelos discentes? O *Blog*, sendo utilizado como dispositivo pedagógico na EJA, pode colaborar para uma inclusão digital, ou por outro lado, ainda que não o inclua digitalmente, gera cultura?

4.2. DESCRIÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E SUJEITOS DA PESQUISA

Quanto aos procedimentos adotados, a pesquisa foi de campo, uma vez que o levantamento dos dados foi feito no próprio local onde os fenômenos ocorreram. Iniciamos a coleta de dados através do questionário, todavia, antes de utilizá-lo com os alunos do 2º Módulo EJA – Noite, foi realizado o Pré-teste a fim de verificar a viabilidade e clareza das questões.

Optamos pelo questionário, pois “o trabalho de campo para coleta de dados começa com as perguntas de pesquisa que direcionam o estudo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61). Utilizamos o questionário como meio de levantar dados de origem pessoal e profissional de modo a compreender as expectativas da turma no contato com as TIC.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 2º Módulo⁶ da EJA – Noturno, de uma Escola Estadual, situada na região metropolitana do Recife, no bairro Ilha do Leite, com faixa etária entre 17 e 52 anos. Porém, dos 44 alunos que concordaram em participar da investigação, apenas 14 manifestaram interesse em utilizar a sala de informática e contribuir para a realização da pesquisa.

6 Os sujeitos da pesquisa estavam no 2º Módulo, em outubro quando iniciamos a pesquisa. Entretanto como a pesquisa se prolongou até o mês de abril do ano seguinte, devido entraves tecnológicos, esses alunos já se encontravam no 3º Modulo.

Através dos questionários aplicados, constatamos que alguns atuam, profissionalmente, como merendeira, jogador de futebol, estagiária, motorista, funcionário público e cuidadora de idosos.

4.3. ÂMBITOS DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu em torno de dois âmbitos: o virtual e o físico: O primeiro está relacionado ao ciberespaço, *internet*, o qual foi utilizado, através do uso de computador, na sala dos professores, para que os alunos pesquisassem sobre *Blogs* e também consultassem se a escola possui um diário eletrônico e, posteriormente, criassem um *Blog* coletivo.

O segundo âmbito da pesquisa é o físico: a escola, a sala de aula e a sala dos professores. Na sala de aula, o aluno teve o acompanhamento do professor titular e do pesquisador que transmitiram os conteúdos de Língua Portuguesa sobre gêneros textuais, incluindo os gêneros emergentes virtuais. Já na sala dos professores foi possível ter contato com as TIC (computadores, *tablets*, *notebooks*, *internet*) e aprender como criar um *Blog*.

4.4. ETAPAS DA PESQUISA

As etapas da pesquisa compõem-se de cinco passos, conforme descritos nos subtópicos seguintes.

4.4.1. O *LOCUS* – A ESCOLA

A escola possui sala de Informática com 8 (oito) computadores, porém não estão conectados à *Internet* devido a problemas de instalação. A escola não possui técnico responsável pela sala de informática. Há, também, 20 (vinte) Notebooks que não foram ainda utilizados porque a sala de informática não está com instalação de fibra ótica para conexão com a *Internet*.

A instituição possui Biblioteca com *Kits* de Multimídia para pesquisas, no entanto, também, não estão conectados à *Internet*. Há 10 (dez) aparelhos de *Datashow*, mas somente 3 (três) estão funcionando. Efetivamente, conectados à *Internet* estão os 2 (dois) computadores da sala da direção, 2 (dois) computadores na secretária da escola e 1 (um) computador na sala dos professores. A escola possui turmas de EJA de Ensino Fundamental, no turno da tarde e Ensino Médio, no turno da noite.

Estamos conscientes das dificuldades existentes em relação ineficiência da velocidade da banda larga utilizada, de toda forma, não podemos ficar à margem do uso das tecnologias na escola. Assim, buscamos superar os

problemas e procurar fazer da tecnologia nossa aliada no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, mesmo que mínimos, utilizamos os recursos tecnológicos nas condições descritas acima.

4.4.2. OS SUJEITOS

A turma escolhida para o desenvolvimento da nossa pesquisa foi o 2º Módulo A, turno noite. Nessa turma, verificamos que praticamente metade da sala são jovens entre 17 e 21 anos e a outra metade é composta de adultos entre 22 e 55 anos. O professor titular da turma concordou em colaborar conosco para a efetivação da pesquisa. Numa conversa informal com o referido professor, tomamos conhecimento que um dos conteúdos trabalhados foi gêneros textuais midiáticos, abordando o *e-mail* e *Blog*, suas características e tipologia. Informamos ao professor que o objetivo da nossa pesquisa seria a criação de um *Blog* coletivo com os alunos, o qual poderia servir de portfólio para postar as atividades desenvolvidas pela turma.

4.4.3. O QUESTIONÁRIO

O questionário serviu para levantarmos dados em relação ao campo pessoal e profissional de cada aluno como, também, referente aos conhecimentos com o computador e com a *Internet*. São 44 alunos matriculados, porém há um sério problema de evasão, frequentando, aproximadamente, 30 (trinta) alunos, dos quais 14 (catorze) aceitaram participar da pesquisa.

4.4.4. A AULA EXPOSITIVA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Na primeira aula, com o auxílio do projetor multimídia (*Datashow*), discutimos em torno de reflexões sobre cultura, os comportamentos, hábitos e costumes que nos conduzem a conviver e interagir dentro da sociedade. Como, também, conjecturar sobre os comportamentos que são realizados no espaço virtual (por meio da cultura digital), as pressões exercidas nesse novo espaço e que, de certa forma, estão interferindo e influenciando em nossos hábitos.

Continuamos, no segundo dia, com a apresentação do projetor multimídia, agora, com informações sobre o uso do *Blog*, como uma ferramenta para estudo. Apresentamos o *Blog Boteco Escola*, de autoria do professor Jarbas Novelino⁷ como, também, o *Blog* da escola.

7

O Blog Boteco Escola criado pelo professor Jarbas Novelino no qual sugere atividades a serem realizadas

Apresentamos um tutorial no *Blogger* que explica o passo a passo para criação de um *Blog*. Discutimos a proposta de utilizar esta ferramenta como dispositivo pedagógico, por exemplo, por intermédio de um portfólio, no qual poderiam ser postadas as atividades curriculares e extracurriculares durante o período letivo.

Conduzimos, então, os alunos à sala dos professores para consultarem o tutorial como criar um *Blog - BLOGGER*, que pertence ao *Google*. Havia cerca de 20 alunos nesse momento e, dentre eles, alguns que anteriormente não quiseram participar da pesquisa ou da criação do *Blog*. Deixamos que todos participassem, uma vez que a nossa proposta é de inclusão digital, mas nos centramos no comportamento dos sujeitos da pesquisa, aqueles que se dispuseram a colaborar com o nosso projeto desde a realização do questionário.

Foi então criada a conta no *gmail*, requisito inicial para realizar a criação do *Blog*. Depois, os alunos entraram na página do *Blogger* e seguiram os demais comandos.

Posteriormente, eles puderam acessar através dos seus aparelhos de celular, com conexão com a *Internet* e, também, transferir vídeos de apresentações culturais, realizados por eles, presentes nos arquivos de seus aparelhos.

O *Blog* pode ser usado para divulgação de produções em diferentes áreas de conhecimento, assim, pôde-se trabalhar de forma interdisciplinar, não só atividades com português como, também, com outras disciplinas.

4.4.5. A ENTREVISTA

Após a execução das atividades propostas, foi realizada a entrevista para que o aluno relatasse como foi sua experiência com o *Blog* na aula de língua portuguesa.

Então, iniciamos a entrevista pedindo ao aluno que falasse sobre si mesmo, sua vida profissional e seus anseios em relação à EJA. O nosso propósito foi deixá-los mais a vontade para se expressar e, conseqüentemente, facilitar a condução da entrevista, oportunizando ao entrevistador dirigir de forma mais natural os temas relacionados ao interesse da pesquisa, como: seus conhecimentos acerca das TIC, se o *Blog* pode ser útil também no seu trabalho e se a utilização dessa ferramenta contribuiu para gerar novos significados.

por professores com seus alunos - atividades estas que foram propostas no Blog de Anne Davis (traduzido pelo professor Jarbas Novelino).

A entrevista nos possibilitou verificar até que ponto a presente pesquisa foi válida, ou seja, se o *Blog* pode ser usado como dispositivo pedagógico, com vistas ao letramento digital; se possibilitou ao professor averiguar a ocorrência de construção de significados pelos alunos e os encaminhamentos de comportamento em relação à inclusão digital ou, por outro lado, mesmo não havendo esta inclusão, pudesse gerar cultura.

4.5. COLETA DOS DADOS

Nesta seção vamos utilizar as respostas do questionário para fazer o levantamento dos dados em relação à área pessoal, profissional e também concernente ao conhecimento acerca das tecnologias de informação e comunicação. No final da pesquisa, vamos utilizar as declarações dos entrevistados para levantar gráficos que funcionam como suporte quantitativo para análise de teor qualitativo deste conjunto de dados.

4.5.1. DADOS COLHIDOS DO QUESTIONÁRIO

As perguntas trataram, no primeiro momento, do campo pessoal, como idade e profissão; e no segundo momento, do campo profissional em relação a sua interação com as TIC.

No segundo momento, aprofundamos as perguntas sobre: o conhecimento das tecnologias de informação e comunicação; o acesso à *Internet*; o uso de *Internet* em casa e no trabalho; o grau de interesse em utilizá-la tanto no ambiente pessoal quanto no profissional.

Após aplicar o questionário, verificamos o quantitativo de alunos Jovens e Adultos que sabem utilizar o computador. Como, também, o quantitativo destes alunos que usam sozinhos o computador. Considerando que dos 14 (catorze) alunos que participaram 7(sete) são Jovens e 7 (sete) são adultos, ilustra-se no gráfico a seguir:

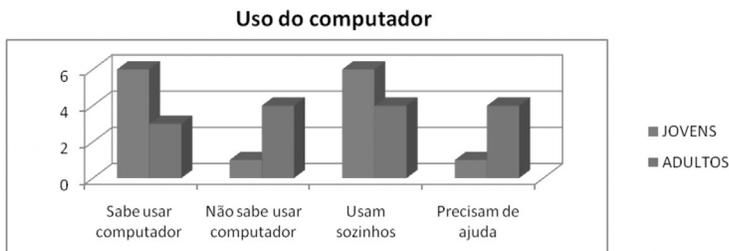


Gráfico 1 – Baseado nos dados das respostas do questionário

Já era esperado que os alunos adultos da EJA tivessem menos conhecimento e uso sobre as novas tecnologias. Porém, na EJA Médio dessa escola, nessa turma específica, o número de alunos jovens é até maior que o de adultos e quase metade do número de alunos adultos possui conhecimento das TIC e utilizam *smartphones*.

Mediante o questionário foi possível verificar:

- A compreensão sobre o tema cultura;
- A importância do computador na vida;
- Os ambientes que acessam *Internet*;
- A utilidade que tem a *Internet* no ambiente profissional, educacional e pessoal;
- O interesse em continuar utilizando o *Blog* para atividade escolar ou profissional.

Outra análise que fizemos foi em relação ao interesse do aluno da EJA em visitar a sala de informática, aceitar participar da criação de um *Blog* e ter conhecimento sobre site e ferramenta virtual:

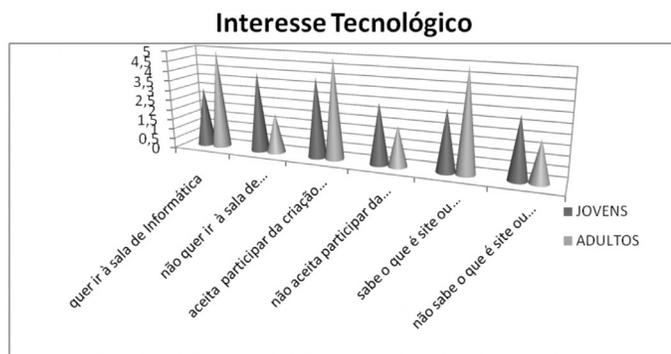


Gráfico 2 – Baseado nos dados das respostas do questionário

4.5.2. RELATOS DA ENTREVISTA

Na entrevista semiestruturada, o professor sugeriu que o aluno falasse sobre a sua vida em relação aos estudos, trabalho e sobre sua interação com as tecnologias de informação. A intenção foi proporcionar um pouco de descontração para falar sobre a vida e comentar sobre atividades do cotidiano antes e depois do conhecimento do computador e da *Internet*.

Em seguida, foi solicitado que o aluno relatasse a sua experiência com a criação do *Blog*, principais dificuldades e contribuições para sua inserção digital.

Mediante a entrevista foi possível verificar:

- O significado de cultura;
- O relacionamento do aluno com as TIC;
- Os locais que se tem acesso à *Internet*;
- A importância do computador e *Internet* na sua vida;
- Se os alunos da EJA acreditam que o computador e a *Internet* pode ajudá-lo na vida profissional;
- A importância de utilizar ferramenta tecnológica como dispositivo pedagógico;
- As contribuições proporcionadas pela utilização do *Blog*.

Agora, passaremos ao tratamento dos dados colhidos.

5 CRITÉRIOS PARA SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Com o propósito de sistematizar as análises que foram feitas a partir do *corpus* formado com todos os dados provenientes do questionário e da entrevista, propomos um mecanismo que se pauta em alguns critérios, a saber:

- Situação zero: não é possível identificar nenhuma ação social: Neste caso, fizemos a constatação de que o aluno não possui determinado conhecimento, mesmo assim, não podemos inferir se ocorreu alguma ação social antes da que é proposta nesta pesquisa. Assim, consideramos o estágio zero, como ponto de partida.
- Situação A: o professor não gera construção de significados: Neste caso, mesmo que o professor exerça alguma ação social por meio da ferramenta virtual, o aluno não consegue e não demonstra nenhuma interpretação nova ocorrida a partir da ação social do professor. É importante ressaltar que essa interpretação nova se refere ao conhecimento do aluno em relação a significados novos para si.

- Situação B: Há construção de significados: Neste caso, foi possível observar novas interpretações a partir da ação social do professor. Entretanto, é conveniente verificar se esta construção de significado gera cultura via letramento ou não.
- Situação C: Há letramento, consequentemente letramento digital: Neste caso constatamos que houve letramento, uma vez que através da prática social do professor, conduzindo os alunos a participarem de eventos de letramento, houve a criação de novos significados. E de acordo com a proposta da nossa pesquisa que compreende letramento como a capacidade crítica do indivíduo de interagir com a sociedade, verificamos que no momento em que ele interage utilizando as TIC, ocorre letramento digital.

5.1. ANALISANDO OS DADOS

Algumas declarações fornecidas pelos entrevistados e levantadas no processo de análise foram utilizadas. Utilizamos gráficos como suporte quantitativo para as análises de cunho qualitativo deste conjunto de dados.

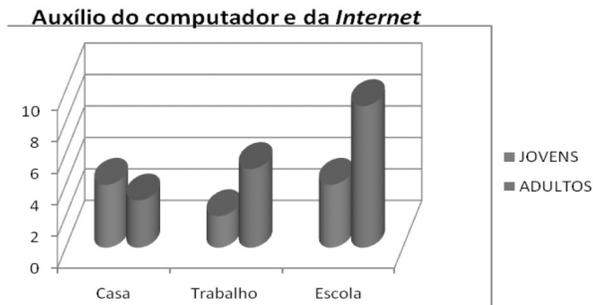


Gráfico 3 – Baseado nos dados das respostas do questionário

Identificamos os entrevistados por letras a fim de manter a privacidade desses sujeitos.

Analisando as respostas dos alunos no questionário, verificamos que os alunos jovens (de 17 a 21 anos) acreditam que o computador e a Internet podem auxiliá-los mais nas atividades em casa (pessoais) e nos estudos do

que, propriamente, no trabalho. Porém, os alunos adultos (de 22 a 55 anos) pensam diferente, estes acreditam que o computador e a *Internet* podem auxiliá-los tanto no trabalho quanto na escola.

No que diz respeito ao conhecimento do aluno da EJA em relação à ferramenta virtual *Blog*, foi verificado que a maioria dos jovens dessa turma não tem conhecimento sobre a ferramenta tecnológica apresentada. Como ilustra o gráfico abaixo:



Gráfico 4 - Baseado nos dados das respostas do questionário

Utilizamos as declarações fornecidas pelos alunos, durante a entrevista, para analisar o local onde costumam utilizar *Internet*. Consideramos, também, as respostas que relacionam esse acesso, por meio do aparelho celular, com WIFI ou *Internet* pessoal.



Gráfico 5 - Baseado nos dados das respostas do questionário

Surpreendeu-nos a constatação de que os jovens utilizam mais *Internet* no ambiente de trabalho. Verificamos que, nesse ponto, tanto os alunos jovens quanto os adultos acessam *Internet* com menor frequência no ambiente escolar.

Ao finalizar as análises das contribuições decorrentes das declarações feitas pelos entrevistados, retornamos ao ponto 4 (quatro), através do qual estabelecemos os critérios de sistematização dos dados. Procuramos relacionar as respostas dos alunos da EJA com as situações por nós elencadas, as quais nos dariam uma visão do comportamento e desenvolvimento dos alunos em relação aos eventos de letramento propostos, sua interação com as TIC e a geração ou não de significados pelos discentes e, conseqüentemente, se houve ação social promovida pelo professor.

Podemos verificar o movimento do aluno no sentido da sua aprendizagem, quando sai de uma Situação Zero e evolui até a construção de significados, conforme demonstrado na Situação B e que contribui para incluí-lo, digitalmente, como comprova a Situação C.

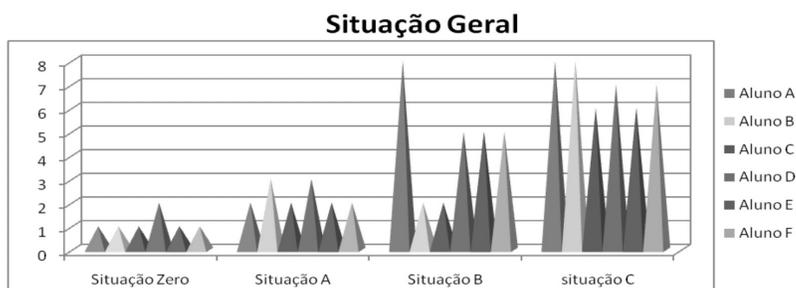


Gráfico 6 - Baseado nos dados das respostas da entrevista

No transcurso total da nossa pesquisa, experimentamos também novas experiências, adquirimos novos significados e aclaramos nossas impressões iniciais. A seguir, tratamos sobre as considerações finais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal contribuição, para comunidade da EJA, a reflexão sobre letramento digital, bem como analisar o papel social do professor na geração de significados pelos discentes.

O professor tem a possibilidade de exercer uma ação social perante seus alunos, quando procura realizar uma prática docente esclarecedora. Na

atualidade, este profissional tem o papel de formador de uma nova geração de discentes, os nativos digitais. Porém, na comunidade EJA, muitos alunos, principalmente, os adultos, são considerados analfabetos digitais. É na escola que eles têm a possibilidade de contato com as novas tecnologias, interagindo de forma crítica e consciente na cultura digital.

Nossa intenção não foi destacar a ferramenta virtual *Blog*, porém utilizá-la como um dispositivo pedagógico a fim de conduzir os alunos da EJA ao letramento digital e a possibilidade de criação de novos significados. Bem sabemos que, por vezes, não atingimos tal expectativa, conforme relatam algumas respostas das entrevistas e que pudemos verificar nos gráficos apresentados. No entanto, acreditamos que cumprimos o propósito inicial da nossa pesquisa que foi analisar a possibilidade de trabalhar com a ferramenta *Blog*, como dispositivo pedagógico, no Ensino Médio da EJA, de forma a gerar novos significados.

A nossa proposta conseguiu atingir o seu objetivo que previa analisar a possibilidade do uso do *Blog* como um dispositivo pedagógico com vistas ao letramento digital. Como, também, até que ponto a ação social do professor, ao utilizar a tecnologia em suas aulas, contribui para inclusão digital dos discentes.

Muito há para pesquisar, propor e realizar em relação à comunidade EJA. A nossa pesquisa é apenas um encaminhamento para a melhoria da qualidade de ensino desta modalidade. Vale ressaltar que foi bastante relevante apoiar e participar da inclusão digital destes alunos, sujeitos da pesquisa, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e educacional.

7. REFERÊNCIAS

BARATO, Jarbas Novelino. **Ways to use weblogs in education.**

IN: <http://anvil.gsu.edu/EduBlogInsights/2004/10/04> Tradução:

Jarbas Novelino Barato, São Paulo, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação para a mídia: missão urgente da escola.** Comunicação & Sociedade, São Paulo, v. 10, n. 17, 1991.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola – Pesquisa e formação de professores.** Campinas: Pairus, 2012.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp, MEC, 2005.

LEMONS, Cléber; MATOS, Denilson. **Refletindo sobre EaD e letramento digital: o que cultura tem a ver com isso?** 1ª ed. - Curitiba, Editora Prototexto, 2016.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 2ª ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** Em: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PERNAMBUCO (Estado). Lei N° 15.533 Plano Estadual de Educação de Pernambuco 2015 -2025 – SEC. EDU PE. Disponível <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

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

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n.81, p. 143-160, dez. 2002.

XAVIER, Antonio Carlos. **Letramento Digital e Ensino.** Revista Hipertextus.net, n2 Jan.2009, p.4,5. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/midiaartigospesquisadores.html>>. Acesso em 30 de agosto de 2016.

ATUAÇÃO DOCENTE COM BLOG PEDAGÓGICO: AÇÕES TÉCNICAS E PROFISSIONAIS

Williany Miranda da Silva
Raiana Gomes da Costa Lacet

INTRODUÇÃO

O surgimento da *Web 2.0* permitiu o aparecimento de novas tecnologias⁸ que são constantes no século XXI. Nesse contexto, a escola passa a inserir em suas atividades, devido à exigência social do uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), a utilização de ferramentas como *smartphone*, *computadores*, *aplicativos*, *redes sociais*, entre outros, que suscitam práticas ligadas ao universo digital. Parece ocorrer, porém, uma crença generalizada de que a fusão entre recursos tecnológicos e o uso didático funcionem de forma automática.

Não é bem assim. Na verdade, o uso pedagógico é uma adaptação ao contexto escolar e, por isso, professores necessitam lançar mão de estratégias metodológicas que associem o uso do recurso aos conteúdos, a fim de que os estudantes se sintam motivados a se concentrarem e, principalmente, dedicarem-se a uma aprendizagem de acordo com as novas demandas sociais.

A problemática dessa nova exigência centra-se na atuação de professores que, majoritariamente, não tiveram ao longo de sua formação o contato ou a instrução para tecerem associações entre recursos tecnológicos e conteúdos de ensino. Desse modo, precisa-se de formação que capacite o professor para realizar o uso das tecnologias como instrumento didático (FREIRE; LEFFA, 2013), de modo crítico-reflexivo (MILLER, 2013).

Em virtude disso, o presente capítulo situa duas experiências docentes, em que professoras de língua portuguesa utilizam o blog pedagógico como ferramenta de ensino de língua portuguesa. Essa caracterização teórico-descritiva de *blog* como pedagógico, destaca-o como uma ferramenta pedagógica complementar às atividades desenvolvidas em ambientes presenciais de ensino, (SILVA, 2013; AZEVEDO, 2013; LACET, 2017). A justificativa em trabalhar com o blog provém, dentre outros aspectos, de seu caráter institu-

8 Referências às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, as quais possibilitaram, principalmente, o processo de interação entre sujeito/equipamento/sujeito.

cional, diferente de redes sociais que são destinadas, em maior parte, à interação e ao lazer.

Como modo de orientar as discussões, a questão basilar que norteia o presente capítulo é: Que perfil é evidenciado por professoras de Língua Portuguesa, doravante LP, enquanto administradoras⁹ de blog pedagógico? Com o propósito de realizar um estudo de caso duplo, nosso objetivo central é analisar a(s) ação(ões) de duas professoras de LP através dos blogs criados por elas e, em específico, identificar tais ações em relação ao planejamento para o ensino-aprendizagem de conteúdos de língua.

Para respaldar o encaminhamento teórico e metodológico de nosso estudo, organizamos o capítulo em três seções, além desta Introdução, a saber: Fundamentos teóricos; Aspectos metodológicos, Identificação de um perfil técnico e profissional na ação docente e as Considerações Finais, seguida de referências.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

BLOG PEDAGÓGICO

Hewitt (2007, p. 9) afirma que blog “é a contradição da expressão inglesa *weblog*. [Em que, *web* representa a rede mundial de computadores] e *log* significa diário, como diário de um capitão de navio”. Assim, as primeiras definições de blogs, segundo Marcuschi (2010, p. 35), são “diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral, muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos”.

É importante destacar que o blog ocupa espaços na internet muito mais como suporte do que como um gênero, servindo a diversas áreas, e, em particular, ao ensino, (MILLER, 2012). Sua popularidade se tornou notória por dois motivos. Primeiro, porque possui ferramentas e aplicativos de fácil acesso, dispensando um conhecimento especializado em informática para seu manuseio. Segundo, porque é uma ferramenta gratuita, isto é, não se paga pela hospedagem da página do *blog* no *site* que oferece o serviço (KOMESU, 2010).

Além disso, os blogs são bastante diversificados tanto em relação ao tema e/ou às suas próprias características, por isso, detemo-nos aos que são

9 Sujeito responsável pela atividade de manutenção e postagens em blog, nesse caso, a professora.

destinados ao âmbito educacional. Nesse sentido, os blogs podem ser classificados em três tipos, segundo Baltazar e Aguaded (2006): blog dos professores, dos alunos e da disciplina.

O blog do professor é aquele que serve como consulta para os alunos e como diário para o docente. Como crítica, os autores pontuam que a página desse blog se torna estática, sem interações dos participantes.

Por sua vez, os blogs dos alunos podem ser individuais ou coletivos e atendem a diversos fins: trabalhos escolares, troca de informações entre colegas, consulta a diversos temas, entre outros aspectos. Semelhante ao blog do professor, os blogs dos alunos podem ter características estáticas, todavia, por ser produzido pelos discentes com interesses particulares, é mais provável que ocorra interações.

O blog de disciplina tem como foco expandir o espaço da sala de aula para um ambiente digital e é mantido tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Pode-se considerar, então, que este blog é a fusão dos outros dois, uma vez que se propõe em ter preocupação com o educativo e por promover a interação com a participação de todos. Por essa razão é que Baltazar e Aguaded (2005) o consideram com maiores “potencialidades no ensino e que mais se deverá desenvolver” (p.04-05).

De forma semelhante ao pontuado pelos autores supracitados, Alves e Silva (2011) e Silva (2013; 2014) classificam os blogs destinados ao campo da educação em educativos e pedagógicos. Os educativos têm como propósito a divulgação de materiais e serve como espaço de interação entre profissionais da educação e demais interessados. Ademais, o blog educativo é semelhante ao blog dos professores, mas tem como diferencial a troca de experiências.

Nas palavras de Silva (2013b, p. 9),

o blog pedagógico apresenta “ações didáticas (constituída de vários gêneros) com formato e funcionamento variável a depender do propósito do administrador (potencialmente na figura do professor).

Logo, a prática de utilizar blogs pedagógicos tem como propósito fazer com que os discentes e docentes estabeleçam um contato fora da sala de aula e crie uma comunidade virtual que favoreça a continuidade do ensino-aprendizagem, iniciado em ambiente presencial.

Situado no universo do hipertexto¹⁰ (LEVY, 1993), o blog, trata-se, portanto, de um fenômeno com uma organização enunciativa não-linear, divulgada por intermédio da mídia digital.

Nesse sentido, constata-se que o blog é um espaço virtual que promove o fenômeno do hipertexto, ocasionando impactos na forma como lemos e interpretamos as informações presentes nesse ambiente. Semelhante à leitura, os hipertextos também permitem modificações e interferências na escrita, tendo em vista que escrever *on-line* é afirmar a existência da escrita, já que as novas mídias digitais, em especial, o blog, serve para que os usuários expressem suas opiniões e atitudes sobre as mais variadas temáticas sociais, assim como ocorre na interação face a face e nos textos escritos no âmbito escolar.

AÇÕES DOCENTES COM O BLOG PEDAGÓGICO

É sabido que a principal função de um professor é ensinar e, segundo Tardif (2014), essa ação desemboca interações com finalidades determinadas, visando a aprendizagem dos discentes. Estabelecendo relação com o uso de blogs pedagógicos, afirmamos que os objetivos pretendidos pelo professor na ação de ensinar devem ser ainda mais claros, tendo em vista que a natureza multimodal do blog pode tornar ainda mais complexo o trabalho do professor.

Nesse sentido, o ato de planejar (LUCKESI, 2011) enquanto ação prévia ao ensino se torna ainda mais necessário para o trabalho do professor com recursos digitais. Segundo Rafael e Silva (2015, p.277)

Evidencia-se um planejamento oriundo de uma situação presencial com audiência presumidamente restrita e prevista – os alunos, mesmo que o administrador não limite tal possibilidade a esses sujeitos.

