

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,**  
**LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**INTERAÇÃO DE LINGUAGENS E LETRAMENTO NA**  
**CIBERCULTURA**

**ANÁPOLIS-GO**  
**MARÇO/ 2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,**  
**LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:**  
**PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**INTERAÇÃO DE LINGUAGENS E LETRAMENTO NA**  
**CIBERCULTURA**

**ANÁPOLIS-GO**  
**MARÇO/ 2014**

**CRISTINA AURÉLIA REZENDE OZÓRIO**

**INTERAÇÃO DE LINGUAGENS E LETRAMENTO NA  
CIBERCULTURA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e práticas sociais.

**Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva**

**ANÁPOLIS-GO**

**MARÇO/ 2014**

Nº Cutter (pela bibliotecária)	<p>Ozório, Cristina Aurélia Rezende.          Interação de linguagens e letramento          na cibercultura/ Cristina Aurélia          Rezende Ozório, 2014.          Nº de folhas.170: il.          Orientadora: Débora C. Santos e Silva.          Dissertação (MIELT) – Universidade          Estadual de Goiás, Unidade Universitária          de Ciências Socioeconômicas e          Humanas de Anápolis, 2014.          1. Letramento. 2. Gêneros textuais.          3. Cibercultura.          I. Santos e Silva, Débora Cristina.          II. Título.          NºCDU:</p>
--------------------------------	---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### INTERAÇÃO DE LINGUAGENS E LETRAMENTO NA CIBERCULTURA

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em vinte e seis de março de 2014.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva.....(Universidade Estadual de Goiás - UEG)

Orientador(a) / Presidente

---

Profa. Dra. Kênia Mara de Freitas Siqueira.....(Universidade Estadual de Goiás - UEG)

Membro interno

---

Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta.....(Universidade Federal de Goiás - UFG)

Membro externo

Anápolis-GO, 26 de março de 2014.

Dedico este trabalho a Gláucia Xavier dos Santos, amiga fiel e exemplo em minha vida. Aos meus pais Isabel e Wanderley, e minha irmã Aureliana, por toda a compreensão, apoio e confiança. A todos os demais amigos que me incentivaram, torceram por mim e que esperam ansiosos pela conclusão de mais essa importante etapa da minha vida profissional.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha orientadora, profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva, por acreditar na possibilidade de transformar uma simples inquietação em uma proposta de pesquisa efetiva e comprometida em trazer benefícios à comunidade, bem como a todos aqueles que dela participaram ou que ainda poderão estudá-la para uma possível aplicação.

Agradeço a todos os professores de disciplinas da turma I do MIELT, que colaboraram para a árdua construção do conhecimento e do caminho a ser percorrido. Aos colegas mestrandos, por cada leitura e dúvida partilhadas, pelas indicações “milagrosas”, pela amizade que fizemos. Ao pessoal da secretaria, que foram a eficiência e a competência juntas.

Agradeço, em especial, àqueles que me ajudaram de perto:

Marinês Juliana, grande amiga que me concedeu o privilégio de compartilhar um pouquinho de sua inteligência, criatividade e espontaneidade extraordinárias. Muito obrigada é pouco para retribuir tamanha atenção, apoio e generosidade. Sou eternamente grata!

A todos os alunos e pais de alunos do 7º ano “C” e da 1ª série “A”, ano 2013, do Colégio Estadual Arlindo Costa e à diretora Bárbara Fleury, por me permitirem interferir e mediar parte do conhecimento de Língua Portuguesa construído nesse último ano, sem que fosse manifestada qualquer indisposição de alguma das partes.

À aluna *blogueira* Raquel Santos, pelo suporte dado com a criação do meu *blog*.

À prima e amiga Alice, pelo respaldo como co-orientadora informal, intercessora e “patrocinadora moral” dessa pesquisa.

À amiga Zuzy, por todo o direcionamento, apoio e força concedidos e que me fizeram acreditar que seria possível, assim como foi para ela.

A todos que me ajudaram, direta ou indiretamente, a elaborar, escrever e vivenciar mais do que linha por linha dessa dissertação, ajudaram-me a continuar lutando por meus objetivos. Obrigada pela compreensão nos momentos de ausência, nervosismo, por falar sempre do mesmo assunto (mestrado, dissertação, mestrado...), por talvez esquecer ou não poder comparecer a uma data especial, em que meu foco e prioridade estavam em um curso que nem todos conseguem mensurar o devido valor, mas que significa muito para mim, pois valeu cada hora sentada diante do computador, cada dia de aula e aprendizagem, cada apresentação de trabalho sob extrema ansiedade e nervosismo, cada livro e autor descobertos, cada sorriso, cada lágrima, cada vitória, “essa” vitória.

**Penso e passo**

*Quando penso que uma palavra  
Pode mudar tudo  
Não fico mudo*

*Mudo*

*Quando penso que um passo  
Descobre o mundo  
Não paro o passo*

*Passo*

*E assim que passo e mudo  
Um novo mundo nasce  
Na palavra que penso.*

ALICE RUIZ

## RESUMO

OZÓRIO, Cristina Aurélia Rezende. **INTERAÇÃO DE LINGUAGENS E LETRAMENTO NA CIBERCULTURA**. 2014. 170 p.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2014.

Orientador (a): Professora Doutora Débora Cristina Santos e Silva.

Defesa: 26 de março de 2014.

O presente estudo é uma pesquisa-ação com o objetivo de investigar as produções textuais e percepções dos alunos participantes quanto à inserção de atividades de leitura e escrita, utilizando-se gêneros textuais diversos e tendo como prioridade verificar o aumento do nível de letramento desses alunos, no atual contexto da cibercultura. Aplicadas em aulas presenciais de Língua Portuguesa, com uma turma do ensino fundamental e outra do ensino médio, as atividades desenvolvidas buscaram promover a reflexão crítica dos alunos envolvidos na pesquisa, a fim entender a vida social contemporânea como uma trama cultural resultante de práticas discursivas. Em plena emergência da cibercultura, a Internet é considerada a grande fonte de informações, que se atualizam e se multiplicam continuamente, numa velocidade impressionante, transformando o ciberespaço. O fato de estudantes e professores estarem acessando cada vez mais esse ciberespaço possibilita que sejam descobertas amplas e significativas oportunidades de aprendizagem que tornam os tradicionais processos de ensino cada vez mais obsoletos, dando lugar à multimodalidade. As tecnologias multimodais veiculam informações para além do impresso, alcançando a mídia de massa, a multimídia e a hipermídia eletrônica. Assim, muitos trabalhos escolares, cujo foco é o letramento, podem ser realizados além da escola, revelando a multimídia como suporte da educação. É nesse sentido que se justifica a presente pesquisa: investigar as funções comunicativa, educativa e social que as práticas de letramento podem oferecer aos estudantes, capacitando-os à leitura e produção (oral, escrita) de diferentes gêneros textuais, mensagens, pesquisas, entre outros, no atual contexto da cibercultura.

**Palavras-chave:** Letramento. Gêneros textuais. Cibercultura.

## ABSTRACT

OZÓRIO, Cristina Aurélia Rezende. **INTERAÇÃO DE LINGUAGENS E LETRAMENTO NA CIBERCULTURA**. 2014. 170 p.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2014.

Orientador (a): Professora Doutora Débora Cristina Santos e Silva.

Defesa: 26 de março de 2014.

This study is an action research aimed to investigate textual productions and the perceptions of students regarding the inclusion of reading and writing activities , using various text genres and making it a priority to verify the increase the level of literacy of these students , in the current context cyberculture. Applied in presencial Portuguese classes, with a group of elementary school and one high school, the developed activities sought to promote critical thinking by students involved in research in order to understand contemporary social life as a cultural plot resulting from discursive practices. In full emergence of cyberculture, internet is considered to be the major source of information , which are updated and continually multiply, with incredible rapidity, turning cyberspace. The fact that students and teachers are increasingly accessing cyberspace that enables broad and meaningful learning opportunities that make traditional processes increasingly obsolete teaching, giving rise to the multimodality. Multimodal Technologies diffuse information beyond the printed, increasing the mass media, multimedia and hypermedia electronics. So many school assignments, which focuses on literacy, can be carried beyond the school, revealing multimedia as support of education . And that is what justifies this research : to investigate the communicative, educational and social functions that literacy practices can offer students, enabling them to reading and production (oral , written) of different textual genres, messages, research, among others, in the current context of cyberculture.

**Key-words:** Literacy. Textual genres. Cyberculture.

## SUMÁRIO

i. Lista de quadros.....	14
ii. Lista de Abreviaturas .....	15
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2. AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA.....</b>	<b>25</b>
2.1 O que é cibercultura e o que muda na educação?.....	25
2.2 Hipertexto, ciberespaço, hipermídia e leitor.....	29
2.3 Inclusão digital e social na cibercultura.....	32
<b>3. LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL.....</b>	<b>36</b>
3.1 Conceituando língua, linguagem e leitura.....	36
3.2 A linguagem e suas interações.....	39
3.3 A leitura em sala de aula.....	41
3.4 O papel do professor na formação leitora do aluno.....	44
3.5 A construção do sujeito leitor .....	47
3.6 A Linguística Textual como norteadora das análises textuais.....	48
3.6.1 Categorias de análise baseadas na Linguística Textual.....	51
3.7 O uso de gêneros textuais como promotores do letramento.....	54
3.8 Letramento(s), conceitos, eventos e práticas.....	58
3.8.1 Diferentes enfoques de letramento, diferentes posturas em sala de aula.....	60
3.8.2 Letramentos múltiplos ou multiletramentos?.....	62
<b>4. UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO .....</b>	<b>65</b>
4.1 Contexto educacional de desenvolvimento das atividades.....	66
4.2 Descrição das atividades implementadas.....	68
4.3 Metodologia da Pesquisa.....	70
4.3.1 A pesquisa-ação.....	70
4.3.2 O local e os sujeitos da pesquisa.....	74
4.3.3 Os procedimentos de coleta de dados .....	78
4.3.4 A análise dos dados do projeto.....	79
4.4 Gênero Textual 1, Ensino Fundamental (EF): Poema.....	81
4.4.1 Percepções dos alunos sobre as atividades com o gênero textual Poema .....	86

4.4.2 Sequência Didática 1, Ensino Fundamental (EF): Poema, no Sarau de Poesias.....	87
4.4.3 Percepções dos alunos sobre a atividade Sarau de Poesias.....	90
4.4.4 Sequência Didática 2, Ensino Fundamental (EF): Poema para as mães.....	90
4.5 Gênero textual 2 (EF): Carta de Leitor.....	93
4.5.1 Percepções dos alunos sobre as atividades com o gênero textual Carta de leitor.....	97
4.6 Gênero textual 3 (EF): livro – Tosco (drama).....	98
4.6.1 Percepções dos alunos sobre as atividades com o livro Tosco.....	103
4.7 Gênero textual (EF) 4: A charge e o cartum.....	104
4.7.1 Percepções dos alunos sobre as atividades com os gêneros textuais Charge e Cartum.....	109
4.8 Gênero Textual 1, Ensino Médio (EM): Editorial.....	109
4.9 Gênero Textual 2, Ensino Médio (EM): Notícia.....	116
4.9.1 Percepções dos alunos sobre as atividades com o gênero textual Notícia.....	118
4.10 Gênero textual 3, Ensino Médio (EM): Anúncio de Campanha Publicitária.....	118
4.10.1 Percepções dos alunos sobre as atividades com o gênero textual Anúncio de Campanha Publicitária.....	122
4.11 Gênero textual 4, Ensino Médio (EM): Poema.....	122
4.11.1 Percepções dos alunos sobre as atividades com o gênero textual Poema.....	127
4.12 Gênero textual 5, Ensino Médio (EM): Debate regrado público.....	128
4.12.1 Percepções dos alunos sobre as atividades com o gênero textual Debate regrado público.....	133
4.13 Percepção geral dos alunos do Ensino Médio quanto às atividades de letramento desenvolvidas no ano de 2013.....	133
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>135</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>147</b>
Anexo 1 – Avaliação sobre o uso didático do gênero textual Poema.....	147
Anexo 2 – Texto trabalhado em paralelo ao poema Anatomia.....	148
Anexo 3 – Proposta do livro didático do 7º ano sobre Sarau de Poesias.....	149
Anexo 4 – Matéria da revista Mundo Jovem sobre Sarau Cultural.....	150
Anexo 5 – Avaliação sobre o uso didático do Sarau de Poesias.....	151

Anexo 6 – Anexo 6 - Avaliação sobre o uso didático do gênero textual Carta de leitor.....	152
Anexo 7 - Avaliação sobre o uso didático do livro Tosco.....	153
Anexo 8 – Avaliação sobre o uso didático dos gêneros textuais Charge e Cartum.....	154
Anexo 9 - Avaliação sobre o uso didático do gênero textual Notícia.....	155
Anexo 10 - Avaliação sobre o uso didático do gênero textual Campanha Publicitária.....	156
Anexo 11 - Avaliação sobre o uso didático do gênero textual Debate regrado público.....	157
Anexo 12 - Avaliação sobre o uso didático do gênero textual Poema.....	158
Anexo 13 – Questionário sobre os hábitos de leitura e interesses escolares dos alunos.....	159
Anexo 14 – Questionário sobre acesso e frequência do computador e Internet.....	160
Anexo 15 – Fotos e registros de atividades desenvolvidas com o livro Tosco.....	161
Anexo 16 – Postagem sobre vídeos produzidos a partir de poemas das alunas do 7º ano “C” e jornal escrito, produzido no final do ano pela 1ª série “A”.....	163
Anexo 17 – Cartas remetidas à Diretora do Colégio, escritas pelos alunos do 7º ano “C”....	164
Anexo 18 – Ofício enviado à Subsecretaria Regional de Anápolis pela Diretora do Colégio.....	168
Anexo 19 – Fotos com alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental.....	169
Anexo 20 – Demonstrativo quantitativo de comentários e visualizações por postagem do <i>blog</i> .....	170

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gêneros textuais estudados por bimestre.....	69
Quadro 2 – Descritor quantitativo dos alunos participantes da pesquisa no Ensino Fundamental.....	80
Quadro 3 – Descritor quantitativo dos alunos participantes da pesquisa no Ensino Médio..	80

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**EF** – Ensino Fundamental

**EM** – Ensino Médio

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**GT** – Gênero Textual

**LD** – Livro Didático

**LBD** – Lei de Diretrizes e Bases

**LP** – Língua Portuguesa

**LT** – Linguística Textual

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**SEDUC** – Secretaria de Estado da Educação

**TIC** – Tecnologias da Informação e da Comunicação

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

**ZDR** – Zona de Desenvolvimento Real

## INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar o letramento surgiu desde os tempos da graduação, entre os anos de 2003 e 2004, quando se começou a tocar no assunto, ainda uma novidade para a maioria dos estudantes de Letras. Com o passar dos anos e com a experiência de assumir sala de aula como professora regente, tornou-se fácil perceber que muitos professores e colegas de trabalho com bastante tempo de prática docente, apesar de conhecerem as propostas do letramento, não se preocupavam tanto em assumi-las em suas aulas, mantendo assim o mesmo sistema tradicional de ensino por eles vivenciado, com utilização do livro didático de forma sequencial, acrítica; uso de textos sem conexão com a realidade dos alunos; atividades e avaliações que só privilegiavam a reprodução mecânica dos conteúdos, visivelmente de caráter quantitativo. Sabendo das novas propostas para trabalhar didaticamente o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, é que surgiu o interesse em aprendê-las de forma mais concreta e detalhada, o que resultou nessa dissertação, intitulada: “Interação de linguagens e letramento na cibercultura”.

Após tantas mudanças ocorridas na educação (no que se refere às tendências pedagógicas que foram se sobrepondo no decorrer do tempo), atualmente, se observados atentamente, os mecanismos utilizados pelo professor em sala de aula tornam evidentes a sua metodologia de ensino, pois esta deixa transparecer também a articulação de uma opção política. Portanto, desde o relacionamento com os alunos até o sistema de avaliação adotado, passando pelos conteúdos ensinados e o enfoque dado a cada um deles, a bibliografia escolhida e as estratégias de trabalho utilizadas, tudo corresponde ao caminho “optado” pelo professor, revelando também um pouco de sua personalidade. É o professor o profissional capacitado a lidar com todas as possíveis formas de aprendizagem, responsável por produzir uma relação de encantamento entre sujeito e objeto e promover assim a aprendizagem. Nóvoa (1995, p. 36) diz que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente do que somos como pessoa quando exercemos o ensino”, portanto, é necessário pensar o quê e como ensinar, a partir das intenções pedagógicas que se tenha construído para ensinar (D’ÁVILA, 2002).

Observando o atual cenário da sociedade contemporânea, é possível notar os desafios que competem aos professores, no que se refere a aprender a lidar com a pluralidade de culturas e gêneros textuais associados às tecnologias da informação e multimídia, sendo esta

uma das preocupações levantadas nesta pesquisa. Com as novas Tecnologias da Comunicação e Informação, conhecidas como TIC, e os diversos recursos multimídia, os modos como as pessoas constroem, organizam e compreendem o mundo ao seu redor têm sido alterados. Conforme postulam os PCN para o Ensino Médio:

Qualquer inovação tecnológica traz certo desconforto àqueles que, apesar de conviverem com ela, ainda não a entendem. As tecnologias da comunicação e informação não podem ser reduzidas a máquinas; resultam de processos sociais e negociações que se tornam concretas. Elas fazem parte da vida das pessoas, não “invadem” a vida das pessoas. A organização de seus gêneros, formatos e recursos procura reproduzir as dimensões da vida no mundo moderno, o tempo, o espaço, o movimento: o mundo plural hoje vivido. Novos modos de sentir, pensar, viver e ser, construídos historicamente, se mostram nos processos comunicativos derivados das necessidades sociais. Cabe à escola o esclarecimento das relações existentes, a indagação de suas fontes, a consciência de sua existência, o reconhecimento de suas possibilidades, a democratização de seus usos (PCN, 2000, p. 12, /grifo nosso/).

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa objetivou introduzir, em sala de aula, atividades de letramento baseadas na leitura e escrita de gêneros textuais presentes no cotidiano dos alunos, a fim de colocá-los em interação com as múltiplas linguagens, inclusive a midiática e a digital, e com as oportunidades de produção de sentido que esses textos oferecem, tanto em ambiente formal quanto informal de aprendizagem, promovendo assim o aumento do nível de letramento desses jovens.

O desenvolvimento de atividades na perspectiva do letramento traz abordagens mais abrangentes para a sala de aula no que diz respeito à cultura, diversidade, relações de poder e construção de informações trazidas por meio dos textos de circulação local e global, em suportes diversos. Isso significa considerar a cultura trazida pelo aluno e oferecer a ele uma visão diferente, abordando os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e dominante como das diferentes culturas locais e populares, refletindo criticamente sobre os produtos da cultura de massa, sobre textos e produtos das diversas mídias e culturas, de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias.

Conforme já mencionado, cada vez mais a sociedade contemporânea tem exigido do professor um trabalho dinâmico e desafiador, que relacione a educação à cibercultura. Segundo Santaella (2011), as tecnologias digitais não podem ser tratadas com a mesma referência das mídias de massa, pois são tecnologias diferenciadas, instituindo outros

processos cognitivos. A geração da TV é bem diferente da geração digital. Com os computadores e celulares móveis que se comunicam em rede e a convergência de mídias, o cérebro movimenta-se juntamente com a atividade corporal em movimento.

Quando se fala em tecnologia, é importante destacar que o termo não se restringe ao uso de computadores ou aparelhos eletrônicos. A palavra tecnologia vem da junção grega entre *téchne*, que tem significado arte e destreza, e *logos*, que se refere a estudo e ciência. Portanto, tudo o que envolve a aplicação dos conhecimentos científicos na solução de problemas para ajudar o homem a viver melhor se refere à tecnologia. Na esfera educacional, a tecnologia consiste na aplicação de recursos materiais, ou de instrumentos e equipamentos eletrônicos, bem como procedimentos pedagógicos em prol dos objetivos educacionais (RAIÇA, 2008, p. 25).

O fato de as tecnologias da informação e comunicação favorecerem novas formas de acesso à informação e novos estilos de aprendizagem, que podem ser compartilhados entre indivíduos, amplia o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos. Isso é defendido por Pierre Lévy (2003) ao considerar que as mudanças tecnológicas provocam, em geral, três tipos de atitudes: a resistência, a adaptação e a criação, das quais a criação, bem como a melhoria contínua da inteligência humana, devem ser prioridades.

Esse novo modelo de conhecimento, amplo, aberto e evolutivo, refuta a suposição de que existe um conhecimento pronto e acabado. O objetivo agora é a aprendizagem em rede, coletiva, na qual os contextos possam ser reorganizados de acordo com as demandas da sociedade. Lévy (1999), ao referenciar a interatividade das diversas mídias, aponta para a incrível potencialidade interativa do ciberespaço. Segundo o autor, com a criação do ciberespaço, novas expectativas são depositadas na construção do saber. A internet agora é considerada uma ampla e democrática fonte de informações, que se atualizam e se multiplicam continuamente, transformando o ciberespaço.