Portanto, a funcionalidade didática de um blog ocorrerá com a compreensão de que ele pode ter uso potencial para integrar as atividades de sala de aula e isso se concretiza com a integração dele junto ao planejamento de aulas, de conteúdo, de atividades.

10 O hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos (LEVY, 1993, p.33)

Além dos aspectos vinculados ao planejamento, esta ferramenta se apresenta como um provável material curricular (ZABALA, 1998), semelhante ao Livro Didático, capaz de oferecer ao professor (e também aos alunos, mas o nosso foco centra-se no docente) condições que apoiam suas propostas didáticas, já que será produzido por ele mesmo; além de se configurar como criativo, posto sua capacidade multimodal.

Por fim, compreendemos que as ações dos professores com os blogs pedagógicos perpassam o planejamento, a fim de vinculá-los às atividades presenciais; a mediação pedagógica (RIBEIRO, 2014), considerando-se a atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem em atividades dos blogs; e a produção de materiais didáticos, pensando-se na centralidade das atividades de acordo com o contexto de ensino em que o blog é utilizado.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS: NATUREZA E ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, apresentamos a natureza e abordagem deste estudo, o contexto de geração e a sistematização de dados oriundos das postagens.

Influenciada pela Linguística Aplicada, uma vez que o estudo da linguagem deve partir de situações reais de ocorrência (SIGNORINI, 1998), como assim é expresso neste capítulo, quando analisamos as ações do professor no trabalho com blog pedagógico, o presente estudo afirma-se como de natureza qualitativa, já que tem como base para análise dos dados a descrição e interpretação de trechos de entrevistas, (MOREIRA & CALEFE, 2008) no entrecruzamento com as ações descritas no blog em estudo. Por tratar-se de modos particulares de realidades específicas, identificamos uma abordagem pautada no estudo de caso duplo. O tratamento sistemático desta permite inferir considerações que podem ser inspiradoras para resultados mais abrangentes, (PENNA, 2015).

Nosso contexto de geração de dados parte, assim, de dois conjuntos: os blogs “Canto da galera” e Linguagens e leitura” assim como entrevistas semi-estruturadas.

PRIMEIRO CONJUNTO: BLOG “CANTO DA GALERA” E “LINGUAGENS E LEITURA”¹¹

O blog intitulado “Canto da galera”, de acesso público e gratuito, a partir do endereço, <http://cantodagalera.blogspot.com.br>, foi criado em 2011, por ocasião de um curso de extensão, realizado no mesmo ano de criação do blog.

O objetivo descrito na página inicial do blog, visível após o título, em letras menores, é “auxiliar na aprendizagem de português”, conforme comprovação da imagem 01, reproduzida a seguir:

Imagem 01: Página Inicial do blog “Canto da galera”

Fonte: <http://cantodagalera.blogspot.com.br>

O blog intitulado “Linguagens e Leitura”, de acesso público e gratuito, a partir do endereço, <http://linguagenseleituras.blogspot.com.br>, foi criado



por ocasião de um curso de extensão, realizado no ano de 2013, intitulado, “Blog pedagógico e livro didático na educação básica”, do qual a professora fez parte, motivada a introduzir em suas aulas, a ferramenta digital.

O objetivo descrito na página do blog, visível após o título, em letras menores, é “viabilizar um espaço virtual para socialização de leitura, produção textual, e audiovisuais, utilizando-se de diversas leituras”, conforme comprovação da imagem 02, reproduzida a seguir:

11 A descrição detalhada dos referidos blogs pode ser consultada na dissertação, intitulada, “Saberes e práticas docentes em blogs pedagógicos” (LACET, Raiana. POSLE/UFCG/2017).

Imagem 02: Página inicial do blog “Linguagens e Leitura”



Fonte: <http://linguagenseleituras.blogspot.com.br> (Acesso 04/2018)

É importante frisar que a seleção dos respectivos blogs partiu de um mapeamento inicial de todos os que foram produzidos durante a realização dos cursos de extensão supracitados, que totalizavam dezessete, em cada curso. Após perceber a maior produtividade do “Canto da galera” e do “Linguagens e Leitura”, entramos em contato com as respectivas professoras-administradoras que aceitaram contribuir com a pesquisa¹².

SEGUNDO CONJUNTO DE DADOS: ENTREVISTAS

O segundo conjunto de dados é composto por entrevistas do tipo semiestruturado que se justificam pela flexibilidade que os sujeitos têm de responderem aos questionamentos, (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

As entrevistas foram utilizadas com a estratégia de documentar o que as docentes relatavam sobre as atividades executadas em seus blogs. Dessa forma, utilizamos referência PA1 para designar a Professora-Administradora de “Canto da galera” e PA2 para Professora-Administradora de “Linguagens e Leitura”.

12 Cadastrada na Plataforma Brasil, (CAAE N° 42844814.8.0000.5182), sob a coordenação da Profª Drª Williany Miranda da Silva (POSLE-UFCC) e parte integrante de um projeto mais amplo, denominado “Novas configurações do ensino de leitura e escrita em atividades de linguagem(ns)”, (2014-2017, POSLE/UFCC).

Ao total, foram contabilizadas três entrevistas com PA1 e PA2 que tratavam sobre uso de tecnologias, uso do blog e impacto do blog em sala de aula, respectivamente. Para a presente análise, utilizamos um recorte de dois questionamentos, referentes à segunda entrevista.

O primeiro questionamento solicitou das professoras comentários acerca das dificuldades encontradas para a realização de ações no blog; já o segundo solicitou a explicitação na relação entre a postagem de atividades e o seu planejamento, conforme se pode constatar a partir da natureza das respostas fornecidas por PA1 e PA2, visualizadas no Quadro 01, que segue:

Quadro 01- Relação entre perguntas e Categorias de análise

	Pergunta	Categoria evidenciada
Entrevista	Quais as dificuldades encontradas para alimentar o blog?	PA's enquanto técnica do blog
	Já pensou em aliar o blog ao seu planejamento?	PA's enquanto profissional

As perguntas revelaram aspectos diferentes sobre as ações das professoras-administradoras em seus blogs, justificando, na evidência da resposta, uma identificação do perfil da administradora quando realiza atividades em seus blogs. Para a análise da resposta consideraram-se saberes sobre “alimentação do blog”, relacionando-a ao saber técnico; já a análise da resposta orientada pela pergunta, que destaca “a aliança entre o ambiente e o planejamento”, consideraram-se saberes profissionais, resultando na seção de análise do perfil da PA1 e PA2, discutida na seção seguinte.

4. IDENTIFICAÇÃO DE UM PERFIL TÉCNICO E PROFISSIONAL NA AÇÃO DOCENTE

Destinamos esta seção para a discussão e análise dos dados baseados nas categorias evidenciadas no Quadro 01: (1) Evidências de um perfil técnico e (2) Evidências de um perfil profissional.

Em (1), evidencia-se o relato de PA1 E PA2 durante o questionamento sobre as dificuldades encontradas para alimentar os blogs “Canto da galera” e “Linguagens e Leitura”, destacando a função de técnica dos blogs em análise. O trecho que segue revela o posicionamento da professora-administradora 1:

PA1: Hoje em dia é falta de tempo, porque, como a maioria dos professores nessa situação, eu sou efetiva da prefeitura e o salário não é lá essas coisas aí eu trabalho outro horário para poder aumentar um pouco mais a renda, e isso dificulta, e também porque eu tenho uma pessoa doente na família. Se não estivesse com ela doente, teria a noite para eu fazer. (grifos nossos) (Trecho 01)

PA1 destaca que o fator gerador de suas dificuldades para a realização da alimentação do blog “Canto da galera” é a falta de tempo, sinalizado por “*Hoje em dia é a falta de tempo*” (linha 01), decorrente da alta carga horária, “*ai eu trabalho outro horário para poder aumentar um pouco mais a renda*” (linhas 04 e 05), e de alguns fatores pessoais, “*Se não tivesse com ela doente, teria a noite para eu fazer*” (linhas 08 e 09), que terminam por permear a prática docente, já que o professor, por muitas vezes, também trabalha em sua residência. Nesses termos, PA1 se apoia nos entraves da profissão para justificar a ausência de atividades contínuas no blog que administra.

Com isso, embora PA1 considere que a falta de tempo seja o ápice para inércia das atividades no “Canto da galera”, é provável que outros aspectos como falta de habilidade com a ferramenta e ausência de planejamento sejam fatores que justificam a “falta de tempo”.

O modo de ação de PA1 frente a situação sinalizada revela a dissociação entre a prática pedagógica e as atividades do blog. É certo que professores brasileiros apresentam cargas horárias excessivas devido à má remuneração, principalmente; por outro lado, precisam fazer uso de materiais para auxiliar no seu cotidiano profissional, como os materiais didáticos (FREITAS, 2007). Portanto, falta, por parte de PA1, compreender o blog pedagógico também como um provável material didático, assim como os livros, por exemplo.

Neste contexto, tem-se a imagem representativa de um docente que faz uso, em grande parte, da tecnologia digital como recurso de exposição do seu trabalho, apontando para a personificação de um profissional que desconsidera a mediação pedagógica ligada ao ambiente digital, conforme Ribeiro (2014).

Tais atitudes de PA1 podem ser justificadas pela incompreensão da sua dupla função ligada ao blog “Canto da galera” que são: a postagem de atividades realizadas ou a serem realizadas no blog e a realização de ações técnicas, por exemplo: construção de marcadores, administração do *layout* do blog, mecanismos de postagens, entre outros.

PA2, por sua vez, relata o seguinte ao ser questionada sobre as dificuldades de alimentação do blog “Linguagens e leitura”:

PA2: Bem, as dificuldades são aquelas de sempre que a maioria dos professores enfrentam: falta de tempo, eu acho exagero dizer que é falta de tempo. Será que você não tem nenhum tempinho? Só que, por exemplo, eu sou uma pessoa muito metódica, eu não vou postar qualquer coisa, entendeu? Então, para mim, tem que ter um planejamento, tem que ser algo organizado que tenha consistência. Então para mim fica mais difícil porque eu sempre sou uma pessoa que eu penso muito antes de fazer as coisas. Claro que isso é uma dificuldade minha, já tem professores que não, eles pegam uma atividade e colocam, qualquer atividade. Mas para mim já é mais difícil por isso, porque eu acho que a gente não pode colocar qualquer coisa. Tem que ser uma coisa mais elaborada e pensada, então para mim isso requer um planejamento maior em casa e o que dificulta é isso. /.../(Trecho 02)

PA2 apresenta duas dificuldades sobre a mobilização de atividades no “Linguagens e Leitura”, conforme se constata no recorte do trecho 02, sintetizados pela falta de tempo ao anunciar “*Bem, as dificuldades são aquelas de sempre que a maioria dos professores enfrentam: falta de tempo, eu acho exagero dizer que é falta de tempo. Será que você não tem nenhum tempinho?*”, (linhas 02-03); e a personalidade metódica, em: “*Só que, por exemplo, eu sou uma pessoa muito metódica, eu não vou postar qualquer coisa, entendeu? Então, para mim, tem que ter um planejamento, tem que ser algo organizado que tenha consistência*, (linhas 04-05)”.

Nestes termos, PA2, pelo fato de considerar a falta de tempo como “desculpa exagerada” para a ausência de promoção de práticas no blog, compreende a sua função de usuária-técnica do “Linguagens e leitura” e revela, nas entrelinhas, a finalidade de um blog pedagógico que é a de promover ações didáticas (SILVA, 2013) quando destaca a questão do planejamento, “*Então, para mim, tem que ter um planejamento, tem que ser algo organizado que tenha consistência (...)*” (trecho 02).

Desse modo, PA2 evidencia um dos benefícios do curso de extensão que é o de barrar qualquer tipo de postagem, “*(...) eu não vou postar qualquer coisa, entendeu? (...)*” (trecho 02). Nesse sentido, PA2 associa a sua função de professora com a mediação pedagógica, ante a articulação entre as postagens do blog e o planejamento de aulas, (RIBEIRO, 2014). Todavia, a administradora aparenta ter dificuldades em articular em seu favor a tecnologia digital em contexto de ensino com as ações sistemáticas de ensino (ZACHARIAS, 2016), tendo em vista o período que o blog ficou parado, revelando um impasse na

articulação de sua dupla função: usuária-técnica e profissional do blog por ela administrado.

Logo, em relação à função de alimentadora do blog, cujas funções denotam postagem de atividades e questões técnicas do suporte (*layout*, marcadores, postagens, cadastro de alunos, manutenção do blog), os dados indicam que PA1 e PA2 desassociam as ações pedagógicas com as ações do suporte, induzindo para a ausência de planejamento sistemático. A consequência disso é que o blog assume um lugar de instrumento muito aquém de suas potencialidades didáticas.

O segundo questionamento solicitou que PA1 e PA2 retratassem sobre o planejamento didático das atividades postadas no blog. PA1 revela que

PA1: Já pensei, mas como vivo nessa correria, eu nunca consigo fazer. Mas eu acho muito interessante isso. (grifos nossos) (Trecho 03)

PA1, no trecho 03, indica já ter pensado em integrar as ações do blog ao seu planejamento de aulas e considera tal atitude interessante, conforme suscita, “*Mas eu acho muito interessante isso*” (trecho 02). Todavia, devido à sua alta carga horária, bem como outros afazeres, tal escolha fica em segundo plano.

Nessa perspectiva, PA1 compreende o blog como um trabalho a mais, além daquele habitual de sala de aula e isso pode ser constatado quando a informante considera ser uma boa estratégia, mas os demais afazeres de sua profissão (MARTINY, 2011) a impedem de pôr em prática. Portanto, a professora-administradora do “Canto da galera” aponta para uma (des)articulação do planejamento como atividade-meio (LUCKESI, 2011) e as ações do blog.

Tal atitude/pensamento de PA1 revela a figura de um docente que, possivelmente, enxerga os recursos tecnológicos como instrumentos eventuais para a promoção de algum tipo de prática pedagógica e isso é consequência de uma concepção de atuação docente cristalizada.

O fato de PA1, ou qualquer outro docente, possuir um blog de caráter pedagógico por si só não garante a eficácia dessa ferramenta como instrumento didático, do mesmo modo que ocorre quando Livros Didáticos se sobrepõem à voz e ao planejamento dos professores, conforme pontua Rojo (2013).

Nesse sentido, conceber o blog pedagógico (ou qualquer outro instrumento com finalidade didática) como possível solução para a ausência de planejamento do professor é um engano, já que os instrumentos didáticos funcionam de forma mais adequada quando existe uma associação entre o

uso e os conteúdos escolares. Logo, a potencialidade pedagógica dos instrumentos didáticos poderá funcionar de forma mais eficaz na associação deles ao planejamento de atividades.

Ainda em relação ao segundo questionamento, PA2 considera que

PA2: Bem, eu sou bem sincera. Eu gosto de ter o meu blog para quando eu tiver necessidade de achar que eu devo incluir. Mas assim eu nunca pensei, por exemplo, em incluir o blog no meu planejamento diário. Isso aí nunca pensei e nunca fiz também. O blog para mim foi uma consequência mesmo do momento, que eu acho que seria interessante, eu usei, tinha feito o curso, tinha aprendido a mexer um pouco na ferramenta, então eu usei, agora, assim eu nunca pensei em incluir diariamente não. (grifos nossos) (Trecho 04)

Os dados indicados no trecho 04 sinalizam que PA2 separa as ações do blog do planejamento de aulas (LUCKESI, 2011), como indicado quando a informante pontua que tem o “Linguagens e Leitura” como espaço para postagens episódicas, *“Eu gosto de ter o meu blog para quando eu tiver necessidade de achar que eu devo incluir”* (linhas 01-03) e quando reforça nunca ter pensado numa aliança entre blog e planejamento, *“(…) assim eu nunca pensei em incluir diariamente não”* (linha 03-04). Isso significa que PA vê, no referido espaço, outro tipo de atividade que foge às desempenhadas por ela em relação ao seu ofício de professora, razão pela qual promove a segregação dele com o planejamento de aulas.

Além disso, PA2 apresenta o blog “Linguagens e Leitura” como consequência do curso de extensão que participou, “Livro didático e blog pedagógico na educação básica”, ao afirmar: *“O blog para mim foi uma consequência mesmo do momento, que eu acho que seria interessante, eu usei, tinha feito o curso, tinha aprendido a mexer um pouco na ferramenta, então eu usei”* (linhas 05-11).

Esta afirmação implica considerar uma relação de interdependência entre o curso e o funcionamento do blog. Dito de outro modo, PA2 reforça a existência do blog como consequência de um dado momento e, por isso, a (des)articulação com o planejamento de ensino ao longo dos meses subsequentes à criação do blog.

Na separação entre o uso do blog e o planejamento de aulas, PA1 e PA2 corroboram a ideia de Kenski (2013) em relação à apropriação das inovações tecnológicas, adequando-as como inovações pedagógicas. Nessa perspectiva, a segregação planejamento/blog provoca impacto na viabilidade do suporte

tecnológico como estratégia de ensino, porque as ações de postagens são aleatórias e destituídas, em maior parte, de um potencial pedagógico face a pouca (ou ausência) de sistematização nas atividades postadas.

Sendo assim, a ação das administradoras é representativa de docentes em processo de transição na articulação de recursos digitais, em específico, o blog, posto que estão se adaptando a associar tecnologia/ inovações pedagógicas no contexto escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e discussão das respostas dadas por PA1 e PA2 aos questionamentos feitos sobre as dificuldades encontradas para alimentar o blog e sobre a relação dele com seu planejamento fez-nos perceber que a ação das professoras é reflexo, principalmente, da sua condição de imigrante digital (PRENSKY, 2001). Enquanto imigrantes, as professoras-administradoras transportam suas ações do universo impresso para o digital e, por isso, é natural que certas dificuldades surjam.

Assim, compreendemos que o trabalho do professor com os recursos da mídia digital demanda tarefas que, até então, não condiziam com sua prática: editar e alimentar *sites*, postagens, e, ainda, relacionar tais ações com o planejamento. A experiência e o interesse em buscar alternativas para esse contexto fazem do professor, em especial, PA1 e PA2, um profissional crítico, como suscitam Freire e Leffa (2013).

Por fim, consideramos que pesquisas em torno dessa temática potencializam uma atuação docente, num século permeado pela instabilidade, oferecendo possibilidades de considerar novas estratégias para o auxílio no tratamento do objeto de ensino- a língua- em sua prática cotidiana.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, R.R.G.; SILVA, W.M. **Blogs educativos: configurações e impacto na prática docente**. Viii Congresso de iniciação científica da universidade federal de campina grande. Pibic/cnpq/ufcg, 2011.

AZEVEDO, M.R.S. **O trabalho do professor com o Blog**. Campina Grande, UFCG, 2013. Dissertação de mestrado. 103p.

BALTAZAR, N.; AGUADED, I. **Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação**. 4o Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 2005. p.01-09.

FREIRE, M. M.; LEFFA, W. J. **A auto-heteroecoformação tecnológica.** IN: LOPES, L.P.M. Org. Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.p.59-78.

HUGH, H. **Blog: entenda a revolução que vai mudar o seu mundo.** Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2007.

KENSKI, V. Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

KOMESU, F. C. **Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet.** In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 110-119.

LACET, R. G.C. **Saberes e práticas docentes em blogs pedagógicos.** Campina Grande, UFCG, 2017. Dissertação de mestrado. 111p.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993

LUCKESI, C.C.**Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 175-198

MILLER, C. Gênero textual, agência e tecnologia. **Tradução Judith Hoffnagal.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012

MILLER, I.k. **Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética.** IN: LOPES, L.M. Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p.99-122.

MOREIRA, H; CALEFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

PRENSKY, M. **Digital Natives, digital imigrants.** On the horizon (9) 1, 2001. p. 01-06.

RAFAEL, E. L.; SILVA, W. M. **O blog na prática escolar: dificuldades na construção do pedagógico.** IN: ZOZZOLI, M.D.; MAIOR, R.S. Org. Sala de aula e questões contemporâneas. Maceió: EDUFAL, 2015. p.269-286

RIBEIRO, A.E. **Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica.** IN: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. (orgs). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014. p. 85-98.

SIGNORINI, I.; M. C. CAVALCANTI. Org. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, W.M.A **Inserção de práticas digitais/tecnológicas em blogs pedagógicos.** IN: Letras Raras. Campina Grande: UFCG, 2013.

SILVA, W.M. **Blogs pedagógicos e práticas digitais: links para a ação docente.** Hipertextus Revista Digital, v. 12. Julho, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Atrmed, 1998.

ZACHARIAS, V. R. C. **Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino.** IN: COSCARELLI, C. V. Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.15-27.

SEÇÃO 2:
LEITURA E ESCRITA: UM UNIVERSO
DE LETRAMENTOS

O GÊNERO TEXTUAL TIRINHA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Denise Araújo Ferreira Paz

Regina Celi M. Pereira

1. INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro tem discutido acerca dos baixos índices de aprendizagem, associados com as dificuldades de leitura dos educandos. Todavia, é reconhecido o acesso ao mundo letrado, com vistas a uma multiplicidade de textos que são disponibilizados na escola, sendo o acesso não mais um problema, mas o condicionamento da leitura no contexto escolar, cuja relevância formadora seja reconhecida e possa atingir uma dimensão interacional e discursiva de linguagem, corroborando uma aprendizagem que conduza os alunos a lerem um texto de forma crítica e proficiente.

Neste sentido, enfatiza Kleiman (2000, p 16-17) “que o ensino da leitura tem apresentado deficiências no ensino fundamental devido às metodologias inadequadas e desprovidas de motivação”.

É perceptível que a leitura na sala de aula requer planejamento, amparado nas necessidades, inquietações e desejos dos alunos-leitores. Diante desse aspecto, é viável propor caminhos, que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem da leitura significativa, oportunizando e criando situações, que possam assegurar ao educando motivação e prazer, oferecendo uma diversidade de textos, com vistas a construir o gosto pela leitura e um aprendizado pautado na construção de um leitor crítico e competente.

Para tanto, os educadores devem se munir da utilização dos diversos gêneros textuais, para mediar o ensino de leitura. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 44), os gêneros devem ser reconhecidos no seu papel central, como “[...] instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade”, levando em consideração que, ao se introduzir um gênero na escola são necessários objetivos precisos de aprendizagem.

No que concerne à diversidade de gêneros, destacamos as tirinhas em quadrinhos, que, segundo Mendonça (2005 apud BRITO; ELIAS, 2011, p.6), são uma subdivisão das HQs, cuja temática, “[...] na maioria das tiras é a sátira, elas normalmente satirizam aspectos políticos e econômicos do país”.

Além disso, as tirinhas interligam texto/imagem, com sequências dialogais repletas de humor e com personagens que cativam o público de todas as idades. Pensando na relação entre as semioses envolvidas, os quadrinhos revelam-se como um recurso didático importante na construção de sentido, que aponta para o processo eficaz de leitura.

A utilização das histórias em quadrinhos no ambiente escolar ganhou destaque, principalmente nas últimas décadas do século XX. O resultado favorável da sua inclusão nos materiais didáticos tem levado educadores a buscarem nesse gênero a disseminação de conteúdos específicos nas salas de aula. Ressaltamos ainda a sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN (1998) e no Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, sendo assim, presença no cenário educacional brasileiro.

Vergueiro (2004, p. 22) aponta para a necessidade de utilização dos quadrinhos no ensino de línguas. Segundo o autor, “a inclusão dos quadrinhos na sala de aula possibilita ao estudante ampliar seu leque de meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita, que normalmente utiliza”. E ainda complementa: “[...] as histórias em quadrinhos são especialmente úteis para exercícios de compreensão de leitura e como fontes para estimular os métodos de análise e síntese [...]” (p.24).

Esta pesquisa que desenvolvemos com crianças do 6º ano do Ensino Fundamental teve como objetivo investigar o processo de construção de sentido, como contributo ao desenvolvimento da leitura e da capacidade leitora, a partir da interação com o gênero tirinha, no favorecimento de uma leitura proficiente.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da capacidade leitora requer situações didáticas que contribuam para o aprendizado, elencamos como objetivos específicos: identificar as habilidades de leitura, mobilizadas por meio do gênero tirinha; e investigar a contribuição do gênero tirinha para o desenvolvimento de estratégias de leitura. Consideradas essas questões foram desenvolvidas atividades respeitando as características de faixa etária, nível de conhecimento e de compreensão dos alunos.

Considerando os percursos metodológicos, caracteriza-se como uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, a partir de uma intervenção no contexto de ensino e aprendizagem. A pesquisa-ação, segundo a definição de Thiollent (1985, p.14), apresentada por Gil (1999, p.46), “[...] é um tipo de pesquisa

social com base empírica que é [...] realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”.

Neste capítulo, focalizaremos a leitura como produção de sentidos em HQ, tratando das práticas de leitura, a partir de Kleiman (2000), caminhando pelas considerações de Marcuschi (2008), Alves (2011), Possenti (1998) e Ramos (2014).

Versamos sobre o gênero em foco, “Tirinhas em quadrinhos: um universo a ser explorado” sob a ótica de Vargas e Magalhães (2011), Junior (2011), Vergueiro (2014), Dionisio (2008), Bagno (2007) e Ramos (2014).

Ainda neste capítulo apresentamos a descrição e a análise das respostas dos alunos, vislumbrando a reafirmação dos pressupostos que guiaram a pesquisa, com base nas teorias de Ramos (2014), Vergueiro (2015), Marcuschi (2008), Ramos (2015), Oliveira (2008) e Cristóvão (2008).

2. A LEITURA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM HQ

A prática de leitura proporciona ao aluno adentrar no mundo do conhecimento, desenvolvendo a sua competência linguística. Diante disso, Marcuschi (2008, p. 228) enfatiza que “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”. Segundo o autor, ler não é apenas uma experiência individual sobre o texto, e que trabalhar a sua compreensão é muito complexo. O referido autor ainda afirma que compreender “[...] É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (Marcuschi 2008, p. 230).

As práticas de leitura no contexto escolar, realizadas pelo professor de português, no ensino fundamental, normalmente são mecânicas, de maneira que não fazem sentido para os alunos, por não atingirem uma dimensão interacional e discursiva da linguagem, limitando-se ao nível de decodificação de signos linguísticos (ALVES, 2011). Neste sentido, as atividades de leitura são superficiais e se desvinculam dos usos sociais.

O processo de leitura constitui-se de estratégias que o leitor desenvolve para compreender o texto. Tais estratégias são denominadas de cognitivas e metacognitivas, as quais são explicitadas por Kleiman (2000). Segundo a autora, as operações inconscientes do leitor se configuram como estratégias cognitivas, enquanto as estratégias metacognitivas seriam as operações que apresentam um objetivo na mente, sobre as quais se tem controle consciente.

Neste sentido, as estratégias cognitivas não envolvem aspectos reflexivos, estabelecendo, assim, um comportamento automático e inconsciente. Segundo a autora os conhecimentos que regulam o processamento do texto são os das regras gramaticais (KLEIMAN, 2000, p. 65), enquanto as estratégias meta-cognitivas estabelecem um objetivo à leitura.

Alves (2011) faz um recorte interpretativo da essência das ideias elencadas por Rojo (2009, p. 77-78), ao tratar da perspectiva da leitura como processo interacional, destacando as seguintes capacidades de compreensão (estratégias): Ativação de conhecimento de mundo; Antecipação ou predição de conteúdos; Checagem de hipóteses; Localização e ou retomada de informações; Comparação de informações; Generalização (conclusão geral sobre o fato, situação problema etc, após análise de informações pertinentes); Produção de inferências locais e Produção de inferências globais.

Diante do exposto, podemos afirmar que os atos de ler e compreender um texto são muito complexos e exigem do leitor a habilidade de apreensão dos processamentos de forma a se constituir um leitor maduro. Assim, a atividade de leitura está distante de ser um simples ato de decodificação, implica estratégias de antecipação, seleção, inferência, entre outros descritos acima, as quais possibilitam a proficiência em leitura.

Além desses aspectos, a prática de leitura com HQ aponta um mecanismo pragmático de humor para a construção de sentido. A esse respeito, Possenti (1998, p. 91) explicita que o humor deriva de frames incompatíveis, embora não claramente expressos pelos personagens na piada, mas que os leitores de alguma forma (re)conhecem. Desse modo, o humor é construído através da capacidade de o leitor perceber os sentidos pretendidos pelo autor, de forma a ser inserido no texto.

Contudo, percebendo a riqueza apresentada pela leitura dos quadrinhos no contexto escolar, Ramos (2014, p. 14) enfatiza que, “Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal)”. Assim, a leitura dos quadrinhos na educação revela-se como um recurso didático eficaz que colabora para uma aprendizagem significativa.

2.1 TIRINHAS EM QUADRINHOS: UM UNIVERSO A SER EXPLORADO

O gênero tirinha, objeto de nosso estudo, segundo Ramos, trata-se de um texto curto que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final (RAMOS, 2014, p.24).

Vargas e Magalhães (2011) afirmam que as tirinhas representam cenas estáticas que mobilizam gestos, emoções, falas, entonações etc, para isso, o autor recorre a “[...] recursos visuais como a fonte, as cores, os traços que marcam tempo e movimento, os balões etc” (VARGAS e MAGALHÃES, 2011, p. 7).

Segundo Junior (2011), se pensarmos, por exemplo, na leitura e compreensão de tirinhas, diferentes habilidades são exigidas dos leitores, visto que se trata de um gênero textual em cuja constituição entram palavras e imagens.