As práticas pedagógicas exigem reflexão e novas estratégias de aplicá-las. A nova configuração do universo do trabalho mostra que a educação deve se preparar para atender às exigências recentes. Muitos trabalhos podem ser feitos além da escola, revelando a multimídia como suporte da educação. O computador tem múltiplas funções no campo da tecnologia, da comunicação, da educação, dentre outros. As funções educativas podem oferecer aos estudantes importantes instrumentos que os capacitem à pesquisa, à produção de diferentes tipos de texto, mensagens, cálculos, entre outras atividades. No dizer de Lévy (1999, p.175),

“uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire* adquiridos na vida social e profissional”.

Em se tratando de aprendizagem da língua materna, tal implantação de procedimentos realiza-se de forma mais significativa em um contexto de letramento. Kleiman (1998) entende letramento como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita. Assim, é no convívio e hábito de ler e escrever, dentro de um contexto social, que a apropriação das técnicas de leitura e escrita ganha sentido para a vida do indivíduo. Buscar um jornal ou livro para ler, frequentar bancas de revistas, bibliotecas tradicionais ou virtuais, *sites* e *blogs* informativos é obter, com esse convívio efetivo com a leitura, apropriação do sistema de escrita.

Scarpa (1987, apud ROJO, 2009), expõe sobre a continuidade processual entre a aquisição e o desenvolvimento de linguagem oral e a aprendizagem da escrita, afirmando não se tratar de um processo linear, mas que, ao contrário da ideia razoavelmente difundida de complexidade cumulativa, tão cara à escola, trata-se de um processo de construção que, semelhante à navegação na internet, envolve idas e vindas, reorganizações, reestruturações não concomitantes de subsistemas, articulações entre eles. O autor afirma ainda que, em todos os casos, o sujeito está necessariamente presente, assim como o outro, o mundo e a própria linguagem, em interação e inter-relação.

A interação e inter-relação referidas tendem a apresentar resultados positivos em ambientes de aprendizagem colaborativa. Esta se caracteriza como abordagem construtivista, baseada principalmente na teoria sociocultural de Vygotsky (2002), e se refere a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja também por meio de interações em computador (DILLENBOURG, 1999, apud FIGUEIREDO, 2006), cuja ênfase recai na co-construção do conhecimento dentro e a partir das interações. Quando a interação professor/aluno é positiva, o professor consegue a chamada “privatização da instrução”, isto é, a criação de contextos de interação didática com cada um dos alunos, obtendo assim a aprendizagem.

Nesse contexto de interação, os professores em geral, e em específico o de Língua Portuguesa, são instigados diariamente a letrar os seus alunos. Segundo Rojo (2010), trabalhar com os letramentos na escola, ou seja, letrar o aluno, consiste em criar eventos (atividades de

leitura e escrita) que possam integrá-lo a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes e ainda não dominadas por ele. Ela afirma que, alfabetizadas ou não, praticamente todas as ações realizadas pelas pessoas na cidade hoje envolvem a escrita, de alguma forma. E, se essas práticas de leitura e escrita referenciadas são essenciais, logo é a linguagem, ou as linguagens (verbal escrita, verbal oral, não verbal, midiática, virtual, dentre outras) utilizadas que conduzirão o processo de ensino-aprendizagem e vão propiciar a privatização da instrução.

Dados recentes mostram que o brasileiro gosta de ler, quando pode, para se distrair. Mas não lê o que a cultura valorizada espera que leia. Várias atividades de letramento circulam em sua vida diariamente, em diferentes esferas: cotidiana, jornalística, escolar, publicitária, mas segundo o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), que pesquisa anualmente a capacidade de leitura, escrita e de cálculo da população brasileira, a maioria dos brasileiros não possui bons resultados quanto às práticas de letramento (ROJO, 2009). Kleiman (2007), citando Erickson (1987, apud ROJO, 2009), aponta que o que é basicamente responsável pelo fracasso e a evasão escolar são os estilos de comunicação divergentes entre professor e aluno.

Desta forma, faz-se necessário aos profissionais da educação conhecer qual o contexto social de seus alunos para nele atuar e obter novas aprendizagens. Há muitas legislações e indicadores que traçam o caminho que o professor precisa percorrer e apontam se ele está ou não na direção adequada. Dentre as legislações, as mais conhecidas são os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, e atualmente as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010). Quanto aos indicadores e programas avaliativos, existem o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional e o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, dentre outros.

Ao lado desses programas que avaliam a qualidade da educação básica, visando subsidiar políticas de melhoria do ensino básico, existem também muitos programas governamentais de inclusão digital que pretendem atuar na dimensão cognitiva da inclusão social dos alunos. Não só os programas governamentais, mas também empresários, indústrias, lideranças comunitárias, igrejas e tantos outros têm se preocupado em cuidar para que grupos sociais minoritários ganhem acesso às novas tecnologias da informática, uma vez que tal acesso ainda é um pressuposto de ascensão social, econômica e política. A escola não pode

ficar de fora, excluindo a internet da educação das novas gerações, pois assim estaria na contramão da história e alheia ao espírito do tempo, produzindo criminosamente exclusão social ou exclusão da cibercultura (SILVA, s/d.).

Lemos (2003) conceitua a cibercultura como cultura contemporânea, marcada pelas tecnologias digitais. Ela não é o futuro que vai chegar, e sim o presente. Com ela, questões acerca de inclusão social e exclusão digital começam a evidenciar a necessidade de ações e intervenções em diversas áreas (política, educação, linguagens, tecnologia), visando atender à nova configuração social. As Tecnologias da Informação e Comunicação vêm para colaborar na formação integral dos indivíduos, possibilitando ao professor trabalhar a construção e o compartilhamento de conhecimentos que proporcionam instrumentalização para a vida.

É assim, nesse contexto marcado pela cibercultura e pela presença cada vez maior de alunos com senso crítico mais apurado, que se torna imprescindível prepará-los para tornarem-se partícipes das práticas cotidianas nas quais a leitura, a escrita e o uso da tecnologia se fazem onipresentes, e é o professor, numa postura ética, reflexiva e mediadora, que deverá se utilizar dos mais diversos textos, estratégias, recursos e linguagens para conseguir envolver os alunos nessas práticas sociais, ampliando assim o nível de letramento que estes traziam anteriormente. Desta forma, nesta pesquisa, pretende-se responder à seguinte questão: “No atual contexto da cibercultura, como os alunos percebem e atuam sobre as atividades promotoras de letramento que privilegiam a interação de linguagens e o trabalho com textos diversos, em ambientes formais e informais de aprendizagem da Língua Portuguesa”?

A proposta básica desta pesquisa consiste em desenvolver e avaliar estratégias teórico-metodológicas em aulas de Língua Portuguesa (ensino fundamental e médio), cujas prioridades são o aumento do nível de letramento, a interatividade e a produção textual colaborativa. Dos objetivos almejados, destacam-se:

1. Investigar a cibercultura como novo espaço de sociabilidade, de organização, de interação de linguagens e de educação.
2. Envolver os alunos em trabalhos com gêneros textuais diversos, tendo em vista o aumento do nível de letramento e a inserção social do indivíduo em ambiente formal (escola) e informal (internet) de ensino, cada vez mais crítico e consciente de suas ações.

3. Deflagrar processos de ensino-aprendizagem que promovam a reflexão sobre a desigualdade social e desrespeito à diversidade.
4. Levantar dados qualitativos (podendo haver dados quantitativos) sobre o desenvolvimento das potencialidades dos educandos em vários níveis e modalidades de letramento; o reconhecimento e o respeito à linguagem do outro; e o compartilhamento do saber advindo de interesses comuns (aprendizagem colaborativa) na cibercultura.

Vários autores fundamentam o corpo teórico desta dissertação, correspondendo ao primeiro passo da metodologia adotada nesta pesquisa-ação. Autores como Pierre Lévy (1993, 1999), Lucia Santaella (2003, 2004), André Lemos (2003, 2010), Cristina Costa (2002) e Sérgio Amadeu da Silveira (2001) delineiam a primeira parte do primeiro capítulo, que trata sobre a cibercultura e seu impacto no meio educacional e na sociedade como um todo. Em seguida, José Wanderley Geraldi (1997), Antônio Marcuschi (2002, 2008), Lev Semenovitch Vygotsky (1991, 2002), Ingedore Koch (2001, 2002, 2003) e Bakhtin (2002, 2003) trazem importantes referências sobre língua, linguagem e gêneros textuais, seguidos dos conceitos fundamentais de Magda Soares (2003), Roxane Rojo (2003, 2009, 2010, 2012, 2013), Angela Kleiman (1998, 2000) e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2013) sobre letramento e suas especificidades, aplicados ao contexto educacional da atualidade.

Os conhecimentos teóricos levantados nesta pesquisa foram aplicados em duas turmas do Colégio Estadual Arlindo Costa, em Anápolis-GO, fundado em 1960. Atualmente, oferece cursos nos níveis fundamental (de 6º ao 9º ano ) e médio (1ª a 3ª séries). A maior parte dos alunos que estuda no colégio é de classe média-baixa, por isso, muitos precisam conciliar trabalho e estudo para auxiliar no sustento da família, especialmente os alunos do turno noturno. Muitos alunos contam ainda com benefícios como Salário Escola e Bolsa Escola Federal. A maioria deles tem acesso à TV, ao rádio e a computadores como meios de informação, no entanto, há alunos que enfrentam diversos problemas de ordem financeira, inclusive de alimentação, saúde e vestuário. A leitura, na maioria dos casos, restringe-se ao ambiente escolar.

A escola tem uma enorme responsabilidade no aspecto cultural, objetivando a ampliação cultural através de projetos na área da Língua Portuguesa, como Leitura Literária; Poemarte; Ler, criar... é só começar!, além de projetos que envolvem temas diversos, tais como drogas, gravidez na adolescência, cidadania, conservação do meio ambiente, ética, entre

outros. A instituição é inclusiva e tem como valor maior o respeito ao ser humano.

Ciente de que o aluno aprende na interação, a escola procura adotar uma atitude sócio-construtivista, propondo integrar à educação tradicional uma postura diferenciada, que possibilite ao aluno a construção do conhecimento em contato com o meio físico e social. Apesar de não mencionar a palavra letramento em nenhum momento, é possível identificar a presença do termo no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em vários momentos. Em observância aos PCN, à LDB e às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2011), o objetivo maior da escola quanto ao ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental é aprimorar a competência do aluno na leitura e na escrita. No ensino médio, em virtude da relevância dos gêneros textuais em seus mais diversos usos e funções sociais, a expectativa da escola, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) 2013, são aulas de Língua Portuguesa que possam abranger uma dinâmica reflexiva e mais aberta a cada contexto social que a envolve, ampliando, assim, a construção de novas formas de conhecê-la, de expressá-la, recriando-a de acordo com exemplos práticos do cotidiano.

Está previsto no PPP o trabalho com os gêneros textuais. A justificativa da instituição para um ensino de Língua Portuguesa (LP) por meio dos gêneros textuais é a de aproximar, pela língua escrita, os alunos de seu contexto social. A escola oferece também disciplinas da base diversificada que contribuem na formação da cidadania do aluno. Uma delas é o tópico de LP: Redação, que é uma disciplina separada das aulas de LP, sendo até mesmo ministrada por professor diferente, em muitos casos. A opção por essa disciplina também se deu em virtude da relevância dos gêneros textuais em seus mais diversos usos e funções sociais.

Esta pesquisa foi desenvolvida seguindo os princípios da pesquisa-ação, de natureza qualitativa. A pesquisa-ação é uma forma de prática investigativa, originada da Psicologia, na qual grupos de pessoas organizam suas atividades com o objetivo de melhorar suas condições de vida e aprender com a própria experiência. Aplicada à Educação, esse tipo de pesquisa sofre algumas adequações ao modelo de Lewin (1998, apud MEDEIROS, 2006), seguindo as etapas do planejamento (diagnóstico da realidade do grupo), atuação e observação (o grupo exerce atividades e observa seu desempenho) e reflexão (planejamento para nova atuação). Foram assim analisadas as próprias aulas da aluna pesquisadora, professora regente de Língua Portuguesa em um colégio estadual em Anápolis-GO, em duas turmas: uma do 7º ano fundamental vespertino, e uma 1ª série do ensino médio matutino, totalizando uma média de 55 alunos.

Nas atividades pedagógicas, foram trabalhados, em forma de projetos de leitura, gêneros textuais selecionados de acordo com o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, com os Descritores da Matriz Curricular, análises de textos propostos no livro didático adotado pela escola e constatações da necessidade de aplicação de determinado gênero, buscando elevar o nível de letramento de cada aluno. Foram abordados os seguintes princípios propostos pela Linguística Textual, para estabelecer categorias de análise: coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade, além de outros como autoria/autonomia na escrita, criatividade e uso da língua padrão. Optou-se pela utilização de questionários como meio de informação complementar, a criação e utilização de um *blog* e de uma página no *Facebook*, visando à interação com as turmas e uma possível extensão informal das atividades iniciadas em sala de aula.

Nos dois primeiros capítulos deste trabalho, são apresentados os fundamentos teóricos que embasaram a pesquisa-ação para que a elaboração das atividades promotoras de letramento, com uso de gêneros textuais e apoio de tecnologias digitais, obtivesse êxito. O primeiro capítulo traz o cenário em que ocorreram todas as interações, mediações e intervenções dessa pesquisa: a cibercultura. Conceitos importantes a ela relacionados, como o de ciberespaço, hipertextos, hipermídias, leitor imersivo, inclusão digital e questões relacionadas à escola são colocados em discussão, mediante a concepção adotada no texto sobre o que é cibercultura e como é sua atuação sobre os jovens aprendentes (cf. TOSCHI, 2011), dentro e fora do ambiente formal de ensino. No segundo capítulo, parte-se do conceito de língua e linguagem, passando pelo papel do professor na formação leitora do aluno, pelas abordagens mais eficazes para a sua aprendizagem e pelos vários tipos de letramento.

No terceiro capítulo, o leitor é situado quanto às peculiaridades do contexto educacional em que se deu a intervenção pedagógica, tomando conhecimento dos dados coletados durante a pesquisa e das análises realizadas, fatores essencialmente importantes no processo de elaboração das atividades, envolvendo o letramento, os gêneros textuais e a cibercultura. Em sequência, a metodologia de pesquisa adotada é descrita a partir de revisões bibliográficas sobre critérios e definições da pesquisa-ação, que norteiam esta dissertação. Por fim, dá-se a descrição detalhada dos procedimentos de coleta e análise dos dados, cujos resultados são apresentados e discutidos à luz da fundamentação teórica adotada, deixando reflexões e contribuições para pesquisas futuras que possivelmente venham a surgir sobre a mesma temática.

## 1. AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

Neste capítulo, são discutidos os conceitos de cibercultura, tecnologia, ciberespaço, hipertextos, dentre outros, relacionados ao contexto contemporâneo e ao ensino de Língua Portuguesa. São apresentados conceitos como o de hipermídias e leituras midiáticas, destacando a questão da construção de autonomia na escrita (em especial, a escrita digital) e o diálogo com os propósitos curriculares. Por fim, são estabelecidas relações entre as propostas de produção de leitura mais conservadoras, ainda predominantes na escola, e as mais inovadoras, baseadas nos multiletramentos, por meio da apresentação de possibilidades de integração de conteúdos formais com o uso de recursos midiáticos e das tecnologias digitais.

### 1.1 O que é cibercultura e o que muda na educação?

A escola pública, em específico, ainda enfrenta muitos desafios para acompanhar o seu contexto social externo, no que se refere à infraestrutura, ao acesso e ao domínio das novas tecnologias. Toschi (2011) questiona, em suas pesquisas, o uso dos novos artefatos tecnológicos que ainda estão alheios à sala de aula – como o computador, o celular, o *Iphone* – que são acessados pelos jovens independente da orientação e autorização de seus professores e alteram sua forma de aprender. Estes novos dispositivos fazem parte da cibercultura e se tornaram meios de acesso a conteúdos, modificando-os e tornando-se mediação no processo de aprender. Entretanto a escola ainda não se transformou num espaço híbrido para favorecer essa mediação. Segundo a autora, “[...] muita coisa há para ser mudada. Necessário se faz discutir e atuar sobre a materialidade de seus instrumentos, a organização do trabalho pedagógico, a concepção de conhecimento, as metodologias de ensino, a formação de professores” (TOSCHI, 2011, p. 130).

As atividades *online* realizadas em ambiente virtual de aprendizagem, segundo Araújo Jr. et al (2007, apud MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2008, p.21) “podem ser utilizadas como um caminho para promover a autonomia, sistematizar o conhecimento, possibilitar a exploração de novos espaços e recursos virtuais e, ainda, como recurso para avaliação somativa e formativa”.

Com a proliferação da Internet, “os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser utilizados nos diferentes níveis de ensino como complemento às atividades da educação

presencial [...] ampliando possibilidades de uso e exploração desses ambientes por parte dos estudantes” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2008, p.28). O fato de as tecnologias digitais em rede estarem proporcionando novos encontros e diálogos entre as pessoas, institui novas possibilidades de presencialidade em redes educativas variadas. Sobre o tipo de atividades que podem ser realizadas em ambientes virtuais, tem-se que o

[...] desenho curricular de uma atividade *online* requer não só a preocupação com o material voltado para os estudos ligados aos conteúdos a serem ministrados, mas também – e sobretudo – com “a forma” como este material de estudos é disponibilizado no contexto de um ambiente virtual de aprendizagem. Um ambiente virtual de aprendizagem é um conjunto de interfaces digitais, que hospeda conteúdos e permite a comunicação, propiciando a expressão e a autoria dos participantes que habitam tais interfaces. Cada vez que um novo participante habita, com sua autoria criadora, uma das interfaces de um ambiente virtual de aprendizagem, o mesmo se auto-organiza, modificando não só o ambiente fisicamente, como também, em potência, a aprendizagem de todos os praticantes da comunidade (SANTOS, 2011, p. 6-7).

O trecho mostra que o ambiente *online*, apesar de não definir a educação *online*, condiciona-a: ela dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos, tendo em vista que qualquer aprendizagem só ocorre porque o outro colabora com sua experiência, sua inteligência e suas provocações. Nesse sentido, as interfaces irão favorecer a comunicação de forma livre e plural, classificando a educação *online* como um fenômeno da cibercultura (SANTOS, 2011).

De acordo com Santos (2011, p. 5), cibercultura “é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades”. LEMOS (2010, p. 19) conceitua cibercultura como “a forma contemporânea da técnica que joga com os signos desta tecnonatureza construída pela astúcia da tecnocracia. É, ao mesmo tempo, ruptura e continuidade”. E partindo da concepção de que “*a aparição do homem é a aparição da técnica. É a ferramenta, isto é, a tekhnè, que inventa o homem, e não o homem que inventa a técnica*” (LEROI-GOURHAN, apud LEMOS, 2010, p. 29 /grifos do autor/), percebe-se que, o que se vive atualmente, na cibercultura, é o que já se vivenciava desde a pré-história, quando a técnica era vista como um instrumento profano, que transgredia a ordem da natureza, mas ao mesmo tempo um instrumento mágico e simbólico, capaz de transformar o mundo. Hoje, sem dúvidas, a sociedade ainda experimenta esse misto de medo e fascinação, temor e deslumbramento pelos objetos técnicos, pois o potencial inventivo

humano está diretamente associado ao potencial transformador e destrutivo da máquina (LEMOS, 2010).

Substituindo a fase do conforto (modernidade), caracterizada pelo domínio da natureza e pela preparação para o futuro, surge a fase da ubiquidade (pós-modernidade), da simulação ou fase da comunicação e da informação digital, caracterizada pela abolição do tempo físico e do espaço geográfico. É a cibercultura, uma cultura essencialmente heterogênea, que encontra sua face no computador, nas suas requisições e possibilidades (SANTAELLA, 2003). A ênfase agora é dada ao presente, ao aqui e agora, “a uma nova dinâmica cultural em que está enraizada socialmente a cibercultura, submergida em jogos de linguagem nos quais o mais importante não é conhecer o adversário, e sim saber qual jogo ele joga” (LEMOS, 2010, p. 65).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino médio dispõem que é necessário entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associando-as aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar. Desta forma, argumentam que:

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. [...] Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos. Dos discursos inquietadores ou apologistas sobre as novas tecnologias, a escola deve compreendê-las como atividades humanas e sociais, intrinsecamente ligadas à história das lutas da humanidade para a superação dos limites biológicos e para a criação de um mundo social mais democrático (PCN, 2000, p. 12).

Bertrand Gille (apud LEMOS, 2010, p. 43) adverte que “a novidade técnica é sempre geradora de conflitos. Uma organização bem ordenada vive necessariamente sobre técnicas imutáveis”. Essa estabilidade foi mantida até o século XVII, quando as razões científicas passaram a ocupar o lugar de centro do universo inteligível e a tomar lugar das explicações de ordem divina. A partir do século XVIII, com a revolução industrial, a ciência e a técnica ganharam valores reconhecidos como dominantes: objetividade, racionalidade instrumental, universalismo e neutralidade, com o objetivo de que tudo seja visto, analisado, auscultado sob a imparcialidade da razão.