Em se tratando da estrutura de uma narrativa em quadrinhos, Vergueiro (2014) afirma que a mensagem é passada para o leitor por meio da linguagem verbal, representada pela fala ou pensamento dos personagens; e a linguagem não verbal, ou icônica, que é a imagem desenhada, apresentada numa sequência de quadros.

Dentro da perspectiva das múltiplas fontes de linguagem, Dionísio (2008, p. 118) afirma que “a imagem e a palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”. Assim, tais recursos utilizados na construção dos gêneros textuais cumprem um papel essencial na construção de sentidos nos textos. A referida autora ainda complementa que representação e imagens não apenas formas de expressão e divulgação de informações, mas “textos essencialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa” (DIONISIO, 2008, p. 118).

Sendo assim, necessitamos falar do campo da multimodalidade, que é um traço que constitui o texto oral e escrito. Conforme Dionísio (2008), os gêneros textuais falados e escritos são multimodais, em virtude de serem representados por palavras, gestos, imagens etc.

Desse modo, existem gêneros com características mais próximas de um determinado evento comunicativo, representando aspectos da materialização de um dado texto, em detrimento de outros.

Diante de tal cenário, percebe-se a preocupação dos educadores em inserir diversos gêneros textuais no contexto escolar, no entanto é salutar que além de inseri-los, sejam incorporados os aspectos constitutivos desses gêneros multimodais, de forma consciente, em que alunos e professores compreendam o seu uso, os recursos que empregam e as diferentes especificações de multimodalidade textual.

Essa relação verbal e não verbal nas tirinhas passa por um processo de referenciação que, para Junior (op cit, p227), “os referentes (aquilo que falamos) são introduzidos por meio de signos linguísticos (palavras) e/ou signos icônicos(desenhos), o que permite a introdução (informação nova) e a retomada (informação dada) de novas entidades”.

No exemplo a seguir, percebe-se o processo de “referenciação”, a que o autor explica ser a introdução, retomada e reformulação de referentes.

Exemplo 1: Figura 1



Fonte: Disponível em: http://roberiocordeiro.blogspot.com.br/2003_10_01_archiehtml. Acesso em: 02 maio, 2013.

A personagem Marieta adora ler e indaga Xaxado, no primeiro quadro da tira, sobre qual leitura ele faz. A resposta dele, “malabarismo”, surpreende Marieta que, no segundo quadro pergunta o que ele já aprendeu. No terceiro quadro da tira ocorre a introdução de um novo referente (sol), que remete ao tema da tirinha “seca”, sendo o personagem Xaxado sensível a essa problemática.

Portanto, a expectativa do leitor é frustrada, o que leva a um desfecho inesperado, constituindo uma estratégia para a produção do humor, uma vez que o personagem brinca com as palavras (malabarismo x sobreviver sem água), num processo de reformulação de referentes. Sendo assim, o gatilho de humor é o novo sentido dado ao item lexical “malabarismo”.

Segundo Junior (2011), os recursos icônicos nas tirinhas não ilustram apenas, mas são partes constitutivas da história, como exemplifica a seguinte tirinha.

Exemplo 2: Figura 2

XAXADO / Antonio Cedraz



Fonte: Disponível em: <http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2011/02/tiras-n1387-turma-do-xaxado-antonio.html>. Acesso em: 02 maio, 2013.

No terceiro quadro, o referente novo, introduzido por meio de signo icônico “tela” retrata o tema da tira “seca”, tendo em vista que o personagem Xaxado é bastante sensível às belezas e problemas de seu meio ambiente. Percebe-se também o espanto da personagem Marinês, uma garota que vive em defesa do planeta, quando diz “natureza morta”, uma vez que ela busca sempre um mundo melhor, estimulando as pessoas a valorizarem e defenderem a natureza.

Junior (2011) concebe a leitura como uma atividade que envolve ação e interação, numa perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem.

De acordo com a estrutura das tirinhas, são inseridos no processo de narração, os balões; e seu contorno pode indicar pensamento, fala, cochicho. Ressaltamos, ainda, os recursos paralinguísticos que acompanham a fala, como risos, suspiros e outros, produzindo, assim, a construção de sentido.

O humor, segundo Dias e Lins (2011), citados por Junior (2011),

[...] advém, muitas vezes, da identificação de referentes que se constroem em torno de uma estrutura de expectativa gerada nos primeiros quadros (DIAS e LIONS, 2011 apud JUNIOR, 2011, p. 233).

A partir dessas considerações, vejamos os elementos constitutivos do gênero em questão, a partir do exemplo que segue.

Exemplo 3: Figura 3



Fonte: Disponível em: <https://goo.gl/h4LJ1e>. Acesso em: 02 maio.2013.

No primeiro quadro Seu Zé concorda com a opinião de Xaxado, no que se refere à seca. No segundo quadro ainda reforça com uma expressão que parece contraditória “tá tudo verde”. Já no terceiro quadro, o humor vem

quebrar a expectativa do leitor, quando seu Zé diz que “tá tudo verde de fome”.

Observamos também que, no contexto onde se passa a história, percebe-se a variante linguística nas falas dos personagens, podendo, assim, ser trabalhado na sala de aula conteúdo referentes às peculiaridades de uso da linguagem e preconceito linguístico. Ressaltamos que a linguagem usada apresenta várias expressões ou palavras comuns à modalidade oral, como no exemplo da tira (tá, pra, qui). Desse modo, pode-se mostrar ao aluno os aspectos da oralidade presentes na escrita, e que a fala possui características próprias. Já nessas falas(vê, oia, fio), pode-se trabalhar o preconceito linguístico.

Dentro dessa perspectiva, Bagno (2007) afirma que o alto grau de diversidade e de variabilidade deve-se não só a extensão territorial, mas também a trágica injustiça social.

Sendo assim, é evidente que o tema pode ser trabalhado de forma a orientar os estudantes sobre os fatores que interferem na fala das pessoas, como o nível de escolaridade, região onde mora, contudo, refletindo que a maneira diferente de usar a língua, não é melhor, nem pior, é apenas diferente.

O referido autor ainda complementa, “[...] como existe o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais, também existe o preconceito contra a fala característica de certas regiões [...]” (BAGNO, 2007, p. 43).

Contudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) reconhecem que existe preconceito que decorre do valor que se atribui à variedade padrão, em detrimento à variedade não padrão, vista pela gramática como inferior ou errada. Neste sentido, a escola tem um papel importante, conforme Bagno (2007, p.74), na desconstrução dos mitos relacionados à língua padrão e ao que significa falar certo ou errado.

Assim, as práticas de ensino de língua estimulam uma postura de conscientização acerca de atos discriminatórios, incutindo no estudante uma atitude de combate ao preconceito linguístico.

Considerando o que foi exposto, a forma como um gênero deve ser ensinado na escola visa a um objetivo de aprendizagem que desenvolva capacidades de leitura e produção de texto, construído na dinâmica do ensino, fazendo com que os alunos se envolvam numa atividade de interação comunicativa, através de meios adequados e criativos.

Portanto, a utilização das tirinhas em sala de aula estimula o processo de produção de sentido das palavras, como forma de ação linguística, assim como a interligação do texto com a imagem amplia a compreensão do conteúdo,

ou seja, os elementos verbais somados aos visuais levam os alunos à depreensão do contexto e do sentido. E por fim, incentiva e desenvolve a prática da leitura, contribuindo, assim, para o aumento da bagagem cultural dos alunos, a partir do uso social da língua.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção apresentaremos os resultados da pesquisa-ação e discutiremos a participação e as atividades práticas dos estudantes, a partir do referencial teórico construído.

O *locus* de realização do projeto de intervenção foi numa Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Eunice Barbosa, localizada no Município de Salgado de São Félix – PB. A escola funciona em dois turnos (diurno e vespertino), atendendo aos alunos do Ensino Fundamental I e II da Educação Básica e aos Programas: Saúde na Escola e ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Faz parte desse cenário, o grupo de participantes desta pesquisa, formado por 20 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, turma com a qual desenvolvemos os trabalhos.

Para a geração dos dados foi desenvolvida uma atividade escrita sobre a compreensão de tirinhas em quadrinhos. O resultado da atividade mencionada foi compilado através de categorias construídas na pesquisa, agrupando as contribuições dos alunos. A geração e coleta de dados na pesquisa qualitativa, de acordo com Triviños (1987, p.137) se desenvolve de modo dinâmico e sujeita a reformulações.

Ressaltamos ainda que uma importante questão foi a seleção do material utilizado na nossa intervenção. Sobre esta questão, Vergueiro (2014) alerta que há um número considerável de publicações e uma variedade de histórias em quadrinhos no mercado, sendo necessário realizar uma seleção que atenda aos objetivos educacionais, atentando para a temática, linguagem utilizada, à idade e o nível intelectual dos alunos.

Sendo assim, as tirinhas selecionadas para serem trabalhadas numa sequência de atividade foram a Turma do Xaxado, de autoria do quadrinista baiano Antônio Cedraz. A escolha dessas tirinhas se deu por ser uma produção nacional, apresentando um cenário próximo à realidade regional de nossos alunos.

As aulas foram ministradas em maio de 2017. A experiência didática foi dividida em três momentos, numa sequência de atividades de 5 (cinco) aulas de 45 minutos cada, como descrito a seguir.

1º momento: Primeiro contato com o gênero (2 aulas de 45 minutos cada). Para ativar os conhecimentos prévios dos alunos foram feitas algumas perguntas investigativas, após dispor algumas tirinhas da Turma do Xaxado: 1) Vocês conhecem este tipo de leitura? 2) Onde podemos encontrar? 3) Vocês gostam de ler histórias em quadrinhos? 4) Para que servem os quadrinhos?

Durante o primeiro contato com o gênero, observamos que a maioria dos alunos demonstrou já possuir algum conhecimento a respeito das HQs. Em resposta às três primeiras perguntas, foi unânime que se tratava de histórias em quadrinhos; que elas podem ser encontradas em revistinhas, livros, internet; que eles apreciam esse tipo de leitura, citando algumas como a Turma da Mônica e o Menino Maluquinho. E sobre a última indagação, expressaram que os quadrinhos serviam para divertir.

Em relação às respostas dos alunos, percebemos que estes não sabiam a diferença entre quadrinhos e as tirinhas, mas ficou evidente que eles já tiveram contato com o gênero e seus suportes. Suas respostas evidenciam o desconhecimento acerca das contribuições desse gênero para a vida social. Mediante essa observação, busquei interferir, esclarecendo que as tirinhas, além de divertirem promovem a construção de muitos sentidos, a exemplo de só entendermos o sentido de uma palavra ou expressão por meio do contexto situacional. Há casos em que se sugere uma ideia, mas o sentido pretendido é outro. É o que ocorre nos textos de humor, como as tirinhas, nas quais o autor induz uma leitura e, ao final, propõe o inesperado, que é a estratégia para gerar o efeito de humor, sendo relevante perceber que os elementos visuais são importantes para a apreensão do sentido. Ressaltando a sua constituição (palavras e imagens), é perceptível que diferentes habilidades de leitura e compreensão são desencadeadas. A esse respeito Ramos (2015, p.200) afirma a necessidade de ler signos verbais e também os de ordem visual a exemplo das cores e dos desenhos.

Em seguida, foram apresentados aos alunos os personagens da Turma do Xaxado, com suas respectivas características (físicas e psicológicas), como também a biografia do autor da tira, por meio da exibição de slides, em data show, proporcionando a discussão coletiva e o desenvolvimento de inferências.

Ressaltamos que a descrição dos personagens foi retirada do site do autor, com a qual em parte discordamos, a exemplo da que se refere à personagem Marieta, pois devido ao esmero gramatical de seu discurso, e propensão de ser professora, consideramos um exagero no que se refere ao uso da variante culta. Da mesma forma, a ênfase que se dá à fala “errada” do personagem Zé

Pequeno, caracterizado como uma pessoa simples do sertão, que não gosta de estudar e é preguiçoso, caracteriza um estereótipo de um falar regional. No entanto, trata-se do registro coloquial usado pela maioria das pessoas, em situações menos formais.

No momento da exposição e discussão, os alunos se expressaram dizendo que cada personagem trazia em sua aparência as características apresentadas pelo autor. Disseram que desconheciam essa turma, e, portanto, não tinham lido nenhuma de suas histórias, mas que pareciam cativantes. Através dessa atividade, envolvendo a caracterização dos personagens, mobilizamos a perspectiva de Vergueiro (2015, p. 177) quando afirma “[...] pode-se utilizar a descrição de alguns dos personagens e da imagem deles desenhada para identificar, em suas características físicas, os elementos descritivos mencionados pelo autor”.

2º momento: Trabalhando o gênero tirinha (3ª e 4ª aulas de 45 min. cada).

Após esse primeiro contato com o gênero, foi realizada a leitura de uma tirinha da Turma do Xaxado, explorando os elementos verbais e não verbais, e as representações sociais.

Durante esse processo, os alunos foram construindo os conceitos subjacentes, a partir de suas inferências na caracterização do gênero, cabendo-me conduzir a organização dessas ideias. Marcuschi (2008, p. 239), discutindo as estratégias inferenciais, enfatiza que “Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos”. Em seguida, foram apresentados conceitualmente os elementos constitutivos do gênero, reafirmando as conclusões dos estudantes, ao passo que esses iam sendo reconhecidos pelos alunos.

Neste segundo momento, evidenciamos a participação coletiva dos estudantes e o reconhecimento de alguns fenômenos envolvidos na produção de efeitos de sentido presentes no gênero, a exemplo dos recursos visuais, assim como a construção do gatilho de humor, elementos que auxiliaram no aprendizado dos alunos.

Ressaltamos que, neste momento, embora a leitura não tenha gerado uma compreensão efetiva, percebida no fato de a maioria dos alunos não conseguir explicar em que consistia o humor nas tiras exploradas, percebeu-se que eram capazes de inferir informações acerca dos textos. Trazendo as discussões acerca do sentido de humor presente num texto, Ramos (2015, p. 187) afirma “Humor e entendimento textual são elementos interligados, um depende do outro”. Nesse sentido, acreditamos que trabalhar textos,

como as tirinhas, com uma temática cômica seja um elemento importante para o exercício da capacidade de inteligência dos estudantes.

3º momento: Atividade prática (5ª aula de 45 min.).

Os alunos foram, então, convidados a realizarem uma atividade prática, contendo 10 (dez) questões, para a qual, no momento da leitura e análise das tirinhas, não foi realizada nenhuma intervenção docente. As questões foram elaboradas de modo a investigar a percepção dos alunos em relação à influência das cores na construção dos sentidos, a articulação entre o verbal e o não verbal, a apreensão do sentido das palavras no contexto da tirinha e, por fim, a identificação de marcas de oralidade na escrita e ocorrências de variação linguística na fala dos personagens.

Ao analisar as respostas da atividade, da qual participaram 20 alunos, obtivemos os seguintes resultados.

Categorias	T1
1. Alunos que identificaram os elementos visuais e verbais na tira.	17
2. Alunos que identificaram a interferência da cor em preto e branco nas tiras, como fator que dificulta a compreensão.	12
3. Alunos que apreenderam o sentido de palavras com a ajuda do contexto.	17
4. Alunos que compreenderam a variação linguística, a partir da fala de alguns personagens.	17
5. Alunos que identificaram os aspectos da oralidade que podem influenciar na escrita.	17

Tabela 1: Da (não) compreensão dos aspectos constitutivos do gênero

Ao observarmos a tabela 1, verificamos que a maioria dos alunos demonstrou compreender os elementos que compõem o gênero, assim como os sentidos atribuídos às palavras, a partir do contexto e também das marcas da oralidade na escrita. No entanto, dos 20 participantes, apenas 3 não compreenderam a variação linguística presente na fala de alguns personagens, e 8 não identificaram o elemento cor (preto e branco) como aspecto que dificulta a compreensão. É importante destacar, na atividade proposta, a importância dos recursos que dão expressividade à imagem apresentada que, de acordo com Ramos (2014, p. 107), o rosto “[...] é um dos principais recursos para dar expressividade à imagem representada”. Dessa forma, a leitura das expressões

faciais dos personagens, é essencial para a compreensão da história e os alunos apresentaram níveis significativos de habilidades cognitivas voltadas à leitura.

O segundo grupo de categorias agrupa a compreensão dos alunos quanto à produção de sentido, ficando assim estabelecido: 15 (quinze) alunos que compreenderam as estratégias de produção de sentido e 15 (quinze) alunos que demonstraram compreender o humor.

Observando as respostas dos alunos, identificamos um número considerável que consegue compreender que o gatilho de humor reside num final imprevisível. O reconhecimento do gatilho de humor, gerado pela ambiguidade lexical nos remete à reflexão de Oliveira (2008). Segundo o referido autor, a ambiguidade é um elemento importante para se abordar em sala de aula, visto que os estudantes, por vezes, não prestam atenção a isso, passando a elaborar textos com sentenças ambíguas, de forma inconsciente.

O terceiro grupo de categorias apresenta a compreensão dos alunos quanto ao tema abordado na tira, resultando em 14 (quatorze) alunos que demonstraram compreender a temática social.

Na tabela acima fica evidente uma significativa quantidade de alunos que compreendem o tema social abordado na tira, demonstrando ter conhecimento de mundo, acionado a partir da leitura dos discursos dos personagens. Dentro dessa perspectiva de compreensão textual, Cristóvão (2008) afirma que compreender é entender as intenções, é saber como produzir sentido. E considerando a inserção do sujeito em formações discursivas, percebemos que sujeito e sentido se constituem de forma recíproca. Sendo assim, para compreender acionam-se outros discursos.

Dessa forma, a compreensão acerca da temática apresentada na tira, através de uma cena de miséria vivida por crianças nordestinas, apontada pelo personagem Xaxado, na qual seu amigo Artuzinho reage de forma insensível, a maioria dos alunos responderam de forma coerente.

A partir das discussões orientadas e analisando as respostas dos alunos na atividade prática, verificamos a relevância da observação do verbal e do não verbal para a compreensão do humor; a quebra de expectativa gerada pela incoerência dos fatos, e o fenômeno de ambiguidade lexical na construção dos scripts do texto de humor.

Os resultados foram compilados no gráfico a seguir.

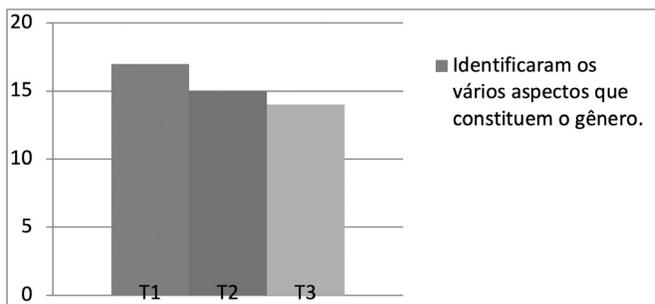


Gráfico 1: Visão geral acerca da percepção dos alunos sobre a compreensão das tirinhas

Observando o gráfico1, percebemos que os discentes recorreram às associações entre o verbal e o não verbal para realizarem inferências.

Com base na análise, reconhecemos que os alunos já conseguem apropriar-se de alguns conhecimentos acerca do gênero, como também, de alguns fenômenos de construção de sentidos, num processo de significação, a partir de pistas textuais, como acionar o conhecimento de mundo, hipotetizar, fazer inferências e situar o texto, mediados pelo sistema linguístico e semiótico. Diante do exposto, demonstramos a eficiência da atividade proposta e reafirmamos a importância do ensino de leitura pautado nos aspectos supracitados para que os alunos tornem-se leitores proficientes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo versou sobre a prática de leitura como produção de sentidos, buscando desenvolver situações didáticas no contexto escolar, por meio da utilização do gênero tirinha, no qual destacamos os elementos constitutivos e sua compreensão para o desenvolvimento das habilidades leitoras.

Para tanto, reafirmamos a importância do ensino da leitura pautado na construção de sentidos, com vistas ao desenvolvimento das habilidades inferenciais, interagindo com o gênero tirinhas em quadrinhos, que possibilitam o contato do aluno com processos de significação que se constituem por estratégias cognitivas de leitura. Dentro dessa perspectiva, retomamos Marcuschi (2008, p. 233), quando afirma que “[...] sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em

atividades inferenciais”. Assim, compreender exige habilidades que podem ser trabalhadas em sala de aula.

A proposta sugerida, pautada na compreensão dos elementos explorados nas tirinhas, retratados nos resultados que foram compilados através de categorias, abordando os aspectos que levavam à significação, aponta para um efetivo processo de ensino-aprendizagem de leitura. Com essa dinâmica, notamos que os alunos construíram um repertório de estratégias, com vistas a uma leitura eficaz.

A partir da análise realizada, ficou evidente a contribuição do gênero tirinha no desenvolvimento de habilidades de leitura, por ser constituído de elementos linguísticos e semióticos capazes de mobilizar fenômenos de significação, levando o aluno a estabelecer relações e chegar à compreensão. As reflexões realizadas, a partir da proposta de atividade sugerida aos alunos, indicam que algumas questões podem ser revisadas e melhoradas, com vistas a uma melhor compreensão dos alunos.

Reconhecemos também algumas dificuldades dos alunos quanto ao nível de compreensão, ocasionadas por diversas circunstâncias, entre as quais destacamos a falta de conhecimento acerca de sentidos inerentes ao léxico, a dificuldade de realizar inferências, e, ainda, o pouco conhecimento de mundo, observado através das temáticas trabalhadas.

No entanto, tais deficiências podem ser dirimidas a partir de metodologias que conduzam os alunos a compreenderem o funcionamento dos fenômenos de significação, que se dá na interação com o gênero, pela sua riqueza linguística e semiótica, para, assim, desenvolver a capacidade leitora.

Na nossa proposta, apresentada e fundamentada, podemos perceber que o uso da ferramenta *tirinha*, como dispositivo pedagógico, demonstra que, por meio dela, o aluno pode melhorar o desempenho da leitura, interagindo com esse gênero rico em fenômenos semânticos, pragmáticos e textuais.

Salienta-se que a partir desse gênero textual, o educador tem um importante recurso no processo de ensino aprendizagem, podendo trazer as linguagens verbais e visuais, em um processo interativo, que desperta no aluno a sua autonomia e criticidade, de forma divertida e criativa, levando os discentes a construírem habilidades necessárias à promoção de uma efetiva capacidade leitora.

4. REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima. **Leitura, compreensão de textos e formação docente**. In. PEREIRA, Regina Celi Mendes (org). Prática de Leitura e Escrita na Escola: construindo textos e reconstruindo sentidos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. (p. 71-113).

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico o que é, como se faz**. 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Luan Talles de Araújo; ELIAS, Solange da Silva. **O trabalho com o subgênero tirinha: o que se fala e o que se cala**. In. Semana de Letras e Entrechoques Culturais, n 6, 2011, Paraíba. Anais... Catolé do Rocha: Universidade Estadual da Paraíba, 2011, p. 1-11. Disponível em: <<http://entrechoques.ccha.Uepb.edu.br>>. Acesso em 10 jun. 2015.

DIONISIO, Angela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In. KARWOSKI, Beatriz Gaydeczka (org.). Gêneros Textuais Reflexões e Ensino. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **OBSERVAÇÃO**. In. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999

JUNIOR, Rivaldo Capistrano. **Ler e compreender tirinhas**. In. Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura. Vanda Maria Elias (organizadora). São Paulo: Contexto, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7^a ed. Campinas: Pontes, 2000.

MASCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais no ensino de língua**. In. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RAMOS, Paulo Ramos et. al. **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Humor nos quadrinhos.** Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **A leitura dos quadrinhos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, **Joaquim e Colaboradores.** Gêneros orais e escritos na escola/ Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas:Mercado de Letras, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Alguns temas no desenvolvimento de uma pesquisa.** In. Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGAS, Suzana Lima e MAGALHÃES, Luciane Manera. **O Gênero Tirinhas: Uma proposta de sequência didática.** Juiz de Fora, v 16, N. I, p. 119-143, mar./ago. 2011.

VERGUEIRO, Waldomiro, RAMOS, Paulo (orgs.). **Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. In. **Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ESCREVER PARA APRENDER: DO QUESTIONAMENTO À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO¹³

Teresa Costa-Pereira

Otilia Sousa

1. INTRODUÇÃO

A partir de uma perspectiva que entende a linguagem como uma atividade de representação, referenciação e regulação (Culioli, 1990; Campos, 1998), neste capítulo, apresentamos um projeto de intervenção que visa, em simultâneo, aprendizagens disciplinares, aprendizagens linguístico-textuais, aprendizagens de escrita e aprendizagens de estratégias de aprender a aprender.

Escrever um texto é partilhar a representação mental acerca de um tópico, de um evento ou série de eventos. Quem escreve parte de uma imagem multidimensional que pela escrita verte na linearização discursiva. Aliada à perspectiva da escrita enquanto meio de partilha, há também perspectivas que a tomam como meio de construção de conhecimento, isto é, associa-se à escrita, além do papel de repositório e meio de partilhar informação e conhecimento, a função de construir conhecimento ou função epistémica. A escrita, deste modo, é encarada como uma ferramenta intelectual (Goody, 1968, 2006; Carvalho & Barbeiro, 2013).

A escrita é uma competência muito valorizada, pois, além da sua dimensão utilitária, permite ter voz e intervir socialmente, mas, também, criar. Saber escrever influencia a vida familiar e profissional dos indivíduos. Segundo Graham e Perin (2007), a competência de escrita é um preditor de sucesso académico e requisito para participar na vida social e económica, ajudando, por isso, os sujeitos a integrar-se na sociedade.

A aprendizagem da escrita não termina com o final da escolaridade, mas assume uma grande importância neste contexto e deve ser encarada, por todos os intervenientes, como uma ferramenta essencial para se alicerçar o sucesso académico, quer como meio de expressar o conhecimento (em situações de avaliação, por exemplo), quer como meio de elaboração de conhecimento.

13 Texto escrito em português de Portugal (PE)

Neste capítulo, apresentamos um estudo sobre escrita de textos expositivos nas aulas de Estudo do Meio (disciplina que abrange conhecimentos de ciências naturais e ciências sociais) no final do 1º ciclo, dando a ver o percurso metodológico, interrogando as aprendizagens e refletindo sobre o papel do professor e da educação na construção do conhecimento e da aprendizagem da escrita deste tipo de texto.

Pelas suas características específicas, e pela presença constante nos manuais escolares, o texto expositivo coloca desafios a vários níveis às crianças. Sendo muito presente no meio académico, o texto expositivo afasta-se dos textos que normalmente fazem parte do quotidiano da maioria das crianças. É esta especificidade, aliada à importância destes textos no acesso ao conhecimento, que nos centramos neste projeto, procurando trabalhar com os alunos questões de aprendizagem de escrita - como a estrutura, a coerência e coesão, os aspetos da gramática e a ortografia dos textos-, mas focando constantemente as questões da aprendizagem dos conteúdos em causa e da comunicação do conhecimento. De facto, trabalhando nas aulas de Estudo do Meio, a escrita pode também ser vista como meio de pensar e aprender, como ferramenta epistémica, i.é., meio de construção de conhecimento. Não questionando a necessidade de ensinar as crianças a escrever, enfatiza-se, neste estudo, a necessidade de investigar o modo como escrever pode ajudar a aprender, construindo conhecimentos nas diferentes áreas curriculares.

Como uma das competências de base da Língua Portuguesa, saber escrever assume um papel essencial no percurso académico, pessoal e profissional dos indivíduos, sendo “uma competência inseparável de competências mais alargadas: competências linguísticas, competências comunicativas e processos de literacia. A escrita é um processo cognitivo e social, existindo relações cruciais entre a escrita e outros processos de linguagem.” (Sousa, 2015, p. 114). Além de veículo de expressão e comunicação, a escrita é também perspetivada em contextos educativos como meio de elaboração de pensamento e construção de conhecimento. Ao desempenhar um papel importante “nos processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento”, constitui-se como um fator determinante da qualidade da aprendizagem” e “podemos olhá-la como ferramenta de aprendizagem” (Carvalho & Barbeiro, 2013).

Escrever, pelos processos que mobiliza, é uma tarefa muito complexa “que se desenvolve ao longo da vida” (Niza et al., 1998, p. 82) e que “convoca múltiplas capacidades em simultâneo” (Sousa, 2015, p. 115).

Saber escrever não se pode limitar à escrita de palavras ou de frases com correção ortográfica e pontuação adequadas. Acresce a esta dificuldade notacional a dimensão compositiva da escrita, ambas a exigirem ensino

sistemático e explícito. É necessário que os alunos desenvolvam competências de escrita compositiva que pressupõe, por um lado, conhecer os mecanismos linguísticos de ligação entre as várias frases e, por outro, as regras que estão subjacentes à produção de textos de diversas tipologias (Adam, 1992) e gêneros (Marcuschi, 2002), de modo a assegurar a coesão e coerência textuais (Halliday e Hasan, 1984; Charolles, 1978, 2011). O trabalho de produção textual deverá, assim, iniciar-se com a escolarização da criança e com a aprendizagem formal, continuando ao longo do percurso académico, dado que pela sua complexidade, a mestria na escrita de textos demorará décadas (Kellogg, 2008). A investigação aponta a importância de se encarar a escrita de textos como um processo (Flower & Hayes, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987) em que planificação, textualização e revisão são subprocessos de natureza fundamentalmente recursiva (Carvalho, 2011), já que, como afirma Santana (2007, p. 69), é “essencial para que os alunos tenham possibilidade de manipular as múltiplas componentes da textualidade e de, resolvendo funcionalmente os problemas que a complexidade do texto lhes coloca, avançar no conhecimento da própria língua”.

Ao valorizar o ensino processual da escrita, não se descure a sua natureza eminentemente sociocultural. Assim, ensinam-se as estratégias cognitivas que, segundo Bereiter e Scardamalia (1987), distinguem os maus dos bons escritores e usa-se a escrita em sequências de aprendizagem que visam responder a necessidades de conhecimento identificadas pelos alunos. Inserir as atividades de escrita em projetos mais vastos que ultrapassem a lógica mais simples do escrever para o professor (corrigir ou avaliar), nomeadamente, pensar-se a escrita no currículo, respondendo a necessidades reais de escrita e de aprendizagem, permite dar sentido à atividade de escrita (Sousa, 2015, Sousa & Costa-Pereira, 2018).

Assume-se, nesta abordagem, um distanciamento das práticas tradicionais de escrita em sala de aula, em que os alunos escrevem para um único leitor – o professor – e esperam deste uma opinião sobre o texto, sem espaço para reflexão conjunta sobre a sua génese e revisão. Trata-se de um processo de produção textual que se rege somente pelas regras transmitidas anteriormente pelo professor e no qual não existe espaço para os alunos tomarem decisões, integrarem saberes, para assumirem uma atitude crítica perante os seus escritos, nem para partilharem os resultados do seu trabalho com os seus pares e com a restante comunidade escolar. Não existe, nesta visão mais tradicional, uma finalidade para a escrita, um objetivo, um fator de motivação, que são elementos que influenciam fortemente a qualidade dos textos.

No caso de uma abordagem de trabalho de projeto, dada as especificidades do modo como se aborda o conhecimento e a sua construção (Vasconcelos et al., 2011), a escrita e as suas reelaborações sucessivas - de notas, a esquemas simples, a textos mais ou menos complexos -, fazem sobressair a função epistémica da escrita, i.é, a escrita como uma ferramenta que constrói conhecimento, que possibilita encontrar novas relações entre os dados coletados, que permite estruturar o pensamento e revela necessidade de mais conhecimento. Nas áreas curriculares, além de relatar uma experiência, comunicar uma descoberta ou fazer uma síntese, a escrita pode constituir-se como uma ferramenta para aprender a interrogar o real, explicitar e clarificar ideias e a construir conhecimento.

2. OS TEXTOS EXPOSITIVOS

Os textos expositivos, tipologia a que dedicamos este capítulo, por serem os textos mais presentes nos manuais escolares (Costa, 2012), são o meio privilegiado para aceder ao conhecimento. São também os que mais dificuldades apresentam em termos de compreensão e de escrita, uma vez que “os alunos portugueses obtêm globalmente um maior sucesso relativo quando o texto proposto é uma narrativa” (GAVE, 2001, p. 28).

Saber ler e escrever um texto deste tipo pressupõe a mobilização de competências de natureza variada, nomeadamente, o conhecimento das estruturas que podem apresentar, do vocabulário específico ligado aos temas abordados e das estratégias cognitivas e metacognitivas que podem ser mobilizadas durante o processo de produção e de compreensão.

De acordo com os trabalhos de Meyer (1985), que apresentam uma classificação bastante difundida, os textos expositivos podem apresentar cinco modalidades ou estruturas principais - compilação (sequência e enumeração) causalidade, comparação/contraste, problema/solução e descrição. Além das dificuldades levantadas pela diversidade macro-estrutural, o vocabulário específico e distante da linguagem.

O vocabulário específico e distante da linguagem do quotidiano deste tipo de textos constitui também uma dificuldade, tanto termos de compreensão e como da produção dos textos. Por isso, o vocabulário deverá ser alvo de um trabalho na sala de aula paralelo ao ensino da escrita. Admitindo-se que o léxico mental de cada falante se vai enriquecendo e transformando ao longo da vida (Duarte, 2000, p. 69) e que é durante a escolaridade que os alunos aumentam em maior escala o seu vocabulário, o trabalho sobre o léxico não poderá ser descurado, dando oportunidade aos alunos de, a partir das palavras

que estão associadas ao seu contexto familiar e com as quais contactam mais frequentemente, conseguirem alargar o seu conhecimento lexical, que “inclui uma parte passiva, um dicionário, onde estão registadas as propriedades das palavras, e uma parte ativa, um conjunto de regras de formação de novas palavras” (Duarte, 2000, p. 52), apropriando-se de palavras mais abstratas e gramaticalmente mais complexas (nominalizações, por exemplo).

A par da leitura, o trabalho de escrita de textos expositivos com uma função epistémica deverá ser transversal às várias áreas do saber, o que normalmente não acontece, pois este tipo de texto aparece sobretudo em planificações de língua, mas não nas disciplinas da área das ciências. Ora o ensino da escrita deste tipo de texto tem impacto no desempenho académico dos alunos, dado que os ajuda a construir e a comunicar conhecimento nas mais variadas áreas. Efetivamente, grande parte da avaliação de conhecimentos nestas áreas passa pela realização de testes escritos em que os alunos têm que expor conhecimento: explicando, justificando, fazendo prova.

O trabalho da escrita com uma função epistémica deve, assim, fazer parte de um quotidiano de sala de aula “no qual se enfatize o carácter construtivo da aprendizagem do aluno [e] o papel ativo do aluno na construção do conhecimento” (Miras, 2000, p. 77), atuando o professor como agente orientador do processo que poderá ser lento e moroso mas que propiciará, além do desenvolvimento de competências linguísticas e compositivas, desenvolvimento de estratégias de pesquisa, construindo o aluno uma certa consciência dos percursos de construção de saberes a partir: a) da observação; b) da interrogação do real; c) da compreensão na leitura; d) do destaque de partes do texto mais importantes, recuperar mais todo o texto (Balula, 2007, p. 95); e) da tomada de notas (Balula, 2007, p. 100); f) da construção de esquemas a partir de frases e palavras-chave dos textos lidos (Akhondi, Malayeri, & Samad, 2011); e g) da construção de resumos (Braxton, 2009).

O processo de produção textual seguido neste projeto dá uma grande importância a todo o percurso de aprendizagem. Visando o texto final, na verdade, o grande investimento pedagógico realizado situa-se ao nível dos escritos intermédios, isto é, os escritos que estão antes do texto final, mas que a par e passo convergem no alargamento, aprofundamento e precisão de conhecimento.

O trabalho inicia-se com a definição do tema a abordar no texto e preenchem-se registos que permitam, por um lado, ativar conhecimentos prévios sobre o assunto e, por outro, colocar questões sobre o tipo de informação que se quer estudar. São as questões que irão orientar todo o processo de pesquisa. Estamos, na realidade, a ensinar uma parte fundamental da pla-

nificação textual que é a geração de ideias. Muitas vezes, quando avaliamos um texto, interrogamo-nos se a qualidade textual resulta de falta de conhecimento de mecanismos textuais ou de conhecimento sobre o tópico. Ao dar mais tempo à geração de ideias, estamos a cuidar da qualidade textual, mas também a ensinar estratégias a aplicar para gerar conhecimento em futuros textos.

É importante que os alunos, dando continuidade à sua aprendizagem, tenham oportunidade de aprender a direcionar a sua pesquisa e a busca de respostas para as suas necessidades de saber. Em termos de aprendizagem, as questões iniciais apresentam-se como um ponto de partida que, ao longo do processo, balizam quer a quantidade, quer a qualidade do conhecimento em construção. Por um lado, permitem verificar as ideias novas agregadas ao tópico e, por outro, possibilitam a observação de movimentos de reformulação e reajuste de conceitos. Esta manifestação através da linguagem permite aceder às representações que as crianças estão a construir sobre o tópico em estudo.

A organização da informação pesquisada poderá ser feita com recurso a um registo que permita agrupar por temas mais específicos e cruzar a informação já conhecida pelo aluno com a informação nova descoberta através das pesquisas realizadas. A forma como a informação é escrita neste registo dará ao aluno uma primeira visão da estrutura que o seu produto final poderá apresentar. Na verdade, quanto melhor for o trabalho feito nesta fase, mais facilitada estará a tarefa de produção textual. Ainda nesta fase, devem ser discutidos os conceitos e encontrados nexos lógicos entre as diferentes ideias registadas.

A textualização, outro subprocesso na produção textual, deverá ser acompanhada de perto pelo professor, que guiará os alunos durante a produção de textos intermédios até ao texto final. Este acompanhamento poderá passar pela clarificação da finalidade do texto, pela interrogação sobre o conhecimento que quem vai ler tem sobre o tema (para decidir o grau de detalhe ou a necessidade de explicitar a conexão lógica entre frases), pela organização dos parágrafos, pela hierarquização da informação (que definem a continuidade e progressão textual).

Terminada a primeira versão do texto, é necessário que os alunos façam a revisão do escrito. Este trabalho poderá ter como base propostas do professor e dos colegas ou ser orientado por uma grelha de verificação da correção textual, na qual poderão aparecer referências à correção ortográfica e à utilização da pontuação, mas também tópicos que permitam ao aluno avaliar a coerência e a coesão do seu texto, tendo em conta a finalidade do

texto e o público a que se destina. Revê-se para detetar aspetos a corrigir, mas também para buscar formas de encontrar alternativas mais adequadas ao que já está bem.

A escrita de textos expositivos diferencia-se da escrita de textos narrativos: pela função destes, pela situação dialógica, pela organização da informação, pelo vocabulário e pela sintaxe, até pela organização da mancha gráfica/tipográfica na página. Assim, durante a textualização o aluno vai antecipando a apresentação do texto e decide a melhor forma de apresentá-lo aos seus pares e à restante comunidade escolar. Como se vê, questões de edição de texto estão muito presentes ao longo do processo.

Neste projeto, adotou-se uma abordagem de trabalho de projeto e uma organização dos alunos em pequeno grupo. Estas opções têm subjacente a perspetiva de aprendizagem de Bruner e Vygotsky em que a criança aprende através da ação, mas em que as verbalizações e a interação com adultos e pares são fundamentais. A verbalização de dúvidas, de conceitos em construção, o confronto de ideias entre vários alunos poderá ser uma mais-valia para a qualidade das aprendizagens e dos textos, uma vez que a verbalização das conceptualizações, a discussão e a reflexão conjunta permitem, por um lado, partilha e ajustamento e, por outro lado, um distanciamento que pode propiciar uma melhor aprendizagem. A escrita e os registos ao longo do processo são também uma mais-valia para a elaboração do conhecimento.

3. ESCRITA EPISTÉMICA E TRABALHO DE PROJETO

Sem esquecer a aprendizagem da escrita, neste estudo foca-se a construção de conhecimentos usando a escrita como instrumento de aprendizagem. O objetivo não é tão só ensinar texto expositivo para aprender a escrever texto expositivo, mas antes colocar as crianças a pesquisarem sobre determinados tópicos e a ir construindo o conhecimento, seguindo estratégias de questionamento e de registo de informação. A escrita é perspetivada como instrumento para envolver as crianças em aprendizagem: interessam os modos como as crianças expressam o que sabem, questionam e discutem modos de construir conhecimento, registam o que aprenderam e refletem sobre de que modo o conhecimento novo encontrou ou não eco no que já sabiam.

Nesta abordagem, a criança assume um papel ativo na construção do conhecimento. Num primeiro momento, pensa como um comunicador em ciência: vou fazer um projeto: sobre quê – qual o problema?-, para quê – qual a finalidade, para quem – quem é o destinatário - e como vou comunicar, ou

seja, define um objeto de estudo (o Castelo de S. Jorge ou o Sistema Solar), interroga o seu conhecimento sobre esse objeto – “o que já sabemos sobre o tema” –, mobilizando o saber disponível sobre o seu tópico. Na secção “o que gostaríamos de saber sobre o tema” redimensiona esse objeto, identificando aspetos ou sub-áreas a conhecer.

O conhecimento gerado é novamente registado e confronta-se com o que já se sabia, ajustando as representações sobre o objeto de estudo. A escrita desempenha, assim, um papel de mediação entre o sujeito que aprende e o objeto aprendido/ a aprender (Carvalho e Barbeiro, 2013). A escrita e a observação dos diferentes registos neste processo ilustram a geração e reformulação das ideias ao longo do projeto. Na verdade, o professor ao ouvir os seus alunos e ao ler os seus registos recolhe dados preciosos sobre a construção das representações e também sobre as necessidades de ensino.

A discussão oral inicial sobre o que se sabe sobre o tópico a investigar é um momento crucial para aceder às representações das crianças. Deixar que todos falem e digam o que sabem é fundamental. Guiar a conversa de modo a que todos contribuam, pedir clarificações, fomentar o diálogo entre posições concordantes ou discordantes para clarificar o que as crianças sabem. Esta explicitação das representações iniciais, dos conhecimentos prévios e o respetivo registo em grelhas do tipo KWL (Know, Want to Know, Learned) (Ogle, 1986), é a base de construção dos conhecimentos, no trabalho de projeto, mas também na compreensão da leitura (Giasson, 2000). A mobilização de conhecimentos prévios é um patamar de aprendizagem reconhecido. A partir deste, pela agregação de novo conhecimento, pelo registo e novo questionamento pode observar-se a construção do conhecimento num movimento que parte da análise da linguagem escrita para interrogar as conceções subjacentes e para clarificar ou alargar essas representações, se necessário.

No final do percurso, a criança assume-se como produtor de conhecimento.

Em projetos desta natureza, em que se trabalham domínios tão vastos e complexos como a leitura e a escrita e conteúdos disciplinares, o desenvolvimento de competências é muito abrangente, salientando-se três grandes dimensões:

1. a dimensão de cidadania - no sentido de cidadão que participa da criação de saber: entender-se não apenas o aluno como consumidor de conhecimento, mas também como criador de conhecimento, disponibilizando-o para outros;

2. a dimensão da tomada de consciência dos percursos de aprendizagem: o registo dos diferentes momentos permite voltar atrás e, pelo afastamento, refletir e criar consciência da construção realizada;

3. a dimensão da aprendizagem de estratégias de construção de conhecimento: pela repetição de processos, as crianças construíram rotinas de trabalho em pequenos grupos que permitem familiarizar-se com o processo, afinar estratégias, antecipar dificuldades e resolver problemas decorrentes da quer complexidade do trabalho intelectual desenvolvido, quer da interação com o outro, em suma, cuidar do processo e melhorar a qualidade dos produtos finais.

Não se pode pensar que neste processo o professor não ensina. A natureza do trabalho é diferente, mas muito exigente em termos de conhecimentos científicos e pedagógicos. O professor assume o papel de orientador: orientador do processo e do produto a construir, neste caso os saberes disciplinares em causa. Ao acompanhar de perto o trabalho dos alunos, ajuda-os a progredir, a resolver problemas pontuais, direcionando-os para os objetivos do trabalho. No contexto do desenvolvimento das atividades, possui uma visão privilegiada sobre todo o processo uma vez que:

(i) tem acesso às representações prévias dos alunos sobre os tópicos do programa disciplinar – como a escrita ilustra diferentes momentos do percurso investigativo, o professor pode observar as representações dos alunos em diferentes momentos: pela discussão e registo do que os alunos sabem inicialmente, pelas questões que formulam, pelas ideias novas que vão registando. Este olhar sobre o que os alunos vão aprendendo possibilita também ir ajustando as estratégias de ensino às dificuldades observadas, caminhando para a construção de conceitos cada vez mais adequados e aprofundados;

(ii) observa o percurso de apropriação da linguagem da área disciplinar – vocabulário específico, modos de definir e explicar, mas também movimentos enunciativos de aproximação/ distanciamento do sujeito enunciadador face ao discurso disciplinar;

(iii) monitoriza a par e passo o envolvimento e motivação dos alunos com os tópicos estudados – observa as aprendizagens realizadas, a profundidade e abrangência de determinadas inquirições ou superficialidade ou falta de pertinência de alguns movimentos. A discussão e questionamento são fundamentais para aferir das representações subjacentes a registos que pareçam menos adequados (na ótica do adulto).

Como se pode concluir, esta abordagem permite trabalhar na zona de desenvolvimento próximo de Vygotsky. A partir do que a aluno já conhece, a zona de desenvolvimento atual, com a ajuda do adulto e dos pares, a criança

constrói novo conhecimento, num percurso em que paulatinamente vai elaborando conhecimento e vai-se apropriando do modo de fazer deste trabalho intelectual.

O PROJETO DE INTERVENÇÃO

O projeto “Ler e escrever para construir conhecimento” visava avaliar o impacto de um ensino explícito e sistemático da leitura e da escrita na construção do conhecimento em alunos no final do 4º ano de escolaridade (Costa-Pereira, em preparação).

Organizado em dois grandes eixos, a intervenção em ensino de leitura e de escrita foi implementada em duas turmas do 4º ano durante quatro meses, focando-se no trabalho de conteúdos do currículo de Estudo do Meio, filiando-se no ler e escrever para aprender.

PARTICIPANTES

A amostra era composta por alunos de 4 turmas do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, 35 (49,3%) do sexo masculino e 36 (50,7%) do sexo feminino, pertencentes as duas escolas de um agrupamento de escolas da região de Lisboa. Como a 4 turmas pertenciam a duas escolas, ficaram as duas turmas de uma escola como grupo de controlo e as duas turmas da outra escola como grupo experimental, tendo sido desenvolvidas numa as atividades de leitura e na outra, cujo trabalho abordamos neste capítulo, as atividades de escrita. O agrupamento pertencia a um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e os alunos eram, sobretudo, de famílias de origem africana. Embora não tivessem sido recolhidos dados individuais que nos permitam aferir a percentagem de alunos pertencentes a cada nacionalidade, sabe-se que, na turma experimental de escrita, 26,3% tinham o Português com Língua Não Materna (PLNM) e 73,7% beneficiavam de apoio escolar (alimentação, livros e material escolar).

OBJETIVOS

Um dos objetivos do estudo era criar e experimentar um programa de intervenção sobre estratégias de construção de conhecimento aliadas à escrita de textos expositivos, que utilizasse um ensino sistemático, explícito e progressivo dos processos de questionamento e escrita, com recurso a estratégias cognitivas e metacognitivas, aprendizagem em colaboração e instrução situada.

RECURSOS

Durante a realização do estudo foram utilizados recursos direcionados para o acompanhamento dos alunos ao longo do processo de escrita, nomeadamente instrumentos de registo construídos com base nas grelhas KWL (Ogle, 1986) e guiões de pesquisa construídos especificamente para este projeto. Foram ainda utilizados, no âmbito da pesquisa realizada pelos alunos, livros, enciclopédias, revistas e sítios da internet, onde foi recolhida a informação mobilizada na escrita dos textos.

ORGANIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A intervenção na turma experimental de escrita foi realizada com base em sequências de aprendizagem, nas quais se utilizou a metodologia do trabalho de projeto. Para cada uma das sequências foi definido um tópico de pesquisa. Os temas foram previamente definidos com a professora da turma, após terem sido explicitados os objetivos da investigação, bem com as atividades a desenvolver e a calendarização das mesmas, e foi tido em consideração o facto de serem temas de exploração obrigatória do Programa de Estudo do Meio do 4.º ano, definido a nível nacional pelo Ministério da Educação, e que ainda não tinham sido ensinados em sala de aula.

As atividades foram sempre realizadas pela investigadora e foram abordados os seguintes temas da área curricular disciplinar de Estudo do Meio: Castelos; Sistema Solar; Rios e Elevações e Atividades Económicas.

Antes da intervenção foram realizados os pré-testes de escrita e de leitura nas turmas experimentais e nas turmas de controlo. O teste de escrita consistia na escrita de um texto expositivo, sobre uma das pontes que atravessa o Rio Tejo, em Lisboa. O pedido tinha uma formulação explícita – “descreve a ponte e explica a sua importância” – visando elicitar sequências textuais descritiva e explicativa.

Após a realização dos pré-testes, o grupo experimental de escrita participou em 27 sessões de 45 minutos cada (2 sessões por semana), durante 5 meses, não tendo havido ensino no terceiro mês intervenção porque, existindo um grande período de férias escolares, foi definido que, no tempo restante, seria realizada uma avaliação intermédia do projeto por parte da professora e dos alunos. Os alunos responderam a um inquérito sobre as atividades desenvolvidas e à professora foi solicitada uma breve reflexão sobre o trabalho realizado com a turma até esse momento.

No sexto mês foram realizados os pós-testes, tanto nas turmas experimentais como nas turmas de controlo.

4. ESCRITA, LEITURA E APRENDIZAGEM

Ao longo da intervenção foram realizadas 4 sequências que deram origem a 4 grandes projetos de investigação. Cada projeto tinha associado um tema geral e cada um dos grupos em que a turma foi dividida realizou uma pesquisa e produziu um texto expositivo sobre um subtema associado diretamente ao tema geral. A título de exemplo, no caso do Sistema Solar, os grupos pesquisaram os seguintes subtemas: O sistema solar; O Planeta Terra e a Lua; Mercúrio e Vénus; Marte e Júpiter; Saturno e Úrano; Neptuno.

Realizou-se um primeiro projeto coletivo em grande grupo. Como era a primeira vez que os alunos iam trabalhar com a abordagem de trabalho de projeto, modelizou-se o tipo de trabalho, as fases de pesquisa e as estratégias a usar, para os alunos se familiarizarem com esta metodologia de trabalho. Os restantes projetos foram realizados em pequenos grupos, que iam sendo alterados à medida que o trabalho avançava e que se desenvolviam os novos projetos.

Uma vez que todas as sequências tiveram como base a mesma organização, iremos apresentar, neste capítulo, o esquema que serviu de base à construção da intervenção, ressaltando, no entanto, que cada uma das etapas não corresponde, necessariamente, a uma sessão de trabalho.

Etapa 1

A primeira etapa tem como objetivo principal a apresentação do tema geral dos projetos e da organização do trabalho a ser desenvolvido, nomeadamente a negociação e escolha quer dos subtemas a trabalhar, quer dos alunos envolvidos na investigação de cada subtema.

Etapa 2

Numa segunda fase, cada um dos grupos organiza o plano de projeto, tendo em conta o subtema que vai trabalhar. Para a realização desta tarefa dos alunos partilham ideias e registam o que já sabem sobre o tema e o que gostariam de saber - colocando as questões pertinentes, definem também como podem pesquisar - identificando quer suportes, quer instrumentos de pesquisa, decidem sobre como e em que suporte vão comunicar a informação - organizam, ainda, a pesquisa autónoma sobre o tema.

Etapa 3

Esta etapa é fundamentalmente dedicada ao trabalho autónomo. Fora do período em que a investigadora está com os alunos, estes procuram in-

formação sobre o subtema do seu projeto, recorrendo quer a adultos de referência - pais, avós ou professor -, quer a pesquisa na internet, quer na biblioteca.

Etapa 4

Na sala de aula, em sessão de trabalho dirigida pela investigadora, cada aluno partilha com os restantes elementos do grupo os resultados da pesquisa individual. De seguida, é preenchido, pelo grupo, o guião de pesquisa, disponibilizado pela investigadora, que serve, essencialmente, para registar e organizar a informação que foi selecionada. Num confronto com as questões iniciais, verifica-se se a informação é suficiente, se é necessário procurar mais informação para as questões, podendo mesmo identificar novas questões que se querem ver respondidas. Se as crianças decidirem que ainda falta informação, terão que ter tempo para alargarem a pesquisa.

Etapa 5

Esta é a fase de planificação do texto expositivo em que os alunos apresentam o fruto do seu trabalho. É o texto que reúne a informação e que servirá de base à comunicação ao grupo e comunidade e será também a base de estudo sobre o tema para os outros alunos da classe. Os vários elementos, tendo como base o guião de pesquisa, começam a organizar a informação, hierarquizam as ideias, pensam a progressão da informação, possíveis secções e subtítulos, numa palavra, discutem a escrita do texto. Nesta fase, tem-se em consideração o género textual, os leitores a quem se dirige o texto, o impacto que se quer do texto, lembrando sempre a função do texto expositivo, um tipo de texto que permite aprender e, por isso, apresenta características muito específicas que vão sendo discutidas e negociadas durante todo o processo.

Etapa 6

Chegados à fase da textualização, os alunos começam a escrever uma primeira versão do texto. Nesta fase, são importantes os contributos dos vários elementos do grupo, uma vez que, para além das ideias que advêm da pesquisa sobre o tema, também nesta fase têm de ser mobilizados conhecimentos sobre a representação gráfica da Língua (a caligrafia, a pontuação e os sinais auxiliares de escrita, a configuração gráfica, a ortografia), sobre a sintaxe, sobre as classes de palavras, sobre semântica e sobre pragmática e linguística textual. Algumas das decisões assumidas nesta fase já recorrem a decisões já tomadas como, por exemplo, como se vai apresentar o projeto ao grande grupo.

Etapa 7

Quando está escrita a primeira versão do texto, são necessários reflexão e distanciamento para rever. É proposta aos alunos uma leitura atenta do texto e uma verificação do mesmo, relembrando a função e finalidade do texto. Também as questões ligadas a quem vai ler são mobilizadas: quem vai ler? com que finalidade? está claro? Com a ajuda do Investigador, procuram aspetos a melhorar no texto e fazem os ajustamentos achados necessários à medida que a discussão avança. Nesta fase, a organização das ideias do texto e a sua relevância, a organização frásica, a ortografia, a correlação dos tempos verbais e ainda a pessoa gramatical (discutindo a natureza do texto e a assunção de uma enunciação distanciada) são alguns exemplos das alterações mais comuns.

Etapa 8

Feita a revisão do texto, é o momento de preparar o texto final, fazendo a sua edição, isto é, prepara-se o produto que vai ser disponibilizado para leitura. Este irá ser apresentado ao grande grupo e a toda a comunidade escolar. Questões como a caligrafia, indentação, sublinhados, subtítulos, cores a usar, possíveis imagens a juntar ao texto e os materiais a utilizar são importantes nesta fase.

O trabalho finaliza com o momento da apresentação ao grande grupo do produto final. É neste momento de partilha que, muitas vezes, os alunos tomam consciência de todo o percurso e do conhecimento que foi construído ao longo do projeto e, assumindo o texto como seu, consideram ter atingido o objetivo a que se propuseram.

A ESCRITA DAS CRIANÇAS: ESCREVER PARA APRENDER

A abordagem pedagógica, como referido, foi o trabalho de projeto. Num momento inicial recorreu-se à modelação: construiu-se em conjunto um projeto - o castelo de S. Jorge (castelo da cidade de Lisboa), em que se questionou e ouviu as crianças sobre o que já sabiam sobre o castelo de S. Jorge, se registou informação e se fez um novo questionamento sobre o que se queria saber. Esta formulação orienta as pesquisas subsequentes sobre os tópicos a investigar. Em grupo esclareceu-se como poderiam saber (que meios mobilizar para aprender) e também como iam apresentar (criando expectativas sobre o tipo de registo) (Figuras 1, 2 e 3):

Plano do Trabalho de Projeto

Nome dos elementos do grupo: _____

Tema do projeto: Estado de Sergipe

Início: 22/02/22 Fim: 22/02/22

O que já sabemos sobre o tema:	O que gostaríamos de saber sobre o tema:	Onde vamos pesquisar a informação:
<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de localização • Mapa a escala do estado • Mapa do estado • Bandeira do estado • Características do relevo 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é o relevo • Quais são os municípios • Como foi o descobrimento • Como eram as cidades • Como eram as festas • Qual a origem do nome • Como eram os costumes 	<ul style="list-style-type: none"> • No computador • Em revistas • Em livros • Em jornais • Perguntando as pessoas • Em televisão
		Como vamos apresentar o projeto: <u>Cartaz</u>

Plano do Trabalho de Projeto

Nome dos elementos do grupo: Investigadora e Tarciso

Tema do projeto: Estado de S. Jorge

Início: ___/___/___ Fim: ___/___/___

O que já sabemos sobre o tema:	O que gostaríamos de saber sobre o tema:	Onde vamos pesquisar a informação:
<ul style="list-style-type: none"> • Fica em Lisboa • Fica a casa dos reis • Fica feito de pedra • Tinha torres • Trabalhavam lá pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é o castelo • Que reis lá viveram • Quando foi construído • Como eram as torres • Em que zonas se situa • Qual a origem do nome • De que estilo foi construído 	<ul style="list-style-type: none"> • No computador • Nas revistas • Nos livros • Nos jornais • Perguntar a pessoas • Na televisão
		Como vamos apresentar o projeto: <u>Cartaz</u>

Plano do Trabalho de Projeto

Nome dos elementos do grupo: Sara, Rui, Ana, Diana, Mariana

Tema do projeto: O Rio Douro

Início: 20/02/2022 Fim: 22/02/2022

O que já sabemos sobre o tema:	O que gostaríamos de saber sobre o tema:	O que descobrimos sobre o tema:
<ul style="list-style-type: none"> - Situa-se que no Rio de Douro - Faziam barcos chamados barcos - No século XVIII era a principal via de ligação entre o norte e o sul de Portugal 	<ul style="list-style-type: none"> - Onde é o momento do Rio Douro - Tempo que demora a ir de Lisboa a Porto - Quando é o melhor momento para ir de barco - Qual o melhor momento para ir de barco 	<ul style="list-style-type: none"> - O rio Douro nasce em Espanha - Foi um rio muito importante e servia para a ligação entre o norte e o sul de Portugal - Descobrimos que é um rio muito importante
<ul style="list-style-type: none"> - O Rio Douro é muito importante para a ligação do Norte e do Sul de Portugal - É muito importante para a ligação do Norte e do Sul de Portugal 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o melhor momento para ir de barco - Qual o melhor momento para ir de barco 	

Plano do Trabalho de Projeto

Nome dos elementos do grupo: _____

Tema do projeto: Internet

Início: 20/02/2013 Fim: / /

O que já sabemos sobre o tema:	O que gostaríamos de saber sobre o tema:	Onde vamos pesquisar a informação:
<p>É uma palavra É sigla Está no site de Uruno Palavra número 8 É só a uma estrutura das coisas e um tipo de coisa. (É a palavra mas tem sigla própria de cada linguagem)</p>	<p>Quanto existe de? É a grande quantidade? É a coisa mais? Se existem coisas, onde elas? Se existem pessoas? Como a ... sentir a isso?</p>	<p>Enciclopédia Computador Livro Internet mas</p> <p>Como vamos apresentar o projeto: cartolina (com desenhos)</p>

Como se vê, afastamo-nos de uma visão de escrita como produto acabado. O que habitualmente ocorre nas disciplinas é o texto em que o professor ou os alunos relatam ou registam o que aprenderam: o ponto de chegada da aprendizagem. Aqui regista-se o próprio percurso da aprendizagem. A escrita está ao serviço da própria aprendizagem registando momentos diferenciados desse percurso. Neste caso, regista-se a síntese do primeiro momento de questionamento. Nesta primeira fase, define-se o tópico, faz-se o levantamento das representações dos alunos, mobilizando os conhecimentos prévios (coluna à esquerda “o que já sabemos sobre o tema”). Aqui o professor tem um papel fundamental na observação das representações dos alunos, nomeadamente, na identificação de representações erróneas e no modo como, a partir destas, se estabelecem percursos de questionamento e busca que possibilitem a reconstrução e reajustamento destas representações. Neste caso, ouviram-se todos os estudantes, dando-se voz a discordâncias e procurando uma imagem fiel dos conhecimentos dos alunos sobre o tópico. A partir destes, fez-se o levantamento do que queriam saber, criando objetivos de aprendizagem que serviram de guia ao percurso de coleta de informação (coluna do meio – “o que gostaríamos de aprender”).