Dionísio (apud KARWOSKI; GAYDEZKA; BRITO, 2006) reafirma esses novos valores e objetivos trazidos pela técnica e pela ciência quando aponta que a sociedade contemporânea se faz cada vez mais visual, pois cada vez mais se observa a combinação de outros materiais visuais com a escrita, principalmente no ambiente virtual.

Com efeito, a partir de combinações cada vez maiores entre linguagens, os textos que circulam na sociedade também transformaram-se e abriram espaço a um novo formato textual, denominado “hipertexto”. Para Lévy (1993), a possibilidade de um texto, ou “documento”, se relacionar com outro, através de um link, forma o hipertexto. Costa (2008) aponta que um dos aspectos essenciais da consolidação das redes sociais na cibercultura é o sentimento de confiança mútua. Isso se torna relevante nas redes sociais por sua capacidade de ação e potencialidade cooperativa, o que resulta na criação de hipertextos, hipermídias, hipersemioses, conceitos que respondem a uma diversidade de arranjos despadronizados que a escrita realiza na mídia, em função do desenvolvimento tecnológico.

Esta é a era da cibercultura: cultura promovida por relações estabelecidas por meio de redes informacionais, que gerenciam as mais diversas ações humanas (COSTA, 2002). O termo refere-se ainda às transformações que provocaram impacto considerável no comportamento das pessoas, em suas sensibilidades, criando novos padrões de relacionamento, valores e formas de representar seu estar no mundo (COSTA, 2002). A consequência dessas transformações é que os habituais modos de ler um texto estão sendo reelaborados constantemente, trazendo harmonização entre imagens e palavras, numa organização textual que favorece a ambas.

A despeito dessa facilidade de acesso às novas tecnologias (notadamente à Internet) e ao comportamento humano de sempre buscar o mais alto conhecimento, Gasque e Costa (2003) constataram que as fontes tecnológicas são menos utilizadas que os livros-didáticos, mas, segundo as autoras, esse quadro pode se inverter, já que “fatores como as pressões ambientais e a demanda por aulas menos expositivas, entre outros, aliados à política do colégio e à propensão individual de aprendizagem dos professores, tendem a ampliar o uso das novas tecnologias para a formação continuada” (GASQUE; COSTA, 2003, p. 59).

A máquina é centro de todas as coisas, e ciência e tecnologia vão se constituir em ideologias na modernidade (HABERMAS, apud LEMOS, 2010, p. 49). Essas ideologias representam um discurso que atua na promessa de transformação e controle da vida social. “A razão instrumental leva ao individualismo” (DUMONT, apud LEMOS, 2010, p. 49) e a

tecnologia faz do homem um “deus” na administração racional do mundo. Mas acompanhar toda essa transformação não é algo tão simples assim. Para que esta aconteça, o professor precisa compreender o cenário no qual ele atua, de preferência simultaneamente ao crescente desenvolvimento tecnológico, que não “dá pausa” para que as pessoas o acompanhem. Precisar também repensar as mediações da aprendizagem que vem realizando em ambiente presencial e virtual, e por fim, precisará contar com processos de inclusão digital e cibercultural, capazes de prepará-lo para ir mais além do uso instrumental das TIC com seus alunos (COSTA, 2002), conforme será abordado a seguir.

## **1.2 Hipertexto, ciberespaço, hipermídia e leitor imersivo**

Atualmente, as autoridades, gestores educacionais e professores das escolas de ensino básico têm percebido que o comportamento e o interesse dos alunos mudaram muito, sobretudo da última década até agora. A popularização da internet trouxe a estes um diferencial que antes os educadores não tinham com que se preocupar no que se refere à capacidade de dominar informações e técnicas do meio digital. O registro das interações no ciberespaço “traz uma importante contribuição para a metarreflexão do aluno, do professor e do grupo como um todo, sobre o processo de construção do conhecimento, na interface entre as dimensões intra e intersubjetiva” (COSTA, 2011, p. 13).

As TIC afetam diretamente as escolas em múltiplos sentidos, aqui identificados e esclarecidos. Essas novas formas de percepção e cognição que os atuais suportes eletrônicos e estruturas híbridas e alineares do texto estão fazendo emergir caracterizam o novo tipo de leitor que surge no seio das configurações eletrônicas que, para Lévy (2003), podem, verdadeiramente, ajudar a criar a circulação do saber, circulação esta que forma o que ele chama de inteligência coletiva.

Essa coletivização dos saberes inscreve-se no ciberespaço, um ambiente de circulação de discussões pluralistas que, ao reforçar competências diferenciadas, aproveita o conhecimento que é gerado a partir dos laços comunitários e potencializa a troca de competências. O uso do ciberespaço como ferramenta de vínculos sociais, como um ambiente midiático de contato (LEMOS, 2010) e, portanto, de aprendizagens, funciona como uma espécie de hipertexto mundial interativo, onde cada pessoa pode adicionar, retirar e modificar

partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, um organismo auto-organizante em curso de organização, uma vez que

[...] a ideia de hipertexto não é somente aplicável ao ciberespaço. Na leitura clássica, por exemplo (textos impressos), o leitor se engaja também em um processo hipertextual, já que a leitura é feita por interconexões (à memória do leitor, às referências do texto, aos índices) que remetem o mesmo para fora de uma “linearidade” do texto. Assim, todo o texto escrito é também, em sentido lato, um hipertexto, onde o motor da interatividade se situa na memória do leitor e a interatividade na relação ao objeto livro (LE MOS, 2010, p. 123).

Partindo dessa concepção de Lemos (2010), percebe-se que o ato de ler um texto varia conforme as escolhas e o modo de o leitor se relacionar com a leitura. Voltada para contexto contemporâneo, Santaella também traz sua concepção de leitor e, ciente dos novos tipos de leitor que a cibercultura cria, estabelece que existem atualmente três tipos de leitores, interpretados em: 1. leitor contemplativo. 2. leitor movente. 3. leitor imersivo. O leitor contemplativo faz uso apenas do suporte impresso, com imagem fixa, e se situa na idade pré-industrial. O leitor movente é filho da Revolução Industrial, que faz leituras de um mundo dinâmico, em movimento, híbrido e com misturas sígnicas. O terceiro leitor é o leitor virtual, imersivo, porque começa a imergir nos novos espaços incorpóreos da virtualidade, ou seja, no ciberespaço.

O termo ciberespaço foi inicialmente criado por William Gibson, em 1984, no intuito de tornar mais sensível a geografia móvel da informação, normalmente invisível. É a linguagem da hipermídia, o que significa “integração sem sutura de dados, textos, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação digital” (FELDMAN, 1995, p. 4, apud SANTAELLA, 2004).

Santaella (2004) argumenta que as pessoas que navegam o ciberespaço apresentam características notáveis, perceptíveis em seu controle motor e expressão de motricidade física ao emitir respostas, em sua agilidade e na instantaneidade das ligações que sua mente consegue processar, das reações de olho e corpo à extremidade da mão que manuseia o *mouse* e toda uma possível sincronia de cognições sensório-motoras que acabam por tipificá-los em diferentes tipos de usuários. Segundo a autora, os usuários do ciberespaço podem ser classificados em três tipos: o novato, o leigo e o experto. Todos eles são leitores em níveis

diferentes de imersão, dependendo da interação que conseguem estabelecer com o computador. A autora esclarece que:

[...] usuário novato é aquele que não tem nenhuma intimidade com a rede, para o qual tudo é novidade. O leigo é aquele que já sabe entrar na rede, já memorizou algumas rotas específicas, mas não adquiriu ainda a familiaridade e competência de um experto, que conhece os segredos de cada mínimo sinal que aparece na tela (SANTAELLA, 2004, pp. 58-59).

Para atingir a compreensão, o usuário novato precisa passar por um estágio de “alfabetização semiótica”, que consiste na “percepção e cognição das mídias ou hipermídias acessadas: imagens, sinais, mistura de signos, texturas gráficas, sons, ruídos, diagramas, figuras e suas respectivas hiper-sintaxes” (SANTAELLA, 2004, p. 67). A compreensão é a representação interna que a pessoa tem de um problema. A busca domina sobre a compreensão, apesar de ambas caminharem juntas, pois se faz a partir do significado de alguns signos e sinais que o usuário leigo já captou anteriormente e põe em prática por meio de estratégias de retorno e de avanço.

Atualmente, o que está disponível em muitas escolas, em termos de recursos didáticos (computadores, laboratórios, televisões digitais e outros) não tem sido eficaz o suficiente para tornar as aulas condizentes com o ritmo tecnológico da sociedade. A problemática do uso indevido das novas tecnologias, pelos estudantes, gira em torno de situações que são criadas fora da escola, mas trazidas para dentro dela já ampliadas e fora de controle. O aluno, que já é imerso nessas tecnologias à sua maneira, sob a influência da sociedade e de acordo com seus próprios critérios acerca do que é importante e necessário a sua formação, chega à escola questionando se aquilo que o professor está expondo ou tentando fazê-lo compreender é de fato relevante. Muito disso ocorre porque alunos da geração Z<sup>1</sup> têm mais tempo e oportunidades de estar em contato com as novas tecnologias da informação e comunicação, e são considerados leitores imersivos, enquanto o professor, geralmente pertencente à geração Y<sup>2</sup> ou X<sup>3</sup>, por diversos fatores, não se encontra totalmente imerso nessa nova tecnologia. Ele

---

<sup>1</sup> Geração Z: refere-se aos jovens nascidos em meados dos anos noventa. É uma geração contemporânea a uma realidade conectada à Internet, em que os valores familiares não são tão expressivos quanto os contatos virtuais estabelecidos na Web. Os jovens apresentam um perfil mais imediatista e se destacam por sua excentricidade. Disponível em: <http://www.coisaetale.com.br/2012/04/as-geracoes-baby-boomer-x-y-e-z/> Acesso em: 22/10/13.

<sup>2</sup> Geração Y: conhecida também pelo nome de Geração do Milênio, Geração Internet ou Digital, a Geração Y é constituída por pessoas que nasceram entre 1980 e 1990, tendo a geração Z como sucessora. Os jovens dessa época cresceram em meio a muita ação, estímulo de atividades variadas e tarefas múltiplas. Disponível em: <http://www.infoescola.com/sociedade/geracao-y/> Acesso em: 22/10/13.

ainda é o leitor contemplativo, movente, caminhando lentamente para se tornar um leitor imersivo (SANTAELLA, 2004).

Com isso, fica evidente que o sistema educacional ganha (em maior acesso e permanência dos alunos; demonstrações de gosto e sentido em estarem na escola; mais interesse e desenvolvimento de habilidades diversas) preparando-se melhor para atender às novas exigências. É importante que haja projetos e ações que visem à inclusão digital e social do aluno, já que essa é uma das metas estabelecidas nos PCN.

### **1.3 Inclusão digital e social na cibercultura**

Com o advento da cibercultura, a inclusão digital tornou-se um processo fundamental à formação dos indivíduos, tanto dentro quanto fora da escola; e mesmo que ela se dê fora da escola, não pode prescindir de um componente educacional bem demarcado. Os alunos precisam aprender a utilizar redes de comunicação, ferramentas e *softwares* de uso e necessidade generalizados, mas acima de tudo eles precisam aprender o que fazer para que essas ferramentas e programas venham a construir habilidades e competências que resultem na melhoria da qualidade de suas vidas.

Atualmente, a tecnologia digital está presente na maioria das escolas, pois estas possuem computadores, *softwares* e acesso à Internet. No entanto, ainda há sérios problemas a serem enfrentados: tempo de acesso limitado ao computador (muitas vezes, devido à razão número de alunos/número de máquinas disponíveis); falta de pessoal técnico para proceder à capacitação no manejo técnico das máquinas, visto que os jovens têm notória facilidade para aprender a manejar a tecnologia sem necessidade de ensino formal. Entretanto, é preciso ajudá-los a aprender melhor, auxiliando-os a fazer aquilo que antes não eram capazes de fazer sozinhos, como é proposto na ZDP de Vygostky (2002), valendo-se de propostas que os conduzam do conhecimento prévio a uma aprendizagem mais elaborada.

Tendo em vista que a sociedade contemporânea é cada vez mais uma sociedade da informação, é mister que os grupos sociais saibam lidar com estas informações para garantir

---

<sup>3</sup> Geração X: criado pelo fotógrafo Robert Capa no ano de 1950, o termo foi utilizado em um de seus ensaios fotográficos, sobre jovens mulheres e homens que cresceram depois da Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, Jane Deverson e Charles Hamblett escreveram um livro a partir do estudo sobre jovens ateias que eram contra as regras da época: Generation X – Perfect hits 1975 – 1981. O termo ganhou ainda mais popularidade com a publicação do livro “Geração X: contos para uma cultura acelerada”, do escritor canadense Douglas Coupland. Disponível em: <http://www.infoescola.com/sociedade/geracao-x/> Acesso em: 22/10/13.

condições de vida mais dignas. Ainda, no que diz respeito à internet, é possível depreender que

[...] a Internet é o tecido de nossas vidas. Se a tecnologia da informação é hoje o que a eletricidade foi na Era Industrial; em nossa época, a Internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana (CASTELLS, 2003, p.7).

A concepção do autor só vem confirmar que, em pleno século XXI, o fato de uma pessoa estar excluída das redes digitais poderá elevar ainda mais sua exclusão social. É importante observar que as tecnologias da informação têm o poder de aumentar as possibilidades dos sujeitos de transformar informações em conhecimento, pois estas são conhecidas como tecnologias da inteligência (LÉVY, 2003), e se as comunidades conseguirem fazer uso delas para atender suas necessidades, isso se tornará um poderoso instrumento de combate à pobreza e exclusão social, como denuncia Silveira:

Hoje, do ponto de vista da cidadania, a liberdade de expressão passa pelo direito a comunicação em rede. Quem pode fazer um *blog*, participar de uma rede de relacionamento, escrever um comentário ou subir para a internet um vídeo gravado em um celular, tem garantido o seu legítimo direito de falar, de divulgar suas ideias, opiniões e até suas reclamações e denúncias. Quem não tem acesso às redes digitais, quem não tem recursos financeiros para acessar nem mesmo uma *lan house*, está impedido de se comunicar em uma sociedade em rede. Este bloqueio, originado nas profundas desigualdades sócio-econômicas de nosso país, é um processo de exclusão inaceitável (SILVEIRA, s/d).

Em complementação a essa teoria, Marquesi, Elias e Cabral (2008, p. 28) afirmam que, “no âmbito da aprendizagem, o conhecimento é essencial na sociedade contemporânea, tendo-se em vista que os estudantes devem ser incluídos digitalmente e competentes no uso dos recursos tecnológicos”. Ainda, adiante, as autoras ressaltam que “é importante que os alunos desenvolvam habilidades para buscar dados e informações, avaliar e construir significados que possam ser úteis”.

Segundo Garton, Haythornthwaite e Wellman (1997, p. 1), "quando uma rede de computadores conecta uma rede de pessoas e organizações, é uma rede social". A internet, responsável por essa conexão, pode ser considerada uma obra sempre inacabada, um grande arranjo comunicacional construído colaborativamente, sem sede, sem dono, sem ser

propriedade de ninguém. Por isso, é um dos maiores exemplos de práticas de compartilhamento da humanidade, ou seja, uma grande prática social colaborativa e recombinante, a qual se pode denominar de rede (SILVEIRA, s/d).

Assim como ocorre com a educação básica, cujos dados apontam que há acesso praticamente absoluto ao ensino fundamental, mas não há permanência dos jovens (ROJO, 2009), ocorre hoje que as escolas possuem computadores para o acesso dos alunos, laboratório de informática, mas não há uma frequência significativa de uso, ou projetos pedagógicos que visem mais que o acesso. “O Estado deveria ter uma política de inclusão da população dentro da sociedade da informação. As pessoas devem ser educadas para o uso das novas tecnologias e o Estado deve entrar como operador das mesmas. Sem a ação do governo a exclusão não poderá ser combatida” (SILVEIRA, 2001, p. 25). Ou seja, trata-se de uma questão que envolve mais que recursos materiais, exigindo capacitação docente e contratação de profissionais da área para auxiliar nas escolas, incentivos e valorizações. Ainda sobre essa questão funcional, Castells (1999, p. 43) afirma que “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas”.

Segundo pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2004), é muito elevado o número de docentes que não possuem acesso digital. Há de se levar em conta que esta precariedade docente contamina não só alunos pobres, mas igualmente os outros, ainda que em dimensões muito diferentes. Os alunos mais pobres ficarão fora (dialeticamente falando, pois sendo inevitável a penetração das novas tecnologias, os pobres estarão dentro, mas como excluídos), pois em algumas comunidades ainda é impensável ter computador em casa e, muitas vezes, na escola. Desta forma, a tendência é considerar que a inclusão não passa de efeito de poder, à medida que se reservam para eles (os pobres, excluídos socialmente) os restos, tais como: equipamentos sucateados, cursos precários, ambientes improvisados, treinamentos encurtados, programas baratos (DEMO, 2005).

Quanto aos demais alunos que possuem acesso a equipamentos, a pobreza maior pode estar no próprio ambiente escolar, cuja linguagem não se coaduna com os desafios digitais fora da escola. O aluno perde a oportunidade de aprender a “ler a realidade”, incidindo em outro nível da discriminação digital: embora possa saber lidar com ela, não a sabe ler, no sentido de compreender, interpretar, reconstruir. Não sabe pensar os desafios de uma sociedade e economia informacionais (LASH, 2005, apud DEMO, 2005).

A solução para evitar a exclusão digital, e conseqüentemente social, seria enfrentar o atraso tecnológico e a precariedade da escola pública, evitando permitir que a população seja incluída na margem, ficando sempre à mercê de terceiros para conseguir diminuir seu analfabetismo digital. O autor afirma que

[...] o analfabetismo digital vai se tornando, possivelmente, o pior de todos. Enquanto outras alfabetizações são já mero pressuposto, a alfabetização digital significa habilidade imprescindível para ler a realidade e dela dar minimamente conta, para ganhar a vida e, acima de tudo, ser alguma coisa na vida. Em especial, é fundamental que o incluído controle sua inclusão (DEMO, 2005, p. 3).

Sobre esse controle de sua própria inclusão (digital), citado por Demo (2005), Orvalho (2000, apud MARQUESI, ELIAS; CABRAL; 2008) também afirma que é por meio da combinação de aprendizagens em ambientes formais e informais que os alunos se tornam capazes de gerenciar com mais eficácia sua aprendizagem e os conhecimentos que necessitam de manipulação. Segundo ele, esses alunos, além de conseguir personalizar as suas estratégias de aprendizagem, poderão sentir-se mais motivados a, inclusive, desenvolver novas estratégias de escrita e leitura nesse novo ambiente, que é o foco primordial desta pesquisa.

Conhecendo todas essas premissas e tendo em vista a imersão dos alunos na cultura da qual já fazem parte, a cibercultura, a pesquisa aqui apresentada propôs atividades que propiciassem interações de linguagens variadas, por meio do trabalho com atividades funcionais de letramento que fizessem parte da realidade e das necessidades dos alunos, e contribuíssem, assim, para sua formação cidadã, educacional e, até mesmo, profissional.

No próximo capítulo, em seqüência teórica e paralela à contextualização da cibercultura, serão abordadas a leitura e a escrita como práticas sociais, enfatizando-se o uso de gêneros textuais e as práticas de letramento para torná-las mais significativas e aplicáveis às esferas discursivas dos alunos. Muitos trabalhos podem ser feitos para além da escola, revelando a multimídia como suporte da educação escolar. Isso justifica um dos objetivos dessa pesquisa, ou seja, investigar as funções comunicativas e a função educativa que as tecnologias digitais podem oferecer aos estudantes, capacitando-os à produção de diferentes tipos de texto, mensagens, pesquisa, entre outros, em um contexto de letramento.

## **2. LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL**

Neste capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam o presente trabalho de pesquisa-ação, tanto na elaboração das atividades com uso de gêneros textuais, aplicadas em salas de aula de língua portuguesa, quanto na análise dos dados coletados, subdividindo-se em três partes principais. Na primeira parte, são discutidos os conceitos de língua, linguagem e leitura, de acordo com diferentes autores e explicitando a concepção de leitura aqui adotada. Na segunda parte, aspectos relacionados ao papel do professor na formação do leitor competente, bem como a mediação por meio dos processos de andaimagem e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) na construção do conhecimento do aluno são abordados. E, na terceira parte, os vários conceitos de letramento aparecem sob enfoques, modalidades e condições variadas, induzidos por diferentes gêneros textuais, sendo justamente o letramento o foco do ensino da língua portuguesa e também do contexto desta pesquisa.

### **2.1 Conceituando língua, linguagem e leitura**

O trabalho com linguagens e com a construção de conhecimentos sobre uma língua, em específico, é um desafio que envolve esforços diários de professores e alunos em contextos de aprendizagem diversos. Estes diferem substancialmente dos contextos anteriores a eles. Hoje as múltiplas linguagens e leituras misturam-se em uma mesma língua, apontando para uma nova cultura em que apenas a capacidade de ler e escrever já não basta, e acompanhar o ritmo das tecnologias, fazendo múltiplas leituras de mundo, faz toda a diferença. Busca-se agora uma nova meta: atingir o letramento, estando imerso na cultura da contemporaneidade: a cibercultura. Paulo Freire (1978, p. 68, /aspas do autor/) já afirmava que "o domínio sobre os signos linguísticos escritos [...] pressupõe uma experiência social que o precede – a da ‘leitura’ do mundo”, que aqui é denominada de letramento. Assim, é a partir do momento em que o indivíduo apropria-se daquilo que lê e escreve, transformando os discursos sociais em discursos internos, em conhecimento próprio, que ele amplia o seu nível de letramento e apresenta-se como um leitor competente.