Nas figuras seguintes (fig. 4 e 5) apresenta-se um exemplo do segundo momento:

Figura 4 – Plano de Projeto (folha 2)

A informação que temos (esquema):	O que já sabíamos:
<p><u>Castelo de S. Jorge</u> - S. Jorge era o padroeiro dos cruzados</p> <p>→ Situa-se em Lisboa</p> <p>→ Tem origem em construções antigas dos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Celtas - Visigodos - Romanos - Muçulmanos <p>→ Foi conquistada por D. Afonso Henriques em 1179.</p> <p>→ Foi residência real desde D. Afonso III até D. Manuel</p> <p>→ Tem uma quadra com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - muralhas - torres (de menagem) - fossos - portões <p>→ Degradou-se devido à mudança de habitação do rei</p> <p>→ É monumento nacional e pode ser visitado</p>	<p>- É um castelo feito de pedra onde viveram reis e trabalharam pessoas.</p> <p>- Tem torres e fica em Lisboa.</p> <p>O que aprendemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual a origem do nome. - Qual a origem do castelo. - Foi conquistada aos mouros. - Quem e por quem foi conquistado. - Quem habitou o castelo. - As suas características. - As causas da degradação. <p>O que pensávamos que sabíamos e afinal não era assim:</p> <p>- Pensava que sabíamos tudo sobre o castelo, mas afinal havia muito para aprender.</p>

Figura 5 – Plano de Projeto (folha 2)

A informação que temos (esquema):	O que já sabíamos:
<p><u>Castelo de S. Jorge</u> - S. Jorge era o padroeiro dos cruzados</p> <p>→ Situa-se em Lisboa</p> <p>→ Tem origem em construções antigas dos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Celtas - Visigodos - Romanos - Muçulmanos <p>→ Foi conquistada por D. Afonso Henriques em 1179.</p> <p>→ Foi residência real desde D. Afonso III até D. Manuel</p> <p>→ Tem uma quadra com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - muralhas - torres (de menagem) - fossos - portões <p>→ Degradou-se devido à mudança de habitação do rei</p> <p>→ É monumento nacional e pode ser visitado</p>	<p>- É um castelo feito de pedra onde viveram reis e trabalharam pessoas.</p> <p>- Tem torres e fica em Lisboa.</p> <p>O que aprendemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual a origem do nome. - Qual a origem do castelo. - Foi conquistada aos mouros. - Quem e por quem foi conquistado. - Quem habitou o castelo. - As suas características. - As causas da degradação. <p>O que pensávamos que sabíamos e afinal não era assim:</p> <p>- Pensava que sabíamos tudo sobre o castelo, mas afinal havia muito para aprender.</p>

Neste registo, observam-se as informações novas e o alargamento das representações sobre o tópico (na coluna da esquerda). Na coluna da direita, observa-se o confronto entre a informação conhecida e a informação nova. A partilha do que se aprendeu é uma oportunidade para o professor (re)direcionar a aprendizagem tendo em conta os objetivos curriculares. Mas a observação das verbalizações e dos registos é também uma oportunidade para identificar representações a precisarem de ser reformuladas. Na última linha da secção “o que aprendemos”, a palavra degradação aparecia grafada como “das gradação”. Trata-se de uma questão de representação da palavra

gráfica (hipersegmentação) ou desconhecimento do conceito? a discussão possibilita esclarecer esta dúvida. A observação dos registos, favorece o desenvolvimento de um ensino mais focado na aprendizagem e na elaboração/reelaboração de conceitos.

Ao longo do processo, foi visível a alteração dos comportamentos das crianças. À medida que os projetos iam avançando, as crianças, além de mais autónomas, revelavam um entusiasmo cada vez maior e empenhavam-se mais no trabalho, responsabilizando-se pelo desenvolvimento do próprio projeto. Acresce uma mudança importante nas relações intra e intergrupos e na qualidade da negociação do trabalho e da significação a construir, o que se traduziu numa maior implicação no processo e numa distanciação gradual em relação ao adulto.

O PAPEL DO PROFESSOR

Num trabalho desta natureza, o professor distancia-se da visão tradicional, associada a um ensino maioritariamente transmissivo, e assume uma posição de orientador do processo, confundindo-se muitas vezes com os elementos do grupo, no desenvolvimento do trabalho, mas com um papel muito ativo na observação dos percursos de aprendizagem e nas necessidades de ensino.

Mais presente numa fase inicial ou até mesmo nos primeiros projetos desenvolvidos, a sua participação vai sendo cada vez mais discreta, uma vez que, com o passar do tempo, os alunos começam a dominar esta metodologia de trabalho e a saber o que fazer em cada uma das fases. Estar atento e compreender as dúvidas e dificuldades permite desenvolver estratégias que servem de plataforma de desenvolvimento. Numa fase inicial os instrumentos de registo são fundamentais para a observação do professor, mas também para os alunos. O registo do que se sabe sobre determinado assunto, a discussão e o registo das questões iniciais são um barómetro para o crescimento observado durante o projeto. A reformulação das questões iniciais e a formulação de novas questões pelo grupo são devedoras da atenção do professor ao percurso de construção do conhecimento e ao seu papel desafiador.

À medida que os alunos vão crescendo no conhecimento de processos e estratégias, isto é, se vão tornando mais autónomos, o professor passa a preocupar-se com o fazer ir mais além. Continuando a servir de apoio, vai colocando questões que levem os alunos a refletir continuamente sobre o trabalho que estão a desenvolver, esclarecendo dúvidas e reposicionando-os no caminho para conseguirem atingir os objetivos e desafiando-os para novas

conquistas, suscitando mais curiosidade, maior aprofundamento. Sempre que a complexidade da tarefa ou a gestão do grupo coloca entraves à continuação do trabalho o professor questiona, sugere, incentiva.

Por último, e não menos importante, é a motivação. Motivação para questionar, motivação para descobrir, motivação para trabalhar e persistir. O professor está sempre alerta para a motivação dos alunos: sublinhando as conquistas, elogiando o esforço e o trabalho, sugerindo estratégias de superação, modelizando comportamentos de aprendizagem. o professor não perde de vista que a curiosidade intelectual é um dos pilares dos percursos e dos resultados académicos (Von Stumm, Hell & Chamorro-Premuzic, 2011). O professor explicita a importância da realização deste tipo de trabalho para o processo de aprendizagem e as inúmeras competências que se desenvolvem nestes momentos. Não é demais salientar que o questionamento, a partir do que se sabe em busca de novas respostas, alimenta a vida intelectual das crianças (Dewey, 1910), tem força transformadora e possibilita a abertura intelectual. Dewey (1910, p.33) usa a metáfora da germinação: “If germinating powers are not used and cultivated at the right moment, they tend to be transitory, to die out, or to wane in intensity” para salientar a importância de manter a curiosidade intelectual das crianças, o seu espírito de maravilhamento (*wonder*) e de questionamento (*inquiry*).

Além da relação da criança com o saber, fomentando a curiosidade, e do desenvolvimento de competências académicas, desenvolvendo a consciência de percursos de pesquisa e construção de conhecimento, no trabalho em grupos desenvolvem-se, também, competências sociais importantes para o futuro dos alunos, enquanto indivíduos que interagem e cooperam num ambiente de entreajuda para se integrar numa sociedade cada vez mais complexa, exigente e repleta de desafios.

NOTAS CONCLUSIVAS

O objetivo da intervenção era desenvolver competências de aprendizagem ligados à escrita de textos expositivos. Para avaliar essas competências foi realizado um pré-teste e um pós-teste de escrita. Os resultados quantitativos revelam que a turma experimental de escrita melhorou em várias dimensões as suas competências de escrita de textos expositivos (Costa-Pereira, em preparação). Estes resultados, aliados à observação, durante a intervenção, das aprendizagens realizadas, conforme descrito acima, confirmam o interesse de ensinar os alunos a trabalharem com esta abordagem metodológica.

Durante o desenvolvimento do projeto, ficou claro de que modo a escrita pode ter um papel importante na expressão das representações dos alunos sobre um determinado tópico. Pelos registos sucessivos e reformulações vai-se observando a elaboração/transformação do conhecimento. A escrita surge, assim, como traço do trabalho cognitivo de construção de conceitos, numa função de representação. Nos produtos finais, as representações sobre o tópico aparecem mais elaboradas, mais alargadas e mais aprofundadas.

A abordagem dos conteúdos usando o trabalho de projeto, além das questões da aprendizagem dos conteúdos e da aprendizagem de escrita, revela também a importância do estimular a curiosidade e a vontade de saber dos alunos. Dewey (1910, p.32-33) considera que a curiosidade se torna intelectual quando a partir da observação se transforma em interesse por problemas que alimentam a mente da criança, levando-a em busca de respostas e transformando-se assim numa força intelectual positiva. Como se pode observar, no trabalho de projeto, de uma síntese sobre conhecimentos prévios parte-se em busca de mais saber e as crianças questionam e elaboram sobre a realidade, fixando o que aprendem.

Na verdade, a curiosidade intelectual é considerada por Von Stumm, Hell e Chamorro-Prezumic, (2011), o terceiro pilar do sucesso académico, depois da inteligência e do esforço. Na abordagem de trabalho de projeto, podemos observar o envolvimento dos alunos no questionamento e na descoberta, na aprendizagem de estratégias de recolha e reorganização de informação, numa palavra, observa-se curiosidade intelectual.

O percurso vivido em escrita, dada a atenção à planificação do texto, com especial ênfase à geração de ideias, e as (re)escritas sucessivas que foram feitas em cada projeto, aproximamos esta abordagem do ensino da escrita da estratégia de “transformar o conhecimento” de Bereiter e Scardamalia (1987), a estratégia usada por escritores mais maduros na criação dos seus textos.

Pelo processo experienciado e pelo sentimento de sucesso construído durante os projetos e vivido por cada grupo na apresentação do seu trabalho cuida-se também da imagem de sucesso da criança enquanto escritor. Experiências de sucessos são importantes na motivação para escrever. O feedback recebido quer dos pares, quer da comunidade (pais e professores) parece também importante na construção da auto imagem positiva da criança como escritor, como autor de textos (não é por acaso que autor e autoridade partilham o mesmo radical).

O facto de o projeto ter sido desenvolvido no primeiro ciclo, em monodocência, permite explorar cabalmente a natureza transversal da língua

portuguesa, mas também sublinha o facto de a escrita encontrar um contexto de aprendizagem significativo nas áreas disciplinares – aprendizagem da escrita, aprendizagem de estratégias de construção de conhecimento, aprendizagem de conteúdos disciplinares, aprendizagem de partilha de saberes construídos.

Em suma, a escrita, trabalhada na perspectiva apresentada, contribui positivamente para a construção de conhecimento e competências pelos alunos e, extrapolando os limites da aula de língua, pode assumir o seu carácter de transversalidade no currículo e o seu papel na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

AKHONDI, M., MALAYERI, F. A., & SAMAD, A. A. **How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension**. *The Reading Teacher*, 64(5), 368–372. <http://doi.org/10.1598/RT.64.5.9>. Acesso em maio 2018.

BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. **The Psychology of Written Composition**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BALULA, J. **Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do português**. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro, 2007.

BRAXTON, D. M. **The Effects of Two Summarization Strategies Using Expository Text on the Reading Comprehension and Summary Writing of Fourth-and Fifth-Grade Students in an urban, Title 1 school**. Retrieved from <http://drum.lib.umd.edu/handle/Paper/>. Acesso em maio de 2018.

CAMPOS, M. H. **Dever e Poder: um subsistema modal do português**. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian/JNICT, 1998.

CARVALHO, J. A. **Escrever Para Aprender Contributo Para a Caracterização Do Contexto Português**. *Interações*, 19(19), 219–237. Retrieved from [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18252/1/Escrever para aprender.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18252/1/Escrever%20para%20aprender.pdf), Acesso em maio, 2018.

CARVALHO, J.A. & Barbeiro, L. **Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da Escrita no Contexto Português**. Revista Brasileira de Educação, 18. 2013.

CHAROLLES, M. **Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle**. Langue Française, 38, 7-42, 1978.

CHAROLLES, M. **Cohérence et cohésion du discours**. In K Holker; C. Marelllo. Dimensionen der Analyse Texten und Diskursivent - Dimensionen dell'analisi di testi e discorsi (pp.153-173). Münster: Lit Verlag, 2011.

COSTA, T. **O texto expositivo num manual escolar de estudo do meio**. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa, 2012.

COSTA-PEREIRA, T.. **Ler e escrever para construir conhecimento. Dissertação de Doutoramento a apresentar ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa** (no Prelo).

CULIOLI, A. **Pour une Linguistique de l'Énonciation (I)**. Paris: Ophrys, 1990.

DEWEY, J. **How we think**. Boston: Heath & Co. Consultado em <https://archive.org/details/howwethink000838mbp>, 1910.

DUARTE, I. **Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise**. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

FLOWER, L. S., & HAYES, J. R. **The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints**. In Gregg, L. W., & Steinberg, E. R., (Eds.). Cognitive Processes in Writing (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980.

GAVE - **Gabinete de Avaliação Educacional Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 - Primeiro relatório nacional**. Lisboa: Ministério da Educação/GAVE. Retirado de: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html>,(2001).

GOODY, J. **Les consequences de la littératie**. Pratiques, 1968, 2006. 131/132, 31-68.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Porto: Edições ASA. 2000.

GOLDMAN, S. R., & PELLEGRINO, J. W. **Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment.** Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 2(1), 33–41. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/2372732215601866>, 2015.

GRAHAM, S. & PERIN, D. **Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school.** Nova Iorque: Alliance for excellent education. Retirado de <http://www.all4ed.org/files/WritingNext.Pdf>, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Cohesion in English.** Londres: Longman. 1984.

KELLOGG, R. **Training Writing Skills: a Cognitive Developmental Perspective.** Journal of Writing Research, 1, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In A. Dionísio, A. Machado & M. Bezerra (Org.), Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATOS, D. P. de. **Letramento: reflexões e possibilidades.** In: Revista pesquisa em discurso pedagógico. Rio de Janeiro: PUC. Maxuel, vol. 1, 2010.

MEYER, B. J. F. **Prose analysis: Purposes, procedures, and problems.** In B. K. Britton & J. Black (Eds.), Analysing and understanding expository text. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.

MIRAS, M. **La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe.** Infancia Y Aprendizaje, 2000.

NIZA, S. (coord.), Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M. A., & Neves, M. C. **Criar o gosto pela escrita. Formação de professores.** Lisboa: Departamento da Educação Básica, 1998.

OGLE, D.M. K-W-L: **A teaching model that develops active reading of expository text.** Reading Teacher 39, 1986.

SANTANA, I. **A aprendizagem da escrita: estudo sobre a revisão cooperada do texto.** Porto: Porto Editora, 2007.

- SOUSA, O. C. **Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada. Porto: Media XXI.** Retrieved from https://www.ipl.pt/sites/default/files/textos_contextos.pdf, 2015.
- SOUSA, O. **O Ditado como estratégia de aprendizagem.** Exedra,9, 2014.
- SOUSA, O., & COSTA-PEREIRA, T. **Práticas de literacia no ensino superior: as percepções dos alunos sobre escrita nas disciplinas.** Acta Scientiarum - Language and Culture, 40(2), 1-12. 2018.
- VASCONCELOS, T. (Coord.) **Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias.** Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, DGIDC, 2011.
- VON STUMM, S., Hell, B. & CHAMORRO-PREZUMIC, T. **The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance.** Perspectives on Psychological Science, 6(6). 2011.
- VYGOTSKY, L. S. Mind in Society. **The Development higher psychological processes.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.

LETRAMENTO LITERÁRIO: TRILHANDO CAMINHOS A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO

Andreza Shirlene Figueiredo de Souza (UFPB)

Roseane Batista Feitosa Nicolau (UFPB)

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco o estudo do texto literário, com o aporte teórico a Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), e visa apresentar uma proposta que desperte no aluno do Ensino Médio uma visão significativa e crítica de leitura dos textos literários nas aulas de Literatura.

A AD vê a língua como fenômeno dialógico e o sujeito inscrito em acontecimentos sócio-históricos; vê, também, o discurso não de forma transparente, mas marcado pela opacidade. A partir destas constatações, percebemos a possibilidade de realizar um estudo do texto literário balizada pela AD. Compreendemos que este aporte teórico a AD pode colaborar para uma formação literária, ao ver o discurso como prática social, a língua como fenômeno dialógico - visões essenciais para promover o letramento nas aulas de Literatura.

A proposta deste trabalho tomou-se como base as seguintes questões: Quais possíveis estratégias de leitura podem ser adotadas com base nos aportes teóricos da AD para melhorar a formação leitora e literária do aluno? O que fazer para promover o letramento literário no Ensino Médio?

Esses questionamentos surgiram devido aos alunos, na maioria das vezes, demonstrarem dificuldades para interpretar os textos literários e, também, se posicionarem perante esses textos.

Sabe-se que, nas aulas de literatura, é recorrente solicitar apenas aos estudantes que analisem os aspectos estilísticos da língua ou que se apontem as características das Escolas Literárias.

Indo de encontro a essa prática, seria ideal “tratar-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2008, p.54). Nessa visão, as aulas de literatura devem estar centradas na prática de letrar o estudante, como bem defende Soares (2003, p. 36) “daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita”.

Nesse sentido, é essencial que o professor valide a importância da leitura do texto literário dentro e fora da escola, incentivando os estudantes a ter experiência com esses textos; pois, assim, colaborará para que o sujeito-aluno tenha domínio de analisar e de interpretar dos textos literários, ou seja, torne-se letrado literariamente; e isso não pode acontecer sem a leitura efetiva do texto literário na sua íntegra. Corroborando como essa ideia, Cosson (2014b, p.23) postula que “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos”.

Com isso, esse estudo tem como objetivo geral colaborar com uma proposta pedagógica que estimule o estudante a fazer uso efetivo do texto literário e, assim, contribuir para uma análise crítica e reflexiva dos textos deste domínio.

Para isso, inicialmente, fizemos uma reflexão sobre o papel humanizador do discurso literário, explorando concepção do letramento literário; e, ainda, uma reflexão sobre o papel do professor e da escola nesse processo de letramento. Por fim, trabalhamos com os conceitos básicos da AD, como um caminho didático, para uma prática pedagógica que viabiliza o discurso, como prática social. e instigue o aluno a analisar os textos literários, não apenas em seu aspecto estrutural ou linguístico, mas também discursivo. Além disso, sugerimos atividades didáticas de forma sucinta, para trabalhar com o texto literário, indo da teoria para a prática.

Logo, considerando as questões abordadas neste trabalho, convidamos pesquisadores e/ou professores-pesquisadores a realizarem trabalhos de letramento literário a partir da AD e, ainda, que se sintam provocados a refletir sobre as propostas apresentadas.

2. POR UM LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

A literatura como arte da palavra tem o importante papel de transfigurar a realidade e, conseqüentemente, a linguagem comum, uma vez que aborda o discurso de forma diferenciada, fazendo-nos vivenciar a experiência de leitura de modo mais intenso e humanizador.

Assim, defendemos, juntamente com Candido (1999), que a força humanizadora da literatura, que usa o discurso com a função de fazer com que o leitor consiga conviver e adquirir experiências com o outro, atuando na própria formação do homem, não de forma superficial, mas como dizia Candido (1999) humanizando em sentido profundo, porque faz viver, refletir sobre quem somos. Visão também confluyente com a de Calvino (2014, p. 33)

quando diz que os textos literários “permitem compreender melhor o homem e o mundo.

A literatura mostra-se como uma arte que intercruza dois mundos: o ficcional com o real numa relação indissociável; e, assim, leva o leitor-aluno a entrar em contato com novas realidades, fazendo-o refletir sobre o exercício da vida, a saber, sobre o ser e o estar no mundo (sua própria realidade só que de outra maneira); desempenhando uma função social, já que faz com que o aluno adquira novas experiências.

No discurso literário, as ideias não são transparentes, mas opacas; não estão fechadas em si, já que são nutridas pela multissignificação, e estão vinculadas estreitamente ao caráter conotativo que a singulariza. Seu sentido, varia de acordo com os contextos culturais.

Logo, é de extrema importância que o aluno tenha contato efetivo com os textos literários, a fim de projetá-lo em um universo, que joga com o real e ficcional, e utiliza o discurso/linguagem de forma a refletir sobre o mundo, e, assim, nos humaniza.

A literatura, como “arte da palavra”, é um bem universal no qual todos têm o direito. Todo homem, seja em qualquer nível da sociedade, faz uso da literatura, por isso é tão civilizadora, de tal modo que, deve ser sempre “plantada” e “cultivada” nas escolas. Como atesta Candido (CANDIDO, 1995, p. 174):

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.

Ainda conforme Candido (1995), o homem tem a necessidade de experimentar - sobretudo é direito dele - toda a fabulação que a literatura proporciona, uma vez que é através dela que também somos humanizados. Ela pode nos fazer perceber a complexidade do mundo e dos seres; nos fazer penetrar nos problemas da vida e gerar leitura de mundo; e, ainda, pode provocar, no sujeito, a própria reflexão – uma autoanálise. Sendo esse o ciclo da “vida literária”, gerar conhecimentos ao indivíduo (despertar saberes) através dos fatos vividos por outros, ou seja, a partir do encontro com outros sujeitos; e, também, através do autoconhecimento.

Então, percebemos como é importante o professor trabalhar com o texto literário na escola, pois este está intrinsecamente ligado a práticas sociais do indivíduo. Sendo assim, faz necessário proporcionar ao aluno o letramento literário, valorizando a experiência com os gêneros literários.

É necessário também enfatizar que, para o fortalecimento do letramento literário na escola, não é necessário apenas o professor promover a leitura, pois como afirma Cosson (2014b, p. 26) “Os livros como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”. Logo, é primordial estratégias de leituras orientadas e acompanhadas pelo docente, assim como o compartilhamento das interpretações dos alunos através da socialização da leitura dos gêneros literários, contribuindo para uma formação discursiva adequadamente crítica.

É fundamental que o professor pense em aulas que valorizem o letramento literário, enfatizando os aspectos discursivos, uma vez que estes têm o papel de despertar o caráter analítico do discurso, ou seja, fazer com que os alunos compreendam que qualquer texto é elaborado a partir de elementos situados que correspondem a sua constituição, sua formação, sua produção e recepção.

A partir disso, é vital o professor instigar o interesse do estudante em, não apenas cumprir a “obrigação” de ler livros literários para depois responder a uma ficha de questões; mas mostrar seu papel de sujeito crítico, inscrito em práticas reais de uso da língua, compreendendo o seu papel na construção e constituição do mundo.

3. O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Iniciamos este momento com as seguintes indagações: o que a escola tem feito para promover o letramento literário de seus estudantes? Esta tem dado a devida atenção e importância para a formação literária dos alunos? Os professores têm consciência de que a literatura é um bem precioso para nossos alunos?

Para isso, deve-se ter como objetivo primordial levar o aluno refletir e analisar as condições de produção e recepção de uma determinada obra, de um determinado gênero literário, ou seja, de todo seu processo de elaboração discursiva, objetivando os efeitos de sentido.

É primordial, o professor ressaltar para o aluno que a leitura do texto literário “pode trazer para o mundo o que está na ficção, transpondo uma nova fronteira” (MELO, 2005 p. 74) entre o real e o imaginário. Isso não quer dizer que a ficção não esteja no mundo, até porque como disse Candido (1995) nenhum homem consegue viver sem a literatura.

Defendemos ainda que, o essencial é o professor instigar a satisfação no estudante de ter compreendido o texto (através de estratégias), com sentimento tal que indica que o leitor se sentiu capaz de desvendar o segredo que prescinde toda e qualquer obra literária. Nesse contexto, Machado (2009, p. 19) afirma:

Muita gente fala em prazer da leitura, mas às vezes essa noção fica um pouco confusa. Claro, existe um elemento divertido, de entretenimento, em acompanhar uma história engraçada, emocionante ou cheia de peripécias. É uma das alegrias que um livro pode proporcionar – mas essa é apenas a satisfação mais simples, evidente e superficial. Há muito mais do que isso. Muito mesmo, como sabe qualquer leitor.

Assim, colocamos aqui contribuições a partir das concepções fundamentais da AD, pois elas podem proporcionar a ampliação analítica dos estudantes, fazendo o estudante refletir sobre o posicionamento criador de uma obra, como elencou (MELO, 2005, p. 39) quando disse: “Vemos que é possível tratar do texto literário buscando suas intenções, sua realidade, sua recepção, sua língua, sua história e seu valor a partir de sua estrutura comunicativa, enunciativa, discursiva...”.

A escola, juntamente com o professor, deve promover projetos literários e círculos de leitura literária, objetivando maior domínio das especificidades composicionais dos gêneros que abarcam o domínio discursivo ficcional, como também sua função e propósito ideológico, conduzindo o aluno para uma comunidade discursiva de letrados no que diz respeito ao texto literário. Essa proposta também é defendida por Rangel (2007, p. 142) quando faz a seguinte colocação:

Entretanto, não será possível *ensinar* a leitura literária, nem instaurar práticas adequadas de letramento, sem fazê-lo acompanhar a forma como esse personagem se constrói no texto, percebendo os efeitos que isso provoca no leitor. O mesmo se pode dizer, certamente, dos outros elementos envolvidos nas particularidades da leitura literária. Em especial, a atenção que se deve dar aos “modos de dizer” que, em geral, ajudam a caracterizar os discursos literários e permitem distingui-los não só dos discursos não-literários como uns dos outros.

E, assim, o aluno do texto literário passa a saber que a obra literária pode ter um propósito; como, por exemplo: expor questões político-ideológicos.

Além disso, é função do professor não enclausurar a literatura, pondo-a em um “reservatório separado e protegido”, como se seu ensino estivesse desatrelado do ensino de língua materna, como ideias dicotômicas e não interdependentes. Negando assim, ao aluno o acesso à literatura, obstruindo um processo humanizador inerente a ela.

4. CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO PARA OS ESTUDOS LITERÁRIOS

A AD, na nossa visão, pode exercer um papel significativo para ensino da literatura, uma vez que conduz à reflexão do funcionamento efetivo da linguagem, em seus mais variados acontecimentos. Além disso, pode também, trazer diversas contribuições a partir da relação sujeito-linguagem-história.

Desde modo, defendemos que a AD oportuniza estratégias de leitura a partir de seus conceitos basilares, isto é, ela pode servir como suporte teórico para promover uma melhor formação literária dos alunos e, assim, torná-los leitores competentes desse tipo de discurso.

As aulas de literatura devem proporcionar, aos estudantes, orientações das concepções de produção e organização de textos literários, como o papel da intertextualidade, dos implícitos, da ironia, da polifonia, da formação discursiva, da ideologia etc., com o intuito de indicar aos alunos como esses elementos-chave, na análise do discurso, são importantes para qualquer construção e constituição discursiva, inclusive a literária.