Segundo Koch (2003, p. 13) “a concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote. Língua e sujeito são indissociáveis, pensar em um é

pensar também no outro”. A concepção da autora vai ao encontro dos estudos de Bakhtin (2002, p. 268), os quais apontam que “a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não as conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam”. Ainda, para o autor, “a interação verbal constitui a realidade fundamental das línguas” (BAKHTIN, 2002, p. 123). Ele apresenta a seguinte teoria:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do *eu* com o *outro*. Três tipos de relações. 1. Relações entre os objetos [...]. 2. Relações entre o sujeito e o objeto. 3. Relações entre os sujeitos, que são relações individualizadas, personalizadas: relações dialógicas entre os enunciados, relações éticas, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Com essa visão sociointeracionista de concepção do sujeito, Bakhtin (2003) irá influenciar outros estudiosos de linhas próximas, como Geraldi (1997), que, numa perspectiva sócio-cultural sobre língua e linguagem, as compreende como processo de interação entre sujeitos. Esta é, também, a mesma visão de Soares (2002) que, dentro da perspectiva do letramento, considera a língua um processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas linguísticas, orais ou escritas – sentidos e significados que se constituem segundo as relações que cada indivíduo mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, segundo seus conhecimentos prévios, atitudes e preconceitos, segundo, ainda, as relações que os interlocutores mantêm entre si, segundo a situação específica em que interagem, segundo o contexto social em que ocorre a interlocução.

A linguagem é, portanto, a ferramenta fundamental que age decisivamente na estrutura do pensamento humano, construindo assim o conhecimento. Segundo Geraldi (1996, p. 19), ela “não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros se constitui”. Esta concepção implica que não há um sujeito dado,

pronto, que entra em interação. O que existem são sujeitos se completando e se constituindo nas suas falas e nas falas dos outros.

E quanto à leitura? O que caracteriza o leitor nos dias atuais? Por que a leitura ocupa espaço tão importante na vida de todos os indivíduos? Como ela tem sido vivenciada pelos brasileiros nos contextos atuais? Efetivamente, a partir de suas vivências, o indivíduo passa a ler o mundo, por meio da sua própria existência e de suas reflexões, tornando-se, assim, capacitado para elaborar conceitos. No entanto, segundo Martins (2004), o sujeito só será considerado verdadeiramente um leitor a partir do momento em que ele passar a compreender aquilo que lê. Segundo ela,

[...] quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa (MARTINS, 2004, p.17).

Portanto, ler é, antes de tudo, compreender para poder atuar; e é por isso que não basta decodificar sinais e signos, é necessário portar-se diante do texto, transformando-o e sendo transformado. É necessário avaliar o lugar que a leitura ocupa na sociedade, se ela está sendo ou não formadora de opinião e se ela, além de demarcar discursos ideológicos, é capaz de modificar conceitos sociais.

Coracini (2002, p. 15) conceitua a leitura como “um processo discursivo em que estão inseridos o autor e o leitor, estando ambos constituídos histórica e ideologicamente”. Segundo a autora, tudo aquilo que é capaz de despertar o interesse do leitor, desde que faça sentido e permita-lhe estabelecer relações com o que ele já conhece e domina, por meio da recepção e da interação com diversas linguagens, pode ser denominado leitura. Portanto, a leitura tem a propriedade de produzir múltiplos sentidos e valores na cultura em que se faz presente. Se ela continuar sendo trabalhada didaticamente por profissionais da educação como uma simples decodificação de letras e fonemas que concorrem para a formação de palavras ou frases, na qual a compreensão do texto é vista apenas como consequência deste processo, fatalmente ocorrerá o afastamento da noção de texto, limitando o aluno à identificação de palavras e frases apenas, sem levar ao significado preciso do texto e do contexto.

Na escola, a formação de leitores e escritores depende muito também da valorização da expressão oral, pois a língua é um conjunto de variedades linguísticas, consequência da

enorme diversidade social. E o professor que reprime o uso da linguagem oral, pode estar formando um ser passivo e inibido, e que possivelmente detestará a leitura e a escrita pelo resto de sua vida. Como a linguagem é uma forma de interação, ela vai além de possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor; ela capacita o sujeito que fala a praticar ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, os interlocutores agem entre si, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Estudar a língua é, portanto, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala, em determinada situação concreta de interação (GERALDI, 1997). Cada fala traz percepções diversas quando apresentada por meio de gêneros textuais do cotidiano, pois favorece a produção de sentido crítico. Essas percepções corresponderam, nesta pesquisa, ao motivo das investigações que foram validadas por meio dos resultados produzidos pelos participantes, envolvidos em atividades de manifestação da linguagem, em geral, e de suas interações.

## **2.2 A linguagem e suas interações**

Linguagem e língua não são sinônimos. A linguagem humana é a capacidade de transformar ideias em signos, possibilitando a interação com o outro, de forma que todos os sistemas de signos convencionados e percebidos pelo sentido sejam utilizados, e não apenas o linguístico. Ela é, ainda, um sistema semiótico cujas formas de representação se constituem em modos semióticos (BUNZEN; MENDONÇA, 2013). Mudanças na forma de utilizar a linguagem têm ocorrido, constantemente, em função dos novos meios de comunicação midiática. Basta adentrar o ciberespaço para se deparar com uma crescente multiplicidade e integração de modos significativos de produzir sentido: o textual passa a ter uma relação intrínseca com o visual, o áudio, o espacial e até mesmo o comportamental. Essa integração está cada vez mais presente na mídia de massa, hipermídia eletrônica, multimídia, etc.

Durante todo o período de pesquisa, pôde-se comprovar na teoria e na prática que língua e sujeito se constituem nos processos interativos. Trata-se, portanto, de um processo no qual o sujeito vai se constituindo aos poucos, com a internalização dos signos que circulam nas interações, não só verbais, de que participa (GERALDI, 1996). A escola, para garantir aprendizagens bem-sucedidas, poderia proporcionar aos alunos a maior diversidade possível

de interações, para que delas os alunos pudessem extrair as diferentes regras de uso da linguagem, dadas as diferentes instâncias de sua produção.

Com efeito, mais importante que permitir ao aluno “acessar” conhecimentos que ainda não tem domínio, é proporcionar a ele textos e atividades cujos conhecimentos se ancorem aos seus conhecimentos prévios (construídos em processos interlocutivos anteriores a sua entrada na escola) e que, mesmo durante o período escolar, continuam a existir fora da escola. Essas tarefas envolvendo a interação de linguagens e a articulação de conhecimentos prévios facilitam ao professor trabalhar pedagogicamente a intertextualidade no aluno. Ou seja, ao lançar mão de textos anteriores, escritos ou orais, fica mais fácil para o aluno desenvolver o conhecimento, pois é por meio de interações colaborativas com outros sujeitos sociais, com diferentes habilidades e perspectivas pertencentes a outros contextos, que ele irá construir uma ética plural e democrática.

Bunzen e Mendonça (2013, p. 19) afirmam que “como o uso da linguagem é sempre um ato retórico, observar a relação entre a retórica e a tecnologia é fundamental”. Isso posto, em uma sociedade cada vez mais permeada por avanços tecnológicos, trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorram combinações de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento neuropsicológico desses jovens. Recursos semióticos são aqui definidos como os modos em que a linguagem é expressa (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia, etc.) e como esses modos se integram por meio de modalidades sensoriais (visual, auditiva, olfativa, etc.) na construção de eventos e textos multimodais (BUNZEN; MENDONÇA, 2013). Assim, “qualquer objeto ou texto verbal em que mais de um modo (semiótico) se combinem como recurso para construir sentido” construirá um artefato multimodal (JEWITT, 2009, apud BUNZEN; MENDONÇA; 2013, p. 24).

A multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos exigem multiletramentos, isto é, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar. Destarte, torna-se necessário que os envolvidos no processo de aprendizagem compreendam a linguagem de forma ampla, como uma prática cultural que permite aos seres humanos (re)elaborar uma vasta quantidade de conceitos e princípios e a possibilidade de um contínuo crescimento e desenvolvimento cognitivo (BUNZEN; MENDONÇA, 2013).

Atividades como interpretar um problema, localizar/identificar os dados relevantes de uma tabela ou gráfico, refletem uma atividade cognitiva em que uso da linguagem está presente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 126) salientam que se deve orientar o aluno a “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e expressão”. Portanto, baseada nessas concepções e orientações sobre linguagem e interação é que essa dissertação assume a seguir mais um subitem, buscando agora elucidar as formas de se trabalhar didaticamente a leitura (dentro e fora da sala de aula), para que esta vá além da aprendizagem e alcance a construção do conhecimento.

### **2.3 A leitura em sala de aula**

Os PCN de Língua Portuguesa , para o ensino fundamental e médio (2000), tomam como foco principal o trabalho pedagógico por meio da utilização de textos. Conforme afirmam Braga e Silvestre (2002, p. 9), “nunca, como agora, se valorizou tanto a leitura”. Entretanto, mais adiante complementam:

[...] o aluno dos últimos tempos difere muito dos alunos que fomos. [...] diante da primeira dificuldade desiste. E continuará desistindo sempre se continuarmos cobrando o que não foi aprendido. Se continuarmos assistindo seu fracasso e atribuindo somente a ele a culpa de não ser um leitor eficiente” (BRAGA; SILVESTRE, 2002, pp. 15, 16).

Assim, o professor é orientado a desenvolver habilidades e estratégias, bem como atividades baseadas em textos que irão favorecer a compreensão e a aprendizagem do aluno. Já não basta apenas a alfabetização, é preciso atingir o letramento.

Conforme aponta Martins (2004), o Brasil é um país que apresenta muitas lacunas em relação à publicação, distribuição e venda de materiais impressos, principalmente livros (MARTINS, 2004). No entanto, essa oferta vem aumentando, trazendo preços mais acessíveis à população. O problema não estaria, então, na falta do que ler, nos preços altos, na pouca qualidade do material ou na inexistência de leitores, mas segundo a autora:

A questão é mais ampla e complexa: vem da precariedade de condições socioeconômicas e se espalha na ineficiência da instituição escolar,

determinando e limitando opções. Sem dúvida, a concepção que liga o hábito de leitura apenas aos livros deve-se muito à influência, persistente no nosso sistema educacional, de uma formação eminentemente livresca e defasada em relação à realidade, ainda fomentada pela escolástica cristã, que nos orientou os jesuítas, os primeiros educadores do Brasil. Ademais, deve muito à ideologia burguesa, que busca, na elitização da cultura, meios de perpetuar seu domínio social, político e econômico (MARTINS, 2004, p. 27).