Nessa visão, sugerimos ao professor mostrar que todo texto, inclusive o literário, não é homogêneo e depende de outros para sua formação e constituição. Visão essa bastante difundida pela AD e que pode servir para despertar o interesse dos estudantes na leitura e interpretação dos textos literários, já que norteia e trilha o caminho para uma análise reflexiva pautada no discurso e não dissociada deste, tornando-a prazerosa e com uma finalidade a ser cumprida, pois está centrada na experiência com o próprio texto. “As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2009, p. 43).

Além disso, o professor precisa primar, em suas aulas, pela compreensão das condições de produção dos textos literários, mostrando aos alunos que esses textos foram escritos por um determinado autor, que está inserido em

um determinado momento sócio histórico. Após essa tomada de consciência, o aluno pode compreender o objetivo da obra e não mais vê-la como um texto ultrapassado, maçante e desatualizado.

Cabe ao professor, neste contexto, criar estratégias para uma interpretação eficaz do texto. Nesse sentido, Maingueneau (1997, p. 11) defende: “pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito”.

Ainda em relação às contribuições da AD para uma análise mais rica dos textos literários, acrescentamos que pode ser também elencado o valor do *ethos* encontrado nos discursos dos autores dos livros lidos, sempre é claro orientado pelo docente. Essa ideia é pertinente, porque pretende mostrar aos estudantes que os produtores escolhiam um determinado discurso, dependendo de sua formação discursiva, para convencer seu “auditório”, nesse caso, seus receptores. Nessa atmosfera, Maingueneau (1997, p. 45) afirma:

[...] de acordo com o qual o enunciador, à semelhança do autor, desempenharia o papel de sua escolha em função dos efeitos que pretende produzir sobre o seu auditório. Na realidade, do ponto de vista da AD, esses efeitos são impostos, não pelo sujeito, mas pela formação discursiva.

Essa abordagem é imensurável, uma vez que os discentes poderiam tirar conclusões sobre as posições ideológicas que os autores literários assumem em seus discursos, à medida que descrevem sua imagem a partir deles e, assim, perceberiam que a “tom” que caracteriza os discursos dos outros, como, por exemplo, “tom machadiano” de escrever, “tom drumoniano” etc. Esse tom seria percebido através de vestígios que os autores deixam no fio do discurso, o que só é perceptível por meio da experiência estética com as obras.

Também poderia ser usufruído um recurso bastante difundido pela AD que seria: o que deve ser dito em um discurso ou a análise do dito pelo não dito – o que entraria a apreciação dos pressupostos, dos implícitos, da negação e da ironia tão presentes em textos literários de qualquer época.

Dessa forma, compreendemos que a visão e aplicações da AD pode ser de extrema importância para as aulas que primam pelo letramento literário.

5. PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS A PARTIR DA AD

A AD pauta-se em uma visão discursiva como prática social, que visa analisar a constituição da produção, discursiva, levando em conta aspectos: históricos, linguísticos, políticos, ideológicos. Para a AD, discurso é visto como materialidade ideológica, pertencente a uma certa formação discursiva.

Entendemos que AD pode servir de base para a formação literária do aluno, promovendo o letramento literário, uma vez que este também comunga dos mesmos objetivos com uma visão confluyente. Conforme Brandão (2012, p. 103) “a análise do discurso volta-se para o ‘exterior’ linguístico, procurando apreender como no linguístico inscrevem-se as condições sócio históricas de produção” e isso é ocorre no letramento literário.

Os próprios PCN (BRASIL, 2002, p.460) afirmam que o ensino deve estar pautado na análise do discurso como aporte para aprendizagens mais significativas quando diz que “ se espera hoje é que o professor desenvolva a análise do discurso, valendo-se dos conhecimentos e das ferramentas que a gramática normativa, a linguística e a semiótica tornaram possíveis”. Assim, a partir da análise do discurso se busca também compreender como este surge e se organiza para cumprir um determinado objetivo, bem como que estratégias são usadas. Tudo isso, fazer com que o estudante reflita sobre como o discurso funciona, bem como propõe Orlandi (2009) mostra como o discurso produzi efeitos de sentido”.

A AD é um método de análise interessante para o professor utilizar ao trabalhar com o texto literário e instigar o aluno a fazer uma análise compreensiva de toda a composição do texto literário, compreendendo como um efeito de sentido é construído nesse tipo de texto.

Por meio da Análise do Discurso, o professor pode levar o aluno a pistas que podem conduzi-lo à além da interpretação dos sentidos, a descobrir as marcas ideológicas e implícitas nos textos literários. Além disso, a AD pode contribuir para legitimar a competência intertextual do aluno, com o intuito de transformá-lo em um leitor mais crítico.

Por meio estudo da AD, o aluno tomará consciência de que todo texto prescinde de uma situação social, que faz relação com outros textos, e que os enunciados dos textos possuem uma natureza social, discursiva e dialógica, conforme Brandão (2012, p. 95):

Essa intercambialidade de campos toca também na questão da eficácia discursiva: ao fazer a remissão a outro(s), o

sujeito recorre a elementos elaborados alhures, os quais, intervindo sub-repticiamente, criam um efeito de evidência que suscita a adesão de seu auditório

Partindo do pressuposto dessa heterogeneidade discursiva, conceito primordial da AD, mostra-se ao aluno que todo texto é intercruzado por vários discursos e que essa troca é imprescindível para qualquer construção discursiva. E, dessa forma, mostrar-se ao aluno a ação da interdiscursividade na significação de novos discursos.

Assim, os conceitos basilares da AD podem ser um procedimento pedagógico eficaz para o estudo dos gêneros literários, fazendo com que o estudante reflita e não mais enclausure o texto literário numa redoma que só os grandes intelectuais podem ter acesso e compreender, e mais, assim, o estudante dará grandes “voos” na leitura, entenderá melhor como os discursos surgem e são construídos.

Outro fator importante é evidenciar para o aluno que a AD prioriza analisar o fato discursivo e não meramente a organização linguística, como indicou Orlandi (2009, p.69), “[...] Então, para a análise do discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: linguístico-histórica”.

Como também propõe Maingueneau (2000, p. 21), “[...] Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é dado preestabelecido e estável”. Então, os alunos conseguiram fazer uma análise que vai além das questões meramente gramaticais e compreenderam a relação entre a língua com a história, construindo hipóteses sobre a teia discursiva.

Outra proposta seria destacar que nem tudo nos textos está explícito. O texto literário é riquíssimo nesse aspecto, pois como defendeu Maingueneau (1996, p. 90) “A obra literária é por essência destinada a suscitar a busca dos implícitos”, por isso se faz necessário o professor enfatizar os implícitos, bem como sua função para a elaboração do texto, fazendo com que os alunos compreendam e interpretem o papel daquela ideia que está implícita nos gêneros literários, seja através da representação de uma personagem como em uma crítica que está contida nas entrelinhas do texto. “A literatura encontra o implícito em dois níveis: na representação das palavras dos personagens (tanto no teatro quanto na narração), mas também na comunicação que se estabelece entre a obra e seu destinatário” (MAINGUENEAU, 1996, p.89).

Por isso, é primordial o estudante refletir e perceber que em toda atividade discursiva há um jogo entre o dito e o não dito, pois essa ideia permite entender que é necessário sair de uma leitura superficial, se não o sujeito, possivelmente, não inferirá sobre o que o autor objetivou anunciar e/ou denunciar. Assim, “o implícito desempenhava um papel essencial: dizer nem sempre é dizer explicitamente, a atividade discursiva entrelaça constantemente o dito e o não dito” (MAINGUENEAU, 1996, p.89).

A partir disso, detectamos que, se o professor valida em seu discurso a importância dos implícitos e que eles são primordiais para a cadeia discursiva literária, por exemplo, os discentes acabam adquirindo esse conhecimento para sua vida e começam a analisar e perceber o que está e o porquê está sendo dito de forma implícita.

Um outro aspecto que também pode ser ressaltado é o papel da ironia para elaboração textual-discursiva, pois como já afirmava Maingueneau (1997, p. 99) “a ironia é um gesto dirigido a um destinatário, não uma atividade lúdica, desinteressada”, por isso é utilizada para algum fim, isto é, para despertar em nós leitores a criticidade, o exercício da reflexão, já que é de seu caráter suscitar a ambiguidade.

Assim, consideramos que as estratégias de leitura baseadas na AD durante o processo interventivo da pesquisa, surtiram um bom resultado, já que elas ampliaram a capacidade leitora dos estudantes, tanto literária quanto em qualquer texto. Como também que, o compartilhamento das leituras, através de debates sobre os aspectos discursivos, desperta neles um olhar mais crítico, o que fez gerar nos alunos o gosto pela literatura, pela leitura e análise de seus textos e certos aspectos discursivos como: a intertextualidade, o interdiscurso, a ironia, os implícitos; e, tudo que permeia esse texto, criando um método de ensino, englobando, também, a análise proposta pela AD nos estudos literários.

6. ENTRE TEORIA E PRÁTICA - PROPOSTAS DE ATIVIDADE

Uma prática didática, pautada na leitura do texto literário com o objetivo de letrar o aluno, pode ser em forma de atividades escolares com obras e as suas temáticas. Tendo sempre como aporte teórico a AD e sua visão sobre discurso, ideologia, sujeito, ironia, formação discursiva, intertextualidade e interdiscursividade etc.

Vejamos as seguintes propostas:

1 - OS SERMÕES, DE PADRE ANTÔNIO VIEIRA: UMA ANÁLISE POLÍTICA-IDEOLÓGICA.

Propostas para trabalhar com essa obra de Vieira:

- Pedir para os alunos lerem os Sermões do Padre Antônio Vieira, identificando as posições ideológicas e políticas a partir da análise do repertório linguístico presente nos Sermões.

- Destacar as contribuições dos elementos analisados para a formação discursiva do Padre Vieira em sua oratória;

- Solicitar um confronto com outros discursos, como os Sermões da Bíblia ou de religiões; e

- Fazer um contraponto da formação do discurso religioso encontrada em Vieira, como exemplo, no “Sermão da Sexagésima” e no poema de Gregório de Matos – “A Jesus nosso Senhor”.

2 Outras propostas poderiam ser realizadas a partir do poema de Gonçalves Dias: “Canção do exílio”: a) Analisar as posições ideológicas, a partir do repertório linguístico usado na Canção; b) Confrontar com outros poemas que realizaram paráfrases da Canção do Exílio; como por exemplo: “Canto do regresso à pátria” de Oswald de Andrade e “Canção do exílio” de Murilo Mendes, mas com visões divergentes da nacionalidade; c) Abordar, a partir do confronto desses poemas, a concepção de intertextualidade, sua função, os pressupostos, assim como a ironia e a ideologia presente neles.

Tendo sempre como aporte teórico a AD e sua visão para a intertextualidade, pressuposto e ironia.

3. E, ainda, um estudo do conto “Retábulo de Santa Joana Carolina” de Osman Lins (livro “Nove, novena”):

a) Identificar as várias formações discursivas (a religiosa, a profana, a fantástica etc.); b) Trabalhar a função da polifonia, assim como nos contos: “Pentágono de Hahn” e “Os confundidos” do mesmo autor e livro. Com essas propostas, dentre outros, podemos levar o aluno a identificar qual(is) o(s) discurso(s) foi/foram empregado(s) em uma determinada obra literária e refletir sobre o papel desses discursos para a construção do texto. Essas atividades podem acontecer com textos (obras) de qualquer movimento literário e, ainda, em confronto com outros gêneros em diversos suportes. Como por exemplo, levar o aluno a comparar o texto literário em estudo com outras mídias, como filmes, músicas que contemple a mesma temática - abordagem mais próxima da realidade dos estudantes.

Outro bom exemplo seria trabalhar as concepções temáticas e discursivas d'O "Navio Negroiro" de Castro Alves, e a do Rappa – "Todo camburão tem um pouco de Navio Negroiro", composto por Marcelo Yuka.

Outro fator, interesse seria aliar a literatura com a tecnologia. Logo, poderia ser solicitado ao aluno para criar perfis nas páginas de redes sociais com as personagens dos gêneros dramáticos e narrativos ou a criação de fanfics, por exemplo. Assim como, criar páginas nessas mesmas redes ou blogs "fictícios", sendo o administrador o autor da obra (com suas características também) e nelas poderia ser solicitado aos estudantes modificarem o final da história, parodiar uma poesia etc. propondo novos caminhos ideológicos e discursivos.

Em outra situação, poderia ainda ser solicitado aos alunos que elaborarem jogos eletrônicos com as situações vivenciadas pelas personagens e socializarem esses jogos. Com isso, tirando os alunos do "lugar" de leitores passivos para leitores ativos.

Logo, as estratégias de leitura pautadas na AD podem vir a motivar os alunos a gostarem de literatura, gerando neles o interesse em analisar o texto em sua amplitude e não mais apenas por aspectos gramaticais ou históricos da literatura.

7. MUDANÇA E INFLUÊNCIA NA LEITURA LITERÁRIA ATRAVÉS DOS CONCEITOS DA AD

Podemos considerar que a AD pode ser um caminho para ampliar a visão analítica dos estudantes em relação aos textos literários, já que não se pauta em um trabalho homogêneo, ou seja, sua noção é que todo sujeito é perpassado por outro(s) sujeito(s) nas suas relações discursivas. Mostrando-se, assim, o caráter heterogêneo da linguagem/discurso, que dependerá do caráter ideológico de cada indivíduo. Isso resulta em um conceito norteador da AD: o da formação discursiva (doravante FD), que nada mais é que a interligação de vários discursos em um único.

Pois "uma FD é heterogênea a ela própria" e o seu fechamento é bastante instável, não há um limite ríginoso que separa o seu "interior" do seu "exterior", uma vez que ela confina com várias outras FDs e as fronteiras entre elas se deslocam conforme os embates da luta ideológica. É assim que pode afirmar que uma FD é atravessada por várias FDs e, conseqüentemente, que

toda FD é definida a partir de seu interdiscurso (BRANDÃO, 2012, p. 88-89).

Consequentemente, a formação discursiva e o interdiscurso estão intrinsecamente interligados, já que a FD será definida a partir de seu interdiscurso, “é preciso definir uma formação discursiva a partir de seu interdiscurso” (MAINGUENEAU, 1997, p. 113). Na verdade, para esse teórico a noção de interdiscursividade tem um destaque no estudo do discurso, pois “procura-se apreender não uma formação discursiva, mas a interação entre formações discursivas diferentes” (BRANDÃO, 2012, p. 107).

A partir das estratégias de leitura centradas na AD, os alunos podem ganhar um subsídio a mais para a ascensão de ser letrado, sendo mais proficientes nas análises dos gêneros literários, que passaram a ter sentido a partir dessa análise, munindo-se, a partir disso, para interagir com a sociedade se colocando como cidadão. Nesse sentido, Rodrigues (2014, p. 109) relata que

A escrita literária tem o poder de criar mundos que são as obras do imaginário humano. Por essa razão, ela estabelece uma relação entre o humano e o social, pois o homem lê o mundo, cria histórias, amplia pensamentos que explicam as coisas ao seu redor e deixa tudo isso registrado em forma de literatura.

Por conseguinte, é importante fazer com que o aluno tenha contato efetivo com o texto literário e que a literatura pode, sim, ser ensinada nas escolas; entretanto, não como normatização/ memorização de movimentos literários, vida e obras de autores cronologicamente, mas como leitura que carreguem suas vidas de significados, ou seja, para além dos muros da escola, e que se transforme em uma leitura de mundo, que tenha função social, como sugere Rodrigues (2014, p. 108) para as divergentes situações de interação entre os sujeitos, “indivíduos habilitados para ler num espaço que está além dos muros da escola”.

É urgente e necessária uma prática pedagógica que trilha o caminho para o aluno seguir e chegar a uma leitura interpretativa proficiente e significativa para a sua vida tanto pessoal quanto política-social; e a AD pode servir como vértice para letrar o estudante, incentivando-o a leitura e ajudando a sair da condição de um leitor que só decodifica para aquele que busca refletir sobre os efeitos de sentido de um texto literário.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta, aqui apresentada, pretende contribuir como procedimento didático para aulas de literatura que dissemine o prazer pela leitura de textos literários em turmas do Ensino Médio e, conseqüentemente, o despertar para uma análise discursiva baseada no aporte teórico da AD, que, no nosso entendimento, pode apontar caminhos eficazes para uma interpretação proficiente desses textos, alargando a aprendizagem do aluno e sua formação social, ao priorizar o letramento literário na sala de aula.

Diante disso, a leitura dos gêneros literários pode ser vista como o caminho para o processo de construção do conhecimento do estudante. Isso se daria a partir de aulas dialógicas, fundamentadas em estratégias discursivas, de análises, comparações, interpretações do discurso literário, despertando nos alunos o prazer pela leitura dos gêneros deste discurso.

Deve-se pensar em um ensino e aprendizagem de literatura que seja desafiador, com estudos e avaliações que promovam o questionamento sobre a função dela, como de seus textos; levando o aluno a aprofundar seu nível de leitura. A análise destes textos não deve ser pautada, como afirmou Soares (1999), na escolarização inadequada, em um ensino em favor de uma prática considerada “mais fácil” para o estudante, mas menos eficaz e desafiadora.

Assim, a leitura do texto literário poderá contribuir para a formação de leitores proficientes, ou seja, para um “abrir de olhos” dos estudantes às novas leituras que vão exigir mais deles. Isto é, instigar o estudante a comprovar que a leitura literária pode gerar prazer e aumentar a capacidade interpretativista dele, principalmente, aliado a um aporte tão rico como a AD.

No entanto, a intenção com essa proposta não é mostrar a fórmula mágica para a superação da fragilidade das aulas de literatura; pois, as soluções devem ser procuradas na prática de cada professor. Entretanto, essas propostas apresentadas pretendem contribuir com uma visão de um subsídio pedagógico para a reflexão do papel de alguns pressupostos basilares da AD como vértice para o letramento literário; e, conseqüentemente, colaborar para a formação literária dos alunos com as reflexões feitas e as ideias lançadas, pela AD.

Para tanto, é urgente o professor repensar o papel da literatura nas suas aulas e o seu benefício para a sociedade, moldando suas práticas; e, com isso, mostrar que a literatura é muito mais que um objeto estético, pois é a inscrição do sujeito em sociedade através de suas múltiplas formas discursivas.

Por fim, validamos que a AD pode ser um ótimo aporte teórico de ancoragem para os estudos literários, que visa à ascensão do aluno a um leitor

crítico, que sabe refletir sobre os “artifícios” que o discurso literário possui para a construção e recepção de seus textos.

9. REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 2008.

BRANDÃO, Helena H. Negamine. **Introdução à análise do discurso**. 3ª ed. rev. São Paulo: Editora da Unicamp, 2012.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 3ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____ Vários escritos. 3.ed. rev. E ampl. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 235-263.

_____. **A literatura e formação do homem**. Ciência e Cultura. V. 24, n. 9, 1999.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014b.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra. 6ª ed. S. Paulo: M. Fontes, 2006.

MACHADO, A. Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. São Paulo: Pontes, 3 ed, 1997.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Trad.: Cecília de Souza-e-Silva e Décio Rocha: São Paulo, 2000.

MELO, Renato. **Análise do Discurso e Literatura**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas/SP: Pontes, 2009.

RANGEL, Egon de O. **Letramento literário e Livro Didático de Língua Portuguesa: “Os amores difíceis”**. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007.

RODRIGUES, L. Pereira. **Leitura e Literatura na prática docente: considerações acerca do Letramento literário**. In: JÚNIOR, Luércio A. de Sá; OLIVEIRA, Andrey P. de (Org.). *Literatura e ensino: reflexões e propostas*. Natal: EDUFRN, 2014, v.7. p.107-125.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. 2ª ed., 7ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____, Magda B. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy, MACHADO, Maria Zélia (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

O LETRAMENTO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Fábia Sousa de Sena
Marianne C. B. Cavalcante

1. INTRODUÇÃO

Com as exigências do mundo contemporâneo, surgem no Brasil, na década de 90, políticas públicas voltadas para a introdução dos alunos deficientes na sala de aula do Ensino Regular. Desse modo, surge a necessidade de se discutir acerca de mudanças no âmbito educacional para que este seja, de fato, um ambiente de Inclusão Social, que promova não apenas a inserção do aluno com deficiência ao contexto escolar, mas que esta venha contemplar as necessidades deste aluno neste espaço, estendendo-se para além dos muros da escola. Com o objetivo de não deixar nenhum aluno deficiente fora do ensino regular, é proposto, aos ambientes escolares, a adaptação para que possam contemplar, em seu cotidiano, a pedagogia da diversidade. A partir dessa década, as escolas foram adaptando seus espaços e currículos para contemplar a diversidade existente em nossa sociedade.

Em se tratando do aluno surdo, encontramos no cenário atual, diversos estudos voltados para as políticas públicas desenvolvidas no Brasil nos últimos anos que corroboram para que esse aluno seja considerado em sua individualidade, reconhecendo-o como grupo linguístico, viabilizando o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - como sua língua materna e assegurando a língua portuguesa como segunda língua no currículo escolar, na modalidade escrita, enfatizando a importância de cada uma delas para a formação do sujeito surdo, para que, dessa forma, o processo de letramento ocorra de maneira satisfatória.

De acordo com Lacerda (1998, p.38), “a linguagem é uma atividade constitutiva dos sujeitos, pois é por meio dela que os seres humanos se apropriam da cultura a sua volta e têm acesso aos conhecimentos”, tendo em vista que agimos mediados por essa linguagem, a língua de sinais apresenta um papel de grande importância no processo de desenvolvimento da criança surda, pois através desta língua, o surdo interage com o mundo ao seu redor.

O presente escrito tem como objetivo investigar como ocorre o processo de letramento do aluno surdo na escola regular, abordando questões relacionadas

ao letramento do aluno surdo no contexto do município de João Pessoa, trazendo reflexões acerca desse letramento numa escola do referido município que atua como escola bilingue e de tempo integral, que nos serviu de amostra. O interesse pelo tema surgiu a partir de estudos desenvolvidos na própria escola, sendo este um tema inquietante nesse ambiente, em virtude da existência de muitos alunos surdos concluírem o ensino fundamental sem o nível adequado de letramento.

Para a consecução do referido objetivo, realizamos um breve histórico da educação dos surdos no Brasil e a trajetória do Bilinguismo, assim como, apresentamos a realidade dos alunos surdos no município de João Pessoa, tomando como base uma escola, na qual discutimos a importância do bilinguismo para o aluno surdo e seus desafios de letramento.

Desse modo, o estudo descrito foi realizado de forma que nos viabilizasse encontrar respostas às nossas inquietações, bem como, contribuir com o processo de aprendizagem e letramento do aluno surdo no contexto escolar. Portanto, utilizamos como ponto de partida a própria prática existente e todo o embasamento teórico adquirido acerca das necessidades referentes ao atendimento e permanência desse aluno no âmbito escolar.

O presente escrito foi subsidiado pelos trabalhos de alguns estudiosos da área como: Kleiman (2007); Lacerda (1998, 2012); Lodi e Lacerda (2014); Quadros (2004); Skiliar (1998); dentre outros que se preocuparam em apresentar para a nossa sociedade uma nova forma de enxergar a educação do surdo, viabilizando estudos voltados para uma discussão ampla acerca do tema.

2. O SURDO E SUAS IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS

2.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL

Nas últimas décadas, foram instituídos no Brasil um grande número de leis, normas, decretos e preceitos, com a finalidade de regulamentar a Educação Básica, aprimorando o atendimento da pessoa com deficiência.

O primeiro documento a estabelecer o início da inclusão no Brasil refere-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ao declarar em seu Artigo 2º, o direito de igualdade de todos os cidadãos, visando a construção de uma sociedade democrática.

Em seguida, no ano de 1988, a Constituição Federal, no Artigo 3º, estabelece no inciso IV que o objetivo fundamental da República Federativa do Brasil é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, garantindo a todos o direito à igualdade, seguindo o mesmo direcionamento da Declaração

dos Direitos Humanos. Ainda na Constituição Federal de 1988, podemos citar o inciso III, do Artigo 208 que estabelece o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Porém, a partir da Declaração de Salamanca, que foi uma conferência produzida pela UNESCO, ocorrida no ano de 1994, na Espanha, que contou com a presença de 88 países e 25 Organizações, a história da pessoa com deficiência teve maior visibilidade.

Esse documento discutiu a inclusão da pessoa com deficiência em toda sua amplitude, repercutindo significativamente e atribuindo ao âmbito educacional a responsabilidade dessa integração, com o objetivo de implantar as políticas públicas existentes, visando garantir o direito à Educação para todos.

A partir desse momento, surgiram, no Brasil, diversos modelos de Educação Inclusiva com o objetivo de integrar, nas classes do ensino regular, alunos com deficiências. Segundo Carvalho (1999, p.38), esse modelo de inclusão traz benefícios a todos, sendo estes deficientes ou não que podem “desenvolver sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e solidariedade, contribuindo para uma sociedade menos discriminatória”, ou seja, toda a comunidade desenvolve valores que são essenciais ao convívio da humanidade.

Atualmente, o atendimento educacional da pessoa com deficiência, está vislumbrado também na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394 de 1996, que versa, no Artigo 58, que a modalidade de educação especial, deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013¹⁴).

Porém, quando houver necessidade, os alunos com deficiência poderão participar de atendimento especializado de apoio às suas necessidades educativas. Esse atendimento deverá ser realizado no turno oposto às aulas, na Sala de Atendimento Educacional Especializado - A.E.E. Trata-se de uma sala que realiza atividades de apoio ao aluno deficiente, vislumbrando suas habilidades e valorizando suas especificidades.

O aluno surdo, também é atendido na sala de A.E.E., nesse espaço, eles assistem aula de Língua Portuguesa para Surdo, que são realizadas por um profissional capacitado, visando alcançar níveis de letramento que estejam de acordo com os descritos no desempenho na Língua Portuguesa.

14 Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Desse modo, podemos perceber que a década de 90 foi o marco inicial para se repensar a educação das pessoas com deficiência, período em que o Brasil desenvolve a política de inserção de todos os alunos com deficiência no sistema regular de ensino, estabelecendo um grande passo também na educação do aluno surdo.

A Legislação que atende ao sujeito Surdo também passou por uma longa jornada até chegar aos dias atuais, ou seja, no que conhecemos hoje por inclusão da pessoa surda, assim também como o processo da construção de sua identidade cultural, o respeito às diferenças e valorização da sua cultura linguística, sendo hoje, reconhecido como produtor de cultura.

A introdução da Lei Federal de nº 10.436/ 2002¹⁵ foi de grande importância no processo histórico do sujeito surdo, tendo em vista que, atualmente, os trabalhos que abrangem a discussão da educação bilíngue para surdos têm como princípio norteador o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como língua principal no currículo escolar, língua materna, seguida do aprendizado da língua nacional majoritária do seu país, no caso do Brasil, a língua portuguesa, assegurada como segunda língua, em sua modalidade escrita.

Essa lei foi regulamentada pelo Decreto Federal 5.626, em dezembro de 2005, trazendo contribuições relevantes para o processo histórico da pessoa surda, orientando ainda a presença do intérprete sempre que necessário.

A partir dessa conjectura surgiram diversos estudos voltados para a importância da utilização da língua de sinais no âmbito escolar, bem como estudos acerca da particularidade linguística da língua. De acordo com Lacerda (1998, p.73), “O objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte”, desse modo, ainda segundo a mesma autora, a proposta bilíngue “defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visogestual” (LACERDA 1998, p. 73). Desse modo, podemos perceber a importância da língua de sinais para o surdo que deve ser introduzida de forma natural.

2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O SURDO

O processo de inclusão é um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os cidadãos de serem respeitados em tudo

15 Lei de 24 de abril de 2002, que reconhece o ensino da Libras no país.

aquilo que o diferencia do outro. No âmbito educacional, o conceito de inclusão ganha escopo defendendo o direito do educando em desenvolver as suas potencialidades, bem como de adquirirem competências necessárias à sua participação ativa na sociedade, por meio de uma educação de qualidade, como temos visto ao longo desse estudo, através do processo histórico ao longo desses anos. No entanto, no âmbito educacional, o conceito de inclusão, também vislumbra a noção de que todos os educandos, por terem acesso ao ambiente escolar, têm garantida a sua inclusão em nossa sociedade, sendo falsa a ideia de que a comunidade está preparada para a aceitação e convivência com essas diferenças.

De certo, podemos afirmar que a escola é uma das grandes responsáveis pelo processo de inclusão, no entanto, é importante salientar que esta não é a única e que o referido problema, é de cunho social e vai muito além dos muros da escola, porque a ideia de incluir vai além do acesso desse aluno na escola, a inclusão possui um conceito muito mais complexo, que ultrapassa os espaços escolares, visando uma mudança na estrutura social e nos valores construídos nesta sociedade.

Tendo em vista que a escola não é a única responsável por essa inclusão, porém compreendendo que esse é o lugar de construção e da educação formal, na escola é possível a criação de um ambiente de discussão e reflexão acerca das desigualdades e igualdade de direitos.

Nesse sentido, podemos perceber que a escola inclusiva deve ser vista como um espaço de anuência e contemporização para com as diferenças. No entanto, compreendemos que o fato de “estar matriculado na escola não garante a permanência nela, nem muito menos estar integrado nessa” (LOPES, 2008, p.1), para que haja de fato a inclusão, se faz necessário o atendimento comprometido da escola, aceitação e envolvimento por parte de toda a comunidade escolar, a fim de tornar adequadas as condições de convívio e aprendizagem deste aluno, adaptando o currículo escolar às necessidades existentes.

De acordo com Mantoan (2006, p. 14) a inclusão só ocorrerá “quando de fato houver uma mudança nos modelos existentes sobre o que entendemos como educação escolar inclusiva e qual seu papel em nossa sociedade”. Muito se tem falado com relação ao tema, no entanto, poucas são de fato, as mudanças ocorridas para a reestruturação do sistema da escola e da formação do professor, pois esta última, é uma das peças fundamentais no processo de inclusão que vai desde o planejamento adequado à especificidade do aluno especial até à sua avaliação. Desse modo, a prática escolar deve considerar o sujeito como sendo único. Agora, pensando no espaço escolar, na realidade, a escola é o

lugar privilegiado para assumir numa atmosfera mais ampla às discussões sobre as relações de diferenças e essa, deve reorganizar-se para atender o aluno em sua individualidade, desse modo, a inclusão é um processo a ser construído e o objetivo da integração é o aluno com deficiência.

O atendimento ao aluno surdo nessa escola inclusiva deve vir acompanhado de adaptações básicas como, por exemplo, a introdução do intérprete¹⁶ em sala de aula, a presença de um instrutor de Libras e o próprio professor de Libras para que o acesso à Língua Brasileira de Sinais chegue aos demais alunos dessa escola. Tendo em vista que o surdo é um sujeito que produz cultura de acordo com as experiências visuais, é necessário que a escola promova uma educação alicerçada na sua diferença cultural, pois o sujeito surdo possui uma identidade linguística diferenciada e a escola deve estar atenta ao respeito dessa particularidade e uso dessa língua, o que normalmente não acontece e o aluno surdo acaba não sendo atendido em sua condição sociolinguística especial, pois, geralmente, as escolas não fazem alterações metodológicas que levam em consideração a surdez e, com isso, o currículo proposto pela escola não é repensado, restando apenas, como proposição de inclusão do aluno surdo, a condição do intérprete. Segundo Quadros (2004, p.27), o intérprete “é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função [...]”, ou seja, deve ser o profissional que vai mediar a comunicação entre duas ou mais pessoas que não compartilham a mesma língua.

Compreendemos que a presença do intérprete no âmbito educacional não é garantia de inclusão do aluno surdo e nem solução para os problemas desse sujeito nesse espaço, contudo, a introdução desse profissional vem contribuir, consideravelmente, com as práticas inclusivas realizadas pela escola.

2.3 CONCEPÇÕES SOBRE LINGUAGEM E SURDEZ

2.3.1 O BILINGUISMO NA ESCOLA REGULAR

A discussão sobre o Bilinguismo na escola regular surge com a proposta bilíngue da necessidade do sujeito surdo de participar, ativamente, do meio em que vive, interagindo com o mundo a sua volta. Desse modo, foi introduzido,

¹⁶ É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função (QUADROS, 2004, p. 27).

no currículo escolar, o componente “Libras”, como forma de garantir a acessibilidade do aluno surdo.

Segundo Lodi e Lacerda (2014, p. 17) espera-se que à medida que a “condição linguística do sujeito surdo seja respeitada, aumentem as oportunidades dele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória”. De fato, concordamos que esta é uma condição primordial para o atendimento integral ao público em questão.

No entanto, na sala de aula do ensino regular ainda se pratica uma dinâmica voltada para a língua oral e escrita (LODI; LACERDA 2014, p. 17), o que ocasiona uma grande dificuldade do aluno surdo em participar das atividades realizadas na sala de aula, e apesar da condição do intérprete, o sujeito surdo se põe em condição de desvantagem, tendo em vista que o desenvolvimento linguístico do ser humano ocorre na condição dialética entre os seus pares. Dessa forma, Skliar (1998, p. 27) defende que as crianças surdas “têm o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares, e de construir estratégias de identificação no marco de um processo sócio-histórico não fragmentado”. Nesse sentido, a introdução de um currículo bilíngue para o surdo proporciona ao indivíduo em questão o direito de obter seu conhecimento tanto do âmbito social quanto cultural em uma língua acessível ao surdo, que contemple a sua identidade cultural e linguística.

2.3.2 CONCEITO DE LETRAMENTO

O conceito de letramento inicia-se no Brasil por volta da década de 80 e, aos poucos, foi socializado no âmbito escolar, sendo extremamente amplo, pois o conceito envolve práticas de leitura e escrita, assim como práticas da oralidade, e que essas práticas ocorrem em diferentes domínios da vida social.

Segundo Kleiman (2007, p. 1), “os estudos de letramento têm como objetivo de conhecimento os aspectos e os impactos do uso da língua escrita”, podendo ser definido como o fazer da língua, ou seja, a própria prática, decorrente das mais diversas situações do cotidiano do ser humano, no âmbito da comunicação. Constatamos nessa concepção, que letramento são as práticas sociais de leitura e escrita as quais estamos expostas no nosso dia a dia e que não estão relacionadas às habilidades individuais propostas no modelo de alfabetização tradicional, mas em um processo em que o letramento e a alfabetização devem caminhar juntos, a autora afirma ainda que a escola é a mais importante das agências de letramentos, pois é nela que, de forma planejada e sistemática, o educando é conduzido a fazer uso das práticas desse letramento.

2.3.3 A CONTRIBUIÇÃO DOS TEXTOS MULTIMODAIS PARA O LETRAMENTO DO ALUNO SURDO.

De acordo com Dionísio (2006, p. 21) “os textos visuais são responsáveis pela sistematização de informações não contidas no texto escrito”, ou seja, as imagens deixam de compor o seu papel simplesmente ilustrativo e passam a fazer parte da leitura do texto em sua totalidade. Ainda sobre essa questão, Cavalcante (2010, p. 9) se posiciona afirmando que:

a produção de linguagem verbal e não verbal constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos presentes na superfície textual e na sua forma de organização.

Assim, a afirmação citada nos remete a um novo formato de texto existente em nossa sociedade.

Desse modo, podemos perceber a importância da linguagem verbal e não verbal para o contexto atual, tendo em vista que, presenciamos em nosso dia a dia uma explosão de imagens, vivenciamos a era imagética e a relação entre essas duas linguagens está cada vez mais presente em nosso cotidiano e a inserção desses textos, bem como os recursos visuais oriundos das novas tecnologias no contexto escolar têm ampliado as possibilidades de ensino-aprendizagem, não apenas do aluno surdo, mas de todos os educandos, sejam eles surdos ou ouvintes, facilitando a interação entre eles e contribuindo para uma aprendizagem mais sólida, trazendo ao contexto escolar uma nova visão para o processo de ensino-aprendizagem, pois os professores se apropriam deles para tornarem suas aulas mais dinâmicas e atrativas, por meio dos diversos gêneros textuais.

2.4 COMO O GÊNERO TEXTUAL PODE CONTRIBUIR NO PROCESSO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO

2.4.1 DEFINIÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

De acordo com Marcuschi (2005), os gêneros textuais são a organização da língua e sua exibição nas várias situações de comunicação do dia a dia. Eles surgem como forma de atender às necessidades de comunicação do ser humano. Os gêneros textuais são moldados de acordo com o contexto social e histórico, podendo surgir novos gêneros e desaparecer com o passar do tempo. Para o autor citado, os gêneros textuais são “entidades sócio discursivas

e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. São determinados nos textos orais ou escritos, de acordo com as suas características, pois cada gênero textual possui formatos e estilos próprios.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) enfatizam a importância de trabalhar o Ensino de Língua Portuguesa, priorizando atividades com textos, considerando sua importância para o processo de ensino e aprendizagem, surgindo como um convite às novas práticas pedagógicas dentro da política educacional do Brasil, visando conduzir diferentes práticas discursivas que permitam aos alunos reconhecer os diferentes gêneros e textos como formas de compreender, exercitar e utilizar suas habilidades linguísticas em sociedade, garantindo a formação de sujeitos ativos e participe de sua aprendizagem.

Antunes (2009, p. 52) afirma que um “programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto”. Bem como os Documentos oficiais – por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – defenderam, explicitamente, que o uso da língua, em textos orais e escritos, é que deveria ser o eixo do ensino.

Dessa maneira, Antunes (2009) enfatiza que vale a pena tomar os gêneros como referência para o estudo da língua, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências na fala, escrita, leitura e escuta dos fatos verbais que interagimos socialmente. A autora ressalta que a familiaridade dos alunos com a diversidade dos gêneros os deixaria aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas de cada um desses gêneros, além de favorecer a capacidade de alterar os modelos e criar outros novos.

Desse modo, a sala de aula torna-se um lugar oportuno para a realização de atividades que lidam com a produção e compreensão dos diversos gêneros existentes no dia a dia e a melhor forma de alcançar esse objetivo é por meio de situações concretas do uso da língua, pois segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 78) os espaços escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos”, que devem ser conduzidas de forma que se percebam os reais objetivos do trato com os mesmos.

2.4.3 GÊNERO TEXTUAL “HISTÓRIAS EM QUADRINHOS”: CONCEITO E ASPECTOS FUNCIONAIS

O gênero textual “Histórias em Quadrinhos” se apresenta como uma ferramenta importante para o letramento do aluno surdo, contribuindo para a construção das competências necessárias na aquisição de sua segunda

língua, devido a sua apresentação visual, o seu estímulo à leitura pelo prazer, além de ter uma linguagem voltada para o público infantojuvenil, público que abarca o desenvolvimento da presente proposta, que está sendo aplicada a alunos surdos de uma escola do município de João Pessoa do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Mendonça (2005, p.199-200) caracteriza a História em Quadrinhos “como um gênero icônico ou icônico verbal narrativo, cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro, apresentando como elementos típicos”, a autora realiza uma descrição da HQ com o objetivo da identificação do referido gênero.

O gênero textual “História em Quadrinhos” é considerado um gênero de entretenimento, é utilizado para contar as histórias com a utilização de imagens facilitando a compreensão leitora do indivíduo que faz uso do gênero. No presente gênero, são apresentados os elementos básicos de uma narrativa, a saber: enredo, personagem, tempo, lugar e desfecho.

Por isso, a pertinência da escolha do gênero para o desenvolvimento da intervenção da pesquisa em curso, por se tratar do atendimento ao aluno surdo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

A presente investigação foi conduzida com base nos pressupostos teórico metodológicos da pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo etnográfico. Foi desenvolvida no município de João Pessoa, tomando como base uma escola de tempo integral que apresenta a proposta de bilinguismo. A escola em questão nos serviu de amostra para a construção do resultado final.

O município conta com 92 (noventa e duas) escolas de Ensino Fundamental, sendo que 16 (dezesesseis) destas escolas funcionam em regime de tempo integral e 85 (oitenta e cinco) CREIS – Centro de Referência de Educação Infantil, distribuídos em 9 (nove) polos.

Atualmente, o referido município atende o total de 176 (cento e setenta e seis) alunos surdos distribuídos em 27 (vinte e sete) escolas e 2 (dois) CREIS. O atendimento a esses alunos é realizado nas escolas regulares de Educação Infantil e Fundamental, preconizando um atendimento de qualidade, desenvolvendo a política de inclusão e a proposta bilíngue, conforme a legislação em vigor no país.

Os alunos são atendidos nas escolas bilíngues com a presença do instrutor, intérpretes e professor de Libras, no entanto, apesar da existência

de muitas propostas educacionais, ainda são muitos os entraves na formação desse aluno, uma vez que o modo como o professor aborda os conteúdos e atividades, muitas vezes, não são acessíveis à criança surda, que necessita da presença do intérprete para traduzir e adequar as informações viabilizando o melhor aproveitamento das disciplinas.

Como instrumento para o alcance dos objetivos, utilizamos a técnica de coleta de dados por meio de observações em sala de aula, aplicação de questionários e realização de oficina de história em quadrinhos. A escola serviu como campo de trabalho para desenvolvimento da pesquisa e *lôcus* para coleta dos dados, além de ser um local de diálogo com os gestores escolares, professores e intérpretes sobre a maneira como tratam as questões relacionadas ao letramento do aluno surdo.

A intervenção da pesquisa se realizou mediante a aplicação de uma oficina de histórias em quadrinhos por meio de uma sequência didática baseada na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que apresentam uma preocupação em nos fornecer elementos que contribuam para o ensino da língua. Os autores nos expõem uma metodologia de ensino por meio de “sequência didática” para o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula do ensino fundamental, sua apresentação ocorre de maneira modular nos possibilitando uma aprendizagem mais sólida, à medida que essa sequência nos oferece uma forma consistente para o desenvolvimento das estratégias a serem utilizadas em sala de aula pelos educadores e educandos.

Desse modo, aplicamos uma oficina de histórias em quadrinhos com os alunos na sala de A.E.E (Atendimento Educacional Especializado), tendo em vista que o recurso visual em questão favorece o processo de letramento do sujeito surdo e os textos multimodais oferecem grandes contribuições, promovendo novos caminhos para a construção de conhecimentos, estabelecendo a construção de práticas sociais de leitura e escrita de forma significativa para os sujeitos citados.

A aplicação dessa oficina com os alunos surdos, teve como finalidade a melhoria da produção da escrita e leitura da língua portuguesa, como segunda língua no currículo do aluno surdo. Para tanto, foram utilizados os estudos do letramento que refletem no processo de ensino - aprendizagem e destacam níveis de conhecimentos dos educandos surdos e suas práticas sociais de leitura e escrita engajadas numa perspectiva sociointerativa.

Inicialmente, foi apresentado ao aluno o gênero “História em Quadrinhos”, suas características, seu meio de circulação e suporte. Para melhor compreensão do assunto iniciamos com perguntas investigativas a respeito do gênero para nortear os alunos.

As atividades de letramento foram desenvolvidas com 12 (doze) alunos surdos que assistem às aulas de português para surdo no turno oposto às aulas regulares na sala de A.E.E.

Por fim, constatamos que, nos momentos de leitura e escrita, os alunos surdos demonstram um grande interesse para a aquisição da L2, pois percebem a importância da língua portuguesa para o seu dia a dia, desse modo, nas atividades de produção textual que foram analisadas, os alunos conseguem repassar a mensagem compreendida, alcançando, dessa forma, os objetivos propostos à oficina, no entanto, nessas atividades ficam comprovadas suas dificuldades em lidar com a produção escrita na língua portuguesa.

Portanto, nossas observações apontam para a importância de se trabalhar o letramento do aluno surdo por meio de atividades que envolvam práticas diversas com a utilização dos gêneros textuais, desfrutando da multimodalidade como ferramenta necessária para a construção desse letramento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, procuramos investigar como acontece o letramento do aluno surdo na escola regular. Desse modo, foi possível perceber, claramente, a necessidade de repensar as práticas das políticas educacionais voltadas para o letramento desse aluno no que se refere a L2 (Língua Portuguesa) no contexto escolar, tendo em vista que as propostas bilíngues implantadas em nossas escolas estão mais voltadas para garantir a língua portuguesa como língua de acesso ao conhecimento, do que a valorização linguística da Libras.

Portanto, podemos perceber que o respeito a essa condição linguística do surdo vai além da introdução do intérprete de Libras no espaço escolar, mas a introdução de práticas que atendam ao surdo em suas particulares não apenas linguísticas como também assegurem o desenvolvimento socioemocional desse aluno, oportunizando o acesso da Libras e da Língua portuguesa e demais informações tanto curriculares como culturais, dando autonomia ao surdo frente a produção e interpretação do texto na sua segunda língua, tendo em vista que o domínio da L2 na escrita, assim como condição proposta em lei, é também uma necessidade de inserção em diversas atividades diárias, o que não significa abandonar a sua identidade cultural, mas ser proficiente em uma língua que é utilizada pela maioria dos habitantes do seu país, o que nos remete também ampliar as possibilidades de interação com todos a sua volta.

Através desta pesquisa, foi possível perceber que os resultados obtidos nos levam a refletir acerca da importância de incentivar as discussões, for-

talecendo o compromisso da escola para todos, dando espaço a um olhar diferenciado que vislumbre, em nossa sociedade, mudanças dos modelos existentes, que poderão ser iniciados pela nossa prática de sala aula, enquanto professores, por meio da realização de atividades que se utilizam da multimodalidade, atividades que priorizem os recursos visuais para ampliar o letramento do aluno surdo, favorecendo o seu processo de ensino-aprendizagem, atendendo uma necessidade singular do referido aluno.

A realização das atividades que se utilizam dos recursos multimodais na sala de aula regular deve acontecer de modo sistemático, tendo em vista que a oficina aplicada aos surdos trouxe grandes avanços, no entanto se faz necessário um trabalho contínuo na busca de ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem, de todos os educandos, sejam eles surdos ou ouvintes, facilitando a interação entre eles e contribuindo para uma aprendizagem mais sólida, trazendo para o contexto escolar uma nova visão do processo de ensino-aprendizagem, pois os professores se apropriam da multimodalidade como ferramenta necessária para a construção desse letramento.

5.REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas**. In; Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental – **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino**

fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação
Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. pp.1-107.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN, 9394/96.

_____. **Declaração de Salamanca.** Brasília: CORDE, 1994

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** ONU 1948. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php Acesso em 29 Jul. 2015.

CARVALHO, Rosita Edgler. **Integração e Inclusão: do que estamos falando?** In: BRASIL, Ministério da Educação. Educação especial: tendências atuais. Brasília: MEC/SEED, 1999.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. **Revisitando o estatuto do texto.** Revista do GELNE, v. 12, n. 2, 2010.

DIONISIO, A. P. **Diversidade de ações sociais e de representações: diversidade de gêneros e em gêneros.** In: II Congresso de Educação Dom Bosco-ANAIS. Curitiba, julho/2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 20 de set. 2015.

LACERDA, C.B.F. de. **O intérprete de língua brasileira de sinais.** In: **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Orgs, LODI, Ana Cláudia Balieiro. DORZIAT, Ana. FERNANDES, Eulália. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____ **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Caderno CEDES, Campinas, v.19, n.46, p. 68-80, 1998.

LOPES, M. C. **(Im)possibilidade de pensar a inclusão.** GT Educação Especial n.15, Anped, 2008.

MANTOAN, **Maria Teresa Egler.** **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENDONÇA, M.R. de S. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos.** In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.;

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SKILIAR, C.B. **A Surdez: um novo olhar sobre as diferenças.** v 1. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

CONCEPÇÕES DE LEITURA E LINGUAGEM NAS COLEÇÕES PORTUGUÊS LINGUAGENS ENSINO MÉDIO DE AUTORIA DE WILLIAM ROBERTO CEREJA E THEREZA COCHAR MAGALHÃES (1994-2013)

Sílvia Porfírio da Silva

Josete Marinho de Lucena

Eliana Vasconcelos da Silva Esrael

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos de escolarização do povo brasileiro, temos visto com muita frequência desfilerem mudanças políticas e pedagógicas que, a nosso ver, ainda não têm sortido efeito nas questões de letramento e na formação leitora para o exercício da cidadania, como há tanto tem-se colocado como meta a ser alcançada pelo Ministério da Educação. Muitos são os motivos para que essa meta ainda não tenha sido alcançada e não é nosso intuito tentar dissertar, neste trabalho estes motivos, até porque são de diversas ordens e não conseguiríamos, neste curto espaço de tempo, apresentá-las e/ou discuti-las. Por isso, trazemos aqui um recorte do aspecto da leitura e a maneira como o livro didático a conduz para alcançar (ou não) a formação leitora.

Neste sentido, é importante colocar em relevo o cruzamento de dados que podemos obter quando pensamos na situação da leitura no Brasil e na utilização do livro didático nas escolas, bem como a forma como são tratadas as atividades de leitura nesses materiais e como essa condução da leitura acontece em sala de aula. O que temos visto quase sempre é o livro didático com textos imensos principalmente no ensino Médio (nível de ensino da coleção ora analisada), quando a leitura literária se transforma em momento para se colocar dentro de um estilo de época e todo texto se torna pretexto para retirar e/ou classificar palavras que o texto contém, eximindo o aluno de se tornar leitor ou mesmo de aprimorar o aluno que já é. E, como ainda nos guiamos muito pelo livro didático para realizar leitura do texto e quase só lemos na escola, quando esta acontece em sala de aula é para analisar e/

ou, dissecar os textos ou na mera perspectiva de decodificação. Especificamente a decodificação é mais notória sob forma de leitura oral que, inclusive, como assevera Guedes (2006) é a única concepção de leitura tomada como “modelo” pela/na escola.

Mediante tais constatações, temos como objetivo investigar quais as concepções de leitura subjacentes às duas versões da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994-2013), identificando, sobretudo, quais as concepções de linguagem que subjazem as atividades de leitura presentes na coleção em estudo.

Para alcançarmos o objetivo almejado, trazemos inicialmente algumas concepções de linguagem e de leitura¹⁷ e do trabalho pedagógico realizado a partir deste eixo (campo) do ensino de língua, seguido de especificações sobre os livros didáticos em estudo. Finalizaremos com a análise das atividades de leitura, considerando, sobretudo, as concepções de linguagem subjacentes às duas versões da referida coleção, bem como o tratamento dado a essas atividades de compreensão textual e o tratamento dado aos gêneros discursivos (escritos e multimodais).

2. ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DIDÁTICO

As nuances que têm assumido a leitura ao longo da história da humanidade nos têm permitido refazermos o percurso para compreendermos o que é ler, como fazemos para ler, quando e onde se pode (se deve) ler, ensina-se e/ou aprende-se a ler e tantas outras assertivas que tomam como objeto específico a leitura do texto escrito. Neste sentido, a escola tem sido o lugar privilegiado onde a leitura deve e pode ser ensinada/aprendida. Porém como já expomos na introdução deste trabalho, nem sempre a escola tem propiciado que esse ensino/aprendizado ou mesmo a potencialização do leitor. Trazemos, portanto, algumas concepções que nos auxiliam a pensarmos como tem acontecido esse processo na escola e, sobremaneira, na Coleção Português Linguagens.

Iniciando por uma concepção mais conservadora concordamos com o que diz Silva (2017) quando considera que em uma vasta escala temporal, o processo de escolarização brasileiro alimentou a efetivação de práticas de leitura alicerçadas na decodificação de elementos alfabéticos (letras, sílabas,

17 Um dos eixo/campo do ensino de Língua, juntamente com produção de texto, análise linguística e oralidade, segundo Antunes (2004)

palavras e frases). Nessa perspectiva, o cerne do ensino da leitura estava no reconhecimento e na memorização de elementos alfabéticos, bem como na localização e na reescrita de informações propaladas na superfície dos textos. A leitura era superficial, não permitindo que se chegasse à compreensão do que estava por trás dos elementos linguísticos.

Os anos 1980 promovem mudanças significativas para o ensino, difundindo estudos teóricos concernentes ao modo como se trabalhava o ensino da leitura e da escrita (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008). O cabedal de teorizações linguísticas enunciativas propaladas na década de 1980 remete-nos à Linguística de Texto e à Psicolinguística, que têm ocupado espaço de relevo nas discussões concernentes à leitura e à compreensão textual. No âmago dos debates teórico-metodológicos fomentados por essas áreas do saber, a leitura passa a ser vista como um processo indiscutivelmente constituído pela produção de sentido. Este é fomentado, a partir da junção entre os elementos alfabéticos e linguísticos propalados na materialidade dos gêneros discursivos, os saberes prévios do leitor e seus processos cognitivos (KOCH & ELIAS, 2006).

A partir desses estudos, observamos que a relevância dada às questões da mera decodificação, por não se mostrarem suficientes à formação do leitor, passam paulatinamente a serem substituídas pela busca de uma produção de sentidos. Esta, ao que tudo indica, também passou a ser a forma por si só de leitura a ser realizada, ou seja, para se ler precisa-se apenas fazer as inferências ao que diz o texto. Assim, de certa forma, começou um processo de preterir o que estava escrito durante a leitura do texto para apenas ver os sentidos que ele continha.

Contrabalanceando a distância dos dois pontos - de um lado apenas a decodificação, do outro lado, a busca de produção de sentidos do texto-, documentos parametrizadores do ensino da língua portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) enfatizam que o trabalho pedagógico do ensino da leitura precisa centralizar-se na formação de leitores competentes e proficientes, colocando como pré-requisito o trabalho a partir dos gêneros discursivos e das características sociocomunicativas iminentes ao estudo desses gêneros.

A proficiência em leitura remete ao ato de refletir acerca do funcionamento discursivo do amplo contingente dos gêneros, o que conduz às suas particularidades e especificidades. Essa nova orientação tem sido, irrefutavelmente, aplicada aos materiais didáticos (gramáticas e livros escolares), o que tem alavancado modificações na arquitetura estrutural dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

É a partir desta premissa que na próxima etapa do trabalho, trazemos a discussão sobre como a forma de ensinar/aprender a ler ou simplesmente formar o leitor tem encontrado os caminhos a serem seguidos.

3. O TRABALHO PEDAGÓGICO DO ENSINO DA LEITURA: COMO ERA ANTES? COMO É HOJE?

Como já vimos anteriormente, o ensino da leitura acontecia ou como decifração ou como produção de sentidos. Em consonância com esse pensamento, Almeida & Almeida (2015) asseguram que o trabalho pedagógico do ensino da leitura, na historicidade do processo de escolarização brasileiro, tem optado por duas perspectivas de ensino contrapostas. Reportamo-nos, nesse ponto, à leitura como decodificação de mensagens e como elaboração de sentido. Em cada uma delas, a prioridade é concedida a determinados elementos envolvidos na atividade de compreensão textual.

Na primeira perspectiva de ensino da leitura, o trabalho pedagógico centra-se no texto e nos seus elementos linguísticos. A leitura, aqui, é algo derivado do reconhecimento de sentenças linguísticas deflagradas na materialidade discursiva dos textos. Nessa visão de ensino, o leitor tem uma atuação invisível, visto que o texto é quem angaria – única e exclusivamente – a concretização da atribuição de sentidos. O texto é algo fechado, na medida em que seus dizeres devem ser decodificados e decifrados literalmente. Não há espaço para os vários sentidos que os textos podem obter diante dos contextos comunicativos de uso, conforme postulam Almeida & Almeida (2015). O cerne desse viés de ensino está, justamente, na identificação e no reconhecimento, bem como nas ações de encontrar e de reescrever informações dispostas na materialidade linguística do texto, de modo mecânico e repetitivo.

Na segunda perspectiva de ensino da leitura, o trabalho pedagógico está centrado no leitor e na sua atuação, em prol da materialização do processo de construção de sentido. Aqui, o leitor não tem sua atuação aniquilada. A primazia dada aos dizeres e às sentenças linguísticas exteriorizadas na materialidade linguística dos textos é que, de certa forma, é dissipada (ALMEIDA & ALMEIDA, 2015). Nessa acepção, além das sentenças linguísticas materializadas na arquitetura textual, o leitor também atua na produção de sentidos do texto.

Essas duas distintas perspectivas de ensino da leitura não provêm da neutralidade. Pelo contrário, cada uma delas está assentada em modelos teóricos de leitura. Kato (1987), a exemplo disso, postula dois modelos de

processamento do conteúdo informacional. No primeiro modelo, o centro do processamento informacional está no texto. Este é *Detentor dos Sentidos*. Nessa perspectiva paradigmática, o leitor obtém o status de sujeito passivo, cuja atribuição repousa no ato de atentar para os significados dos elementos alfabéticos – palavras e frases – exteriorizados no corpo textual. Remetemo-nos, nesse ponto, ao *Modelo de Processamento Informacional Ascendente*.

Tal modelo estabelece-se na perspectiva estruturalista da linguagem que concebe a leitura enquanto a *Decodificação de Signos*, focada em conversão de elementos gráficos (letras) em elementos sonoros (sons), para alcançar a percepção dos significados. Assim, o processamento informacional recai sobre o texto e sobre os seus dizeres (mais especificamente, sobre as letras, sílabas, palavras e sílabas).

No segundo modelo de processamento informacional postulado por Kato (1987), *Modelo de Processamento Descendente*, a centralidade está no leitor e nos seus saberes, mais especificamente, na forma como os sujeitos usam esses saberes para compreenderem o texto. O leitor, portanto, cruza o que o texto traz com seus conhecimentos prévios para chegar a compreensão do texto. A compreensão textual obtém o posto de habilidade linguística assentada na não linearidade e na dedução, dissipando a mecanicidade e da passividade do modelo anterior.

A referida autora postula que é necessário que o leitor consiga articular e concatenar os dois modelos de processamento informacional. Consideramos assim que compreensão textual remete tanto aos traços linguísticos do texto, quanto aos saberes do leitor. Nessa ótica, a habilidade linguística da compreensão textual reflete a concatenação dos elementos *Autor, Texto e Leitor*, visando atribuição de sentidos.

Desde o início dos anos de 1980, as teorizações linguísticas e enunciativas têm sido apontadas como propulsoras de modificações nos processos de ensino e de aprendizagem de língua materna e, por conseguinte, no de ensino da leitura.