Quanto ao referido domínio social, hoje, o que ainda verifica-se é que, nas classes sociais mais altas, atribui-se um valor bem positivo à leitura, vista como fonte de benefícios por estar associada a uma forma de lazer, prazer, enriquecimento cultural e ampliação de horizontes. Já nas classes populares, a leitura ganha função mais utilitária, ou seja, funciona como instrumento para obter melhores condições de vida. Um dos resultados dessa discrepância relaciona-se ao domínio do uso da escrita, que ainda é privilégio das classes economicamente bem sucedidas por ser esta a norma mais prestigiada socialmente, o que por vezes desconsidera outras formas de linguagem, às quais os indivíduos têm acesso diariamente.

Como, então, abordar a leitura em sala de aula de forma eficaz? Para atingir o objetivo de contribuir para o exercício pleno da cidadania, o trabalho com atividades de leitura e escrita, utilizando gêneros textuais, precisaria ser conduzido de forma contínua, sistematizada. No entanto, o que se encontra em muitas escolas brasileiras é um ensino realizado de forma assistemática, espontaneísta e improvisada, cujo foco é o ensino descontextualizado de gramática, deixando a prática textual para segundo plano. Giasson (apud BRAGA; SILVESTRE, 2002, p. 22) vem confirmar um conceito já referenciado neste estudo, de que “para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores)”. E é nesse sentido, de diálogo e interação entre diferentes leituras e vivências, que o trabalho dos professores ganha mais proximidade dos alunos, conseguindo obter um melhor resultado.

Alguns pontos de interesse se destacam aqui: O que é leitura? (lembrando que há vários tipos de leitura: leitura de mundo, leitura de palavras, leitura de imagens, leitura de expressões faciais). Qual a sua importância na formação do indivíduo? (como aluno e como ser social). Por que ler determinado texto? Por que ele é interessante? Que tipo de informação veicula? Quem é o autor do texto? Por que aquele autor é importante? Esses são exemplos de questionamentos que, por experiências próprias, quando realizados e respondidos pelo professor, em conjunto com os alunos, a partir do momento em que

determinado texto é escolhido, contribuem para que a intenção de leitura seja atingida com êxito, haja vista a clareza dos objetivos e o envolvimento dos alunos, conscientes da necessidade de tal aprendizagem.

Bortoni-Ricardo e Machado (2013) também são defensoras de um trabalho leitor de intenções pré-definidas e bem esclarecidas, que inclua questões a serem previamente instigadas nos alunos, mesmo que só oralmente, tais como: Qual gênero será abordado? A quem se dirige a produção? Escrever sobre o quê? Sobre quem? Em que contexto? Com qual finalidade? Segundo as autoras, esses questionamentos, se mal trabalhados ou mal compreendidos em sala de aula, irão resultar em apenas mais uma escrita-cópia, escrita-norma ou escrita-castigo.

Ainda, Braga e Silvestre (2002, pp. 30-35) alertam para o fato de que a seleção do texto e seu estabelecimento representam apenas o início do trabalho de leitura, e que para se construir um leitor competente, três etapas importantes, e já mencionadas nesta dissertação, devem ser percorridas: 1. *pré-leitura* (momento em que se ativa o conhecimento prévio do aluno-leitor mediante as habilidades de investigação); 2. *leitura-descoberta* (fase de reconhecimento do código, da projeção dos conhecimentos do leitor sobre o texto, da verificação de hipóteses, da construção de sentidos) e 3. *pós-leitura* (fase de ampliação, confirmação ou transformação da visão de mundo do leitor, na fase de confronto do sentido construído com seu próprio sistema de valores).

Proposta pedagógica que já demonstrou bons resultados no presente estudo, quanto ao desenvolvimento da capacidade leitora do aluno, trata-se da criação, na escola, de situações que se assemelhem às situações existentes no ambiente social externo, para que esse aluno tenha contato e se aproprie de textos variados (gêneros textuais). Isso ocorre por meio das sequências didáticas<sup>4</sup>, que têm por finalidade proporcionar ao aluno procedimentos para que ele possa produzir textos de acordo com o gênero estudado, a partir de tarefas feitas em etapas, de modo que as dificuldades sejam trabalhadas progressivamente (DOLZ,

---

<sup>4</sup> Sequências didáticas, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), são conjuntos de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, e que se dividem em três etapas: a) diagnóstico dos conhecimentos prévios; b) ampliação dos conhecimentos; c) sistematização dos conhecimentos. Ao mesmo tempo, as sequências didáticas possibilitam aos estudantes amplo acesso às diversas práticas de linguagens, textos autênticos, ajudando-os a entender, e, de fato, utilizar gêneros textuais que permeiam situações sociais em diferentes contextos.

NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). Para isso, o trabalho pedagógico deve estar focado nos gêneros textuais, porque, se isso não acontece, as condições de produção do texto não serão analisadas, tornando a avaliação incompleta, e restringe-se apenas à estruturação, conteúdo e recursos gramaticais. Essa proposta conjuga-se com os interesses desta pesquisa.

Por fim, em consonância com as concepções aqui apresentadas, no sentido de se trabalhar didaticamente a leitura e a escrita em contextos significativos, estão as abordagens criadas a partir de projetos de letramento. Kleiman (2000) afirma que essas abordagens são sempre fundamentadas na interação do sujeito com o outro, com o conhecimento e com a vida, no sentido mais amplo, uma vez que “o conteúdo deixa de ser o elemento estruturante para dar lugar às práticas sociais, dentro das quais se buscarão textos realmente significativos para ao aluno, sua comunidade e suas vivências, locais ou não” (KLEIMAN, CENICEROS, TINOCO, apud BUNZEN E MENDONÇA, 2013, p. 72). Um projeto de letramento se refere a

[...] uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Esses projetos de letramento são ações em que o professor é responsável por organizar e aplicar em sua sala de aula. Sendo ele a pessoa mais experiente, responsável por nortear o processo de leitura e escrita na sala de aula, por confirmar ou refutar as previsões textuais e produções realizadas pelo aluno, a próxima seção irá discorrer um pouco mais sobre o papel desse profissional que, apesar de todos os recursos e avanços tecnológicos que se fazem presentes na sociedade contemporânea, é peça fundamental no processo, como mediador da aprendizagem.

## **2.4 O papel do professor na formação leitora do aluno**

Boa parte do trabalho pedagógico desenvolvido por muitos professores em sala de aula baseia-se na sua experiência e no senso comum. Por vários motivos, muitos professores acabam se esquivando de organizar e desenvolver um trabalho educativo que permita aos alunos experimentar e aprender, na escola, com diferentes experiências de leitura que sejam

compatíveis com as práticas sociais. Buscando reverter essa situação, os PCN de Língua Portuguesa assinalam que é fundamental

[...] construir na escola uma prática de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização de recursos para a preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não só o de português, é professor de leitura (PCN, 1998, p. 15).

Trabalhar pedagogicamente com a leitura na sala de aula hoje é contribuir para a formação da cidadania dos alunos, é garantir a concretização e a expansão da alfabetização, é superar a visão de leitura como meramente “prática escolar” para reconhecê-la como “prática social”, é reconhecer que a competência para compreender e interpretar textos tornou-se uma exigência, e que a mediação pedagógica tem papel fundamental nesse processo. É papel do professor, como mediador, despertar o interesse de seus alunos para a leitura, utilizando-se de estratégias diversas, como partilhar com os alunos sua vivência leitora e a satisfação que se tem ao ler uma obra, estabelecer previsões antes, durante e após a leitura, criando, por exemplo, espaço aos alunos para que possam manifestar dúvidas, levantar hipóteses, fazer inferências, debater questões, verificar as hipóteses e informações levantadas acerca do texto, valorizando assim a capacidade do aluno de expressar seu ponto de vista e de recontar, com suas palavras, a história que tomou conhecimento.

Além de todos esses itens supramencionados, a prática da reescrita textual em sala de aula também é um passo importante na formação do aluno leitor. Ela sucede os comentários realizados sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos que, após recebê-las corrigidas, prestam-se a observar cuidadosamente os aspectos assinalados pelo professor quanto aos elementos estruturais do texto, do tipo e gênero textual trabalhado, e também aspectos gramaticais, auxiliando o aluno a dominar a modalidade escrita da língua. Esse trabalho de reescrita é uma medida importante para o professor, mas principalmente o próprio aluno analisar avanços na escrita, pontos que precisam de aperfeiçoamento, com ajuda do professor ou de um colega mais experiente, bem como o nível ao qual ele já domina sozinho.

À escola e ao professor cabe disponibilizar mais do que somente objetos de leitura. Há que haver espaços, tempos, oportunidades e atividades que proporcionem a efetivação desse contrato (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 69). O professor é o responsável por conferir os acervos presentes na biblioteca e usar o bom senso aliado a sua experiência para

adotar livros que atendam às necessidades dos jovens leitores, observando a qualidade das ilustrações, temáticas e gráficas. Segundo Braga e Silvestre (2002, p. 24), “quanto mais o aluno lê com orientação e mediação do professor, mais adquire autonomia para processar outros textos”.

A experiência leitora do professor reflete-se diretamente no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, considerando que ele tenha como finalidade a formação de novos leitores (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 76). No entanto, se o professor exige do aluno leituras que nem ele próprio realizou, seu papel de mediador de leitura fica comprometido; se ele não consegue despertar no aluno o prazer pela leitura, ele poderá obter um efeito contrário, gerando alunos com aversão à leitura ou às propostas da escola, podendo, assim, comprometer o gosto deles pela leitura, quem sabe para a vida toda.

Na sociedade brasileira, tão interligada pelos recursos tecnológicos, é importante que os professores valorizem a interdisciplinaridade e a interação de linguagens (verbal-oral, verbal-escrita, não-verbal, musical, dramática, virtual) junto a seus alunos, utilizando em suas aulas textos de outras disciplinas e das situações da atualidade, vinculando saberes diferentes e tornando o aluno capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. A linguagem, se vinculada à situação concreta de sua produção, ou seja, ao contexto interacional de seus interlocutores, e se manifestada por meio de textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, estará cumprindo seu papel de formar escritores competentes, cujas práticas (de produção textual) serão realizadas dentro e continuadas fora da sala de aula, nas ações efetivas do cotidiano, numa simples busca e transmissão de informações ou no exercício da reflexão.

As escolas, os professores e, em especial, os alunos do final do século XX em diante