No lastro dessas postulações e nas Teorias do Texto e do Discurso, a leitura adquire o patamar de processo cognitivo irrefutavelmente marcado pela *Produção de Sentido*. Esse processo é derivado da juntura dos saberes prévios do leitor, que tem como componentes: os saberes linguísticos, textuais e sociais. Da juntura desses saberes e da mobilização de um amplo leque de estratégias de expediente cognitivo (estratégias cognitivas e metas cognitivas) resulta o processo de elaboração de sentido, como pontuam Koch & Elias (2006).

Diante dessa acepção, a junção de saberes prévios do leitor e processos cognitivos nos conduz à noção de leitura como produção de sentidos, resultante da atuação de saberes que remetem não apenas às sentenças linguageiras e gramaticeiras, mas também aos saberes atinentes à materialidade linguística dos gêneros discursivos e aos seus saberes socioculturais, bem como à sua cognição.

Para Santos (2007), no arcabouço das discussões propaladas pelas teorias do texto e do discurso, o trabalho didático do ensino da leitura e da escrita remete os alunos a conquistarem o funcionamento discursivo dos gêneros, viabilizando o domínio dos gêneros discursivos e seus usos nas diferenciadas esferas sociais. Almeja-se que esses sujeitos consigam compreender e produzir exemplares dos diversos gêneros presentes nas práticas corriqueiras do dia a dia, respondendo satisfatoriamente às diversas instâncias comunicativas em que cada gênero é utilizado efetivamente.

Nessa nova perspectiva, a leitura é vista como atividade social e situada que tem propiciado significativas mudanças na estrutura dos livros didáticos de língua materna. Isso tem fomentado novos tratamentos dados não apenas às atividades que remetem a essa habilidade linguística, como também aos gêneros do discurso.

Segundo as orientações do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD (BRASIL, 2015), o trabalho pedagógico do ensino de língua materna no Ensino Médio deve fomentar o desenvolvimento das habilidades discursivas de leitura e produção de textos do alunado. Esse trabalho deve contemplar os textos construídos mediante as modalidades escrita e oral da linguagem, oportunizando práticas de reflexão linguística atinentes às (in)formalidades requeridas nas situações de interação, em especial os usos relativos às esferas públicas. Nessa conjectura, o ensino de língua materna no contexto do Ensino Médio deve ensejar a autonomia do alunado a respeito dos usos da leitura, escrita e oralidade nas práticas do dia a dia, o que está diretamente vinculado aos gêneros do discurso procedentes das diferenciadas esferas sociocomunicativas.

Portanto, o PNLD (BRASIL, 2015) preconiza que os livros didáticos de Língua Portuguesa devem priorizar a variedade textual, materializada por gêneros discursivos, tanto os de expediente não literário quanto os literários. As atividades presentes na estrutura dos livros didáticos devem potencializar as competências/habilidades concernentes à leitura.

Desta forma, o PNLD remete a cada um dos eixos didáticos de ensino, a saber, leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. No que tange à leitura, os critérios mais específicos do PNLD (BRASIL, 2015) apostam

na variedade textual como elemento propulsor do trabalho didático. Nesse eixo, requerem-se exemplares de gêneros da multiplicidade de esferas socio-comunicativas, abarcando o contexto no qual está situado o público jovem.

É com esse olhar que objetivamos conhecer as concepções de leitura subjacentes à Coleção analisada: Português Linguagens – Ensino Médio (1994; 2013) e sobre a qual fazemos a descrição no item ao qual denominamos procedimentos metodológicos e tratamento dos dados.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TRATAMENTO DOS DADOS

Neste estudo, o *corpus* em análise é a Coleção Português Linguagens - Ensino Médio de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Diante do objetivo de investigar quais concepções de leitura são subjacentes a essa coleção no percurso temporal (1994-2013), analisamos a segunda edição da coleção de 1994 e a coleção mais recente, 2013. Ambas as coleções são compostas por três livros, que remetem aos três anos do Ensino Médio. Para este trabalho, por questões de espaço, nos referiremos nos exemplos, mais especificamente, aos resultados do 2º livro das duas versões, 1994 e 2013, e, de modo mais geral, aos três livros das duas versões, quando necessário.

Diante dos objetivos propostos, analisamos atividades de compreensão de textos em diferentes seções, presentes nos dois primeiros capítulos dos dois livros selecionados, recorrendo à técnica da amostra. Para realização da análise e descrição dos dados, recorreremos ao estabelecimento de categorias: (I) Concepção de leitura e de linguagem subjacentes e (II) Tratamento dado às atividades de leitura e compreensão textual de diferentes seções, refletindo, paralelamente, em ambas as categorias, ao tratamento dado ao trabalho com a análise linguística e aos gêneros do discurso envolvidos nas atividades.

5. ANÁLISES DOS RESULTADOS

Os resultados da análise evidenciam que as duas versões da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio, 1994 e 2013, são subsidiadas por distintas concepções de leitura, o que alavanca não apenas tratamentos contrapostos dados às atividades de leitura e compreensão textual, como também em distintos espaços dados a essa habilidade linguística. De um lado, a versão de 1994 é subsidiada pela noção de leitura como decodificação. Já a versão de 2013 é subsidiada pela noção de leitura como produção de sentido.

A versão 1994 está calcada na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que traz uma noção de leitura como decodificação canalizada a fomentar atividades didáticas com foco no reconhecimento/ localização e réplica de informações propaladas na superfície dos textos da esfera literária. Esse tratamento dado ao eixo leitura vem acompanhado por uma incipiente variedade textual cujo foco não está na apropriação das características sociocomunicativas dos gêneros discursivos nem na exploração dos efeitos de sentido, mas, sim, na análise e classificação da morfossintaxe.

Tal versão concede espaço mínimo ao eixo leitura, limitando-se aos textos da esfera literária, sobretudo os poemas e os romances. As atividades de leitura e compreensão textual aparecem hegemonicamente na seção alusiva à literatura, sendo subsidiadas única e exclusivamente por exemplares de textos dessa esfera sociocomunicativa. Em outras seções nas quais aparecem atividades de leitura, também não há diversidade gêneros do discurso.

Os exemplos (1) e (2), abaixo, são componentes do segundo livro do 2º Ano do Ensino Médio, Edição de 1994.

Exemplo 1:

LEITURA

O texto a ser lido é o conhecido poema de Gonçalves Dias, a Canção do Exílio, escrito pelo poeta em 1843, quando se encontrava em Coimbra, realizando seus estudos universitários. Trata-se, portanto, de um exílio voluntário, e não político.

PENSE E RESPONDA

1 Você sabe que, durante a Era Clássica, o verso decassílabo e o soneto foram bastante utilizados. Observe a estrutura formal do poema de Gonçalves Dias e responda:

- a) Como se caracteriza seu vocabulário e suas construções frasais?
- b) Que tipo de verso foi empregado? O número de versos por estrofe é sempre o mesmo?
- c) Observe que a métrica destes versos populares, de cantigas de roda e de autoria desconhecida, é a mesma do poema lido:

Terezinha de Jesus
Deu uma queda foi ao chão
Batatinha quando nasce
Se esparrama pelo chão...

Que intenção pode ter tido o poeta ao empregar essa métrica?

d) Conclua: Comparando a linguagem romântica à linguagem clássica, o que essas novidades representam? Qual delas se encaminha no sentido de maior liberdade de expressão?

2 O poema está organizado a partir da oposição entre dois espaços: a pátria – com os elementos que o caracterizam – e o exílio (Coimbra).

a) Que palavras do texto evidenciam essa antítese?

b) Como é cada um desses espaços para o eu lírico?

c) Que sentimentos ele manifesta em relação à pátria?

d) Esses sentimentos são expressos sobretudo em relação à natureza brasileira: palmeiras, sabiá, bosques etc. O eu lírico é objetivo e imparcial ao descrever essa natureza? Por quê?

3 O *nativismo*, conforme você já estudou na obra de poetas árcades, significa a presença, nos textos literários, de alguns vestígios da natureza ou da vida social do Brasil. Nacionalismo, por sua vez, é um conceito mais amplo, porque envolve a ideia de nação, povo e de uma identidade cultural que o represente. Você acha que o poema de Gonçalves Dias é nativista ou nacionalista? Justifique.

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. Português: linguagens, 2. São Paulo: Atual, 1994, p. 7-8.

A Atividade 1 (Pense e responda), do exemplo (1), traz questões que visam fazer cobrança de conteúdos estruturais do poema em foco. Atendo-se à seleção vocabular e à construção frasal, bem como aos procedimentos linguageiros mobilizados na composição dos versos. A questão requer a mera classificação dos versos constituintes das estrofes, bem como a tipologização das métricas e dos aspectos linguísticos que os caracterizam como pertencente a uma dada tendência literária, nesse caso, a romântica. A atividade de leitura ainda traz questões que se atêm às figuras de linguagem presentes no texto, requerendo do alunado a identificação e a extração das palavras que angariam a materialização da antítese neste poema. A atividade 3, traz uma preleção do que vêm a ser o nativismo e o nacionalismo e apresenta um questionamento que não exige a leitura do texto literário na íntegra. Para responder à questão o aluno não precisará realizar a leitura do texto, porque há pistas na própria questão que apontam para a resposta ser dada.

Exemplo 2:

LEITURA - PENSE E RESPONDA

1 A invasão e a ocupação árabe na península ibérica tiveram causas políticas e econômicas. No entanto, o autor procura dar outro enfoque ao

fato, como se se tratasse de uma guerra religiosa. Retire um trecho do texto que justifique essa afirmação.

[...]

4 Uma das atitudes do romantismo é a fusão do grotesco e do sublime, isto é, de aspectos maravilhosos e, ao mesmo tempo, repelentes em um único ser. Com base no texto, indique características de Eurico e Hermengarda que comprovem essa atitude.

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. Português: linguagens, 2. São Paulo: Atual, 1994, p. 24-26.

O exemplo (2) traz questões que se atêm – única e exclusivamente – à mera localização de informações alusivas ao enredo da obra, bem como à caracterização de algumas personagens. Em outras palavras, são atividades calcadas na mecânica da procura de conteúdos informacionais materializados na superfície do texto e na sua reescrita, conforme os enunciados das questões 1 e 4: “*Retire um trecho do texto que...*” e “*Com base no texto, indique...*”. Assim, a atividade em questão requer a identificação e extração de informações sem qualquer reflexão, estando, portanto, calcada na decodificação.

Ao longo dos demais capítulos, aparecem alguns gêneros discursivos procedentes de outras esferas sociocomunicativas. No entanto, a variedade textual é bastante incipiente, sendo composta por gêneros literários, jornalísticos e midiáticos. Na seção *Sistematizando a gramática*, as atividades de leitura de gêneros discursivos são empregados com a finalidade de viabilizar o reconhecimento morfológico e sintático. Trata-se de alavancar práticas de metalinguagem, uma vez que remete ao texto como pretexto para a classificação morfossintática.

Os exemplos seguintes, (3), (4) e (5), são do Livro do 2º Ano da versão 2013.

Essa versão assenta-se na concepção de linguagem como forma de interação social. Sob essa concepção, os livros didáticos dessa coleção focam na potencialização das competências linguísticas e discursivas do alunado, bem como na concatenação entre os eixos de ensino (leitura, produção de texto e análise linguística). Com isso, estão calcados em uma noção de leitura como atribuição/produção de sentido, o que fomenta a potencialização de atividades focadas na exploração dos saberes prévios dos leitores, bem como na formulação de hipóteses, inferências e outras práticas cognitivas.

Além disso, inegavelmente, essa versão contempla uma perspectiva da variedade textual, o que viabiliza a efetivação de atividades didáticas de leitura respaldadas pelos gêneros discursivos. Tais atividades estão canalizadas a fomentar o processo de apropriação das características sociocomunicativas dos gêneros, explorando, para tal, os efeitos de sentidos e o funcionamento discursivo destes.

Em contraposição à versão anterior, a versão mais recente concede um espaço consideravelmente mais amplo ao eixo leitura, englobando as distintas seções dispostas na estrutura interna desses manuais.

O exemplo (3), abaixo, faz parte da seção *Literatura*, essa seção é iniciada mediante a exploração de uma pintura, *Imagem em foco*. Em geral, as pinturas que iniciam tal seção são correlatas com a tendência literária abordada no capítulo. Ao lado da imagem, há o tópico *Fique ligado! Pesquise!* Em tal tópico, são apresentadas sugestões de filmes, livros, músicas e sites. Tais sugestões também são correlatas à escola literária mencionada no capítulo e têm o objetivo de alavancar o acesso do alunado a distintos registros da linguagem, bem como ampliar seu repertório de conhecimento.

Exemplo 3:

1 A propósito do ambiente retratado no quadro, responda:

a) Como ele se caracteriza?

b) Trata-se de um ambiente próprio da zona rural ou da zona urbana?

Justifique sua resposta com elementos do quadro.

[...]

3 As primeiras telas de Courbet scandalizaram os salões da arte parisiense, por causa dos temas que abordava, até então inéditos.

a) Na hierarquia social, que posição ocupavam as personagens retratadas no quadro?

b) Apesar da condição social das personagens, o quadro desperta algum sentimento de piedade ou compaixão nos espectadores?

4 Certa vez perguntaram a Courbet se ele era capaz de pintar um anjo. E ele respondeu: “Jamais poderei pintar um anjo, porque nunca vi nenhum”.

a) Qual é o princípio realista presente nessa resposta?

b) Na sua opinião, o quadro põe em prática esse princípio realista?

Justifique sua resposta.

[...]

6 Um dos traços do Realismo é crítica social. Considerando-se o contexto da época, o quadro faz uma crítica à sociedade então? Justifique sua resposta.

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. Português: linguagens, 2. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 220.

A pintura aparece acompanhada de questões de compreensão textual, exemplo (3), que antecipam informações alusivas ao contexto sócio histórico. Elas estimulam o alunado a formular hipóteses e inferências características das temáticas presentes nas obras representativas da escola literária em estudo, a partir dos elementos imagéticos.

A atividade do exemplo (4) também faz parte da seção *Literatura*.

Exemplo 4:

1 Durante a Era Clássica (compreendida pelo Classicismo, pelo Barroco e pelo Arcadismo), foram bastante utilizados o soneto e o verso decassílabo, considerados recursos de expressão refinados. No Romantismo, passou a existir um interesse muito grande pela cultura popular e suas tradições. Por força desse interesse, os poetas românticos começaram a buscar outras formas de expressão.

a) Faça a escansão destes versos de uma cantiga de roda:
[...]

De que tipo são os versos, quanto ao número de sílabas?

b) Agora faça a escansão de alguns versos do poema de Gonçalves Dias. De que tipo eles são, também quanto à métrica?

2 A linguagem empregada nos textos do Barroco e do Arcadismo ainda guardava forte influência do Português literário lusitano: o vocabulário era culto, a sintaxe apresentava inversões e não se empregavam palavras de origem tupi ou africana. Observe as palavras da “Canção do Exílio” e responda:

a) A linguagem do poema, escrito há mais de 170 anos, se mostra acessível ou inacessível para o leitor de hoje?

b) Faça uma pesquisa no dicionário: entre as palavras terra, palmeiras, sabiá, gorjeiam, qual delas tem origem indígena?

3 O poema de Gonçalves Dias tem como epígrafe alguns versos do escritor romântico alemão Goethe. Epígrafe é uma frase ou um trecho de obra de outro autor no qual o escritor se inspira para escrever seu próprio texto. Leia a nota de tradução dos versos de Goethe e compare os versos do escritor alemão aos do escritor brasileiro.

a) Em que se assemelham?

b) Gonçalves Dias fala de uma natureza generosa, como nos versos de Goethe, mas substitui as laranjeiras dos versos do escritor alemão por palmeiras. Por que você acha que isso acontece?

4 Todo o poema se articula em torno da oposição entre dois espaços: a pátria (o Brasil) e o exílio (Portugal).

a) Que palavras do texto evidenciam essa antítese?

[...]

5 A natureza, nos textos árcades, não apresentava vida; com um papel secundário, servia apenas como pano de fundo para o idílio amoroso. Além disso, a presença de alguns elementos da paisagem nacional (principalmente mineira) era indício de nativismo, e não de nacionalismo.

a) No poema romântico de Gonçalves Dias, a natureza brasileira também assume um papel secundário?

b) Levante hipóteses e troque ideias com os colegas: qual é a diferença entre sentimento nativista e sentimento nacionalista?

c) No poema de Gonçalves Dias, a natureza brasileira é expressão de sentimento nativista ou sentimento nacionalista?

[...]

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. Português: linguagens, 2. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 16-18.

Tal atividade toma a leitura como um ato de apreensão de elementos formais e estruturais do texto, requerendo a percepção de aspectos alusivos à seleção lexical por si só, assim como aspectos atinentes à classificação das sílabas constituintes dos versos e das métricas. A atividade em foco requer a tipologização dos versos, mas visa seus efeitos de sentidos, assim, o foco da questão recai sobre os fatores alusivos à constituição do texto enquanto exemplar de uma tendência literária.

Em contraposição a esse tipo de questão, a atividade traz questões que requerem diferenciadas habilidades leitoras do alunado, tais como: comparação de textos que versam a respeito de uma mesma temática, percepção das

marcas intertextuais, substituição de termos lexicais utilizados no texto etc. Desse modo, a atividade vai além da mera recuperação de conceitos e informações, bem como apreensão do enredo.

Para finalizar, exemplificamos uma atividade de leitura do gênero tirinha, que envolve análise linguística, na seção *Língua: reflexão e uso*.

Exemplo 5:

EXERCÍCIOS

1 A tira mostra claramente a diferença entre as duas personagens quantos a valores. Qual é essa diferença?

2 Contrapondo-se aos valores de Mafalda, Susanita argumenta: “Se você sair na rua sem cultura, a polícia te prende? Experimenta sair sem vestido”.

a) Do ponto de vista morfológico, como se classificam os substantivos vestido e cultura?

b) A argumentação de Susanita baseia-se em algo concreto: vestidos. Explique como a classificação morfológica de cultura contribui para a construção do humor no texto.

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. Português: linguagens, 2. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 30.

Mediante os respaldos do gênero tira, a atividade do exemplo (5) estimula a reflexão do alunado diante dos argumentos das personagens e a construção de valores, bem como a reflexão do papel da classe morfológica em estudo na efetivação do humor e na produção de sentido. Ou seja, a atividade estimula as inferências quanto ao papel do componente gramatical no funcionamento do gênero.

A coleção de Edição 2013 oportuniza o acesso do alunado a distintos gêneros escritos e multimodais, assim como literários e não literários. As atividades didáticas focam na contextualização das suas características sociocomunicativas, bem como no seu funcionamento discursivo. Por outro lado, na seção *Língua: uso e reflexão*, são apresentadas pouquíssimas situações reais de comunicação que demandam a reflexão sobre os usos.

Diante das análises, percebemos que as duas versões da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio deflagram distintas concepções de leitura, bem como concepções de linguagem imbricadas em sua constituição, o que, por conseguinte, alavanca não apenas tratamentos específicos, bem como espaços diferenciados ao eixo leitura.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, ressaltamos o fato de a Coleção Português Línguas – Ensino Médio passar por um significativo processo de moldagem em sua arquitetura estrutural no intervalo entre 1994 e 2013. Esse processo de moldagem é procedente da concepção de linguagem imbricada na constituição dessa coleção. A noção de linguagem subjacente a cada uma das versões da Coleção fomentou a adoção de uma determinada concepção de leitura e, por conseguinte, de tratamentos distintos a esse eixo didático de ensino.

No dizer Bezerra (2001), em um viés histórico, a arquitetura estrutural dos livros didáticos de Língua Portuguesa é diretamente vinculada a duas perspectivas antagônicas. De um lado, estão os postulados formalistas da linguagem cuja centralidade do ensino de língua está no reconhecimento da metalinguagem. De outro, os postulados sócio históricos e discursivos da linguagem, centra-se na potencialização da competência comunicativa. Esses distintos direcionamentos vêm, ao longo das décadas, refletindo-se nas rotinas educacionais e nos materiais didáticos. Tal postura também pode ser aplicada à Coleção analisada.

Esse processo engloba não apenas a adesão a uma nova concepção de leitura, mas também modificações em sua arquitetura estrutural interna. Por conseguinte, isso fomentou uma ampliação significativa dos espaços e da configuração das atividades de compreensão de texto, bem como uma ampliação significativa dos gêneros discursivos viabilizadores de tais atividades.

No tocante às modificações atinentes às concepções de leitura subjacentes à referida coleção, elas envolvem não apenas questões quantitativas, mas também qualitativas. A moldagem no tratamento dado ao eixo leitura engloba uma nova configuração das atividades de leitura. Tal configuração abarca não apenas os subsídios de diferentes gêneros discursivos (escritos e multimodais), como também a exploração das suas características sociocomunicativas e das suas condições de produção, bem como a exploração de estratégias cognitivas de leitura. Essa nova configuração reflete o objetivo de contribuir para a formação de um usuário competente da língua, bem como das suas habilidades discursivas da leitura.

7. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B.. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 252-264, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

ALMEIDA, A. L. C.; ALMEIDA, P. R.. **Anotações sobre leitura, letramento e ensino.** *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 18, n. 2, p. 70-91, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/18407>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

BEZERRA, M. A.. **Textos: seleção variada e atual.** In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.. (Org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 33-45.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015: Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

GUEDES, P.C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo. Parábola, 2006.

KATO, M. O.. **Aprendizado da Leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V.. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

SANTOS, C. F.. **O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais.** In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Org.). *Diversidade Textual: os Gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v. p. 11-26.

SILVA, S. P. A **Compreensão de Texto na Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994-2013): evolução histórica e**

perspectivas atuais em debate. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2017a. Disponível em:<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/9227/2/arquivoototal.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. *Português: linguagens*, 3. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. *Português: linguagens*, 2. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. *Português: linguagens*, 1. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. *Português: linguagens*, 3. São Paulo: Atual, 1994.

_____. *Português: linguagens*, 2. São Paulo: Atual, 1994.

_____. *Português: linguagens*, 1. São Paulo: Atual, 1994.

SOBRE OS AUTORES

Andreza Shirlene Figueiredo de Souza: Graduada em Letras - Inglês pela Universidade Federal de Pernambuco (2006), especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2009) e Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba (2015). Professora Rede Estadual de ensino PE.

Cléber Lemos de Araújo: Doutorando e mestre em Linguística (PROLING/UFPB), mestre em Linguística e Ensino (MPLE/UFPB), especialista em Ciências da Linguagem com Ênfase em EaD (CLEaD/UFPB). Atuou como professor e tutor da Pós-Graduação CLELP/UFPB.

Denilson P. de Matos: Doutor em estudos Linguísticos pela UFF, mestre pela PUC/RJ e graduado e especialista pela UERJ. Especialista em EaD pelo SENAC. Desenvolve pesquisa na área de Linguística Funcional e de Linguagem e tecnologia, esta, principalmente, nas discussões sobre letramento e EaD.

Denise Araújo Ferreira Paz: Mestra em Linguística e Ensino pela UFPB (2017), especialista em Linguística e Ensino pela FIP (2013) e em Supervisão Escolar pela Universidade Est. Vale do Acaraú (2010), graduada em Letras pela UEPB (2003).

Eliana Vasconcelos da Silva Esrael: Professora de Letras na UFPB, mestre e doutora pela USP. Estágio de doutorado-sanduíche na Université Stendhal-Grenoble-França. Pesquisadora nos Grupos Práticas de leitura e escrita em português língua materna (USP) e Estágio, Ensino e Formação docente (GEEF/UFPB).

Fábia Sousa de Sena: Doutoranda em Linguística PROLING/UFPB (2018), Mestrado em Linguística e Ensino/MPLE/UFPB (2017), Espec. em Supervisão Educacional - FIP (2005), graduação em Pedagogia pela UFPB (2004), cursa graduação em LETRAS Português – IFPB.

Josete Marinho de Lucena: Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (1985), Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2002) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2008).

José Walbérico da Silva Costa: Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) na UFPB, Espec. em Linguística Aplicada pela FUNESO/UFPB (2013). Licenciado em L. Portuguesa pela UVA (2011). Professor do Ensino Fundamental II, Médio e EJA. Tutor do CLELP/UFPBVirtual.

Katianny Késia Mendes Negromonte: Mestranda em Linguagem e Ensino/ Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), tendo realizado durante dois anos pesquisas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ) em Linguística Aplicada, especificamente sobre o uso das múltiplas linguagens e suas tecnologias no

Mabel Giammatteo: Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y se desempeña como Prof. Titular de Gramática en la FFyL (UBA) y como coordinadora de la Diplomatura Sup. en Ciencias del Lenguaje del Instituto Sup. del Profesorado “J.V.González”.

Manoel Alves Tavares de Melo: Mestre em Linguística e Ensino pela UFPB, Especialista em Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa pelo IESP, graduado em Letras (Português/Inglês) pela UFPB e em Direito pelo UNIPÊ. Atualmente é Professor de Língua Inglesa da rede municipal de Santa Rita-PB.

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu: Professora associada de L. Portuguesa, Instituto de Letras, da UERJ. Doutora em linguística pela UFRJ, Pós – Doutorado pela Universidade de Colônia, Alemanha (2017). Pesquisadora com interesse na formação docente e no processo ensino-aprendizagem de leitura e de escrita em língua materna.

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante: Possui graduação em Comunicação Social pela UFPE (1989), mestrado em Linguística pela UFPE (1994) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Atualmente é professora da UFPB.

Oriosvaldo de Couto Ramos: Mestre em Linguística e Ensino pela UFPB, Licenciado em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim/PE; especialista no Ensino de Língua Inglesa pelas Faculdades Integradas da Vitória de Sto. Antônio/PE e em Tecnologias em Educação, pela PUC – Rio.

Otília Encarnação da Costa e Sousa: Possui Doutorado em Linguística (Universidade Nova de Lisboa) e Agregação em Educação (Universidade de Lisboa). É Professora Coordenadora Principal na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Professora Convidada da Universidade de Lisboa.

Raiana Gomes da Costa Lacet: Mestre em Linguagem e Ensino (PÓS-LE/UFMG). Graduada em Letras/Língua Portuguesa (UAL/UFMG). Desenvolve pesquisas na área da Linguística Aplicada, tendo como foco prática docente e TIC's.

Regina Celi M. Pereira: Doutora em Letras pela UFPE (2005) e docente PROLING e no PGL (UFPB). Bolsista de produtividade 1D do CNPq, líder do GELIT, coord. do ATA, membro do grupo Análise da linguagem, trabalho e suas relações (ALTER) da USP, editora da Revista Prolíngua e coordenadora da sub-sede da Cátedra UNESCO em Leitura e Escrita da América Latina.

Rosângela Maria Dias da Silva: Mestre em Linguística e Ensino pela UFPB, Especialista em Formação de Professores do Ensino Básico pela UNINASSAU-PE, Graduada em Letras (Português/Inglês) pela FUNESO (Fundação de Ensino Superior de Olinda). Atualmente é Professora Técnica no Governo do Estado de Pernambuco

Roseane Batista Feitosa Nicolau: Graduada em Letras -Português e Francês (1991), Mestre em Letras (2002) e Doutora em Linguística (2008) pela UFPB. É Professora da UFPB do Curso de Letras do Campus IV, do PROFLETRAS (Programa de Mestrado Profissional em Letras) e do MPLE (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino).

Sílvio Porfirio da Silva: Mestre em Linguística pela UFPB. Professor da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu - FACIG. Experiência na área de Linguística Aplicada, estudando, principalmente: Ensino de Língua Materna; Ensino da Leitura e Produção de Texto; Livro Didático; Multimodalidade; e Gêneros Multimodais etc.

Teresa Costa-Pereira: Doutoranda do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Mestre em Didática da L. Portuguesa pela Escola Superior de Educação do I. Politécnico de Lisboa (2012). Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico desde 2007, investigações

na área do ler e escrever para aprender, participando em projetos nacionais e internacionais.

Williany Miranda Silva: Professora Associada III da Unidade Acadêmica de Letras/UFCG, e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG), desde 2005. Possui doutoramento em Letras pela UFPE, e realizou estágio de pós-doutoramento na FALE-UFMG, em 2013.



Este livro foi diagramado pela Editora UFPB em 2018, utilizando a fonte Chaparral Pro. Impresso em papel Offset 75 g/m² e capa em papel Supremo 250 g/m².

Em Linguística e Ensino teoria e método, a noção de letramento enquanto prática social e não apenas como um resultado da codificação via alfabetização, por exemplo, é mote que percorre, com maior ou menor intensidade, todos os capítulos desta obra, na medida em que há um direcionamento inerente àquele que ensina para aquele que aprende, no caminho de construir conhecimento. Como indica Stuart Hall (1997), podemos ser agentes na construção de significados e, afinal, de algum modo, o docente é um agente e toda vez que ele faz gerar novos significados, informação, automaticamente está oportunizando a geração de cultura em seu sentido lato. Nesta acepção, esta obra, também, inclina-se para as oportunidades de se construir uma escola, um ensino, uma aprendizagem que esteja atenta não apenas à formação do estudante, no seu sentido stricto, mas na formação do cidadão, no seu sentido lato.

Denilson Matos

ISBN: 978-85-237-1382-9



9 788523 713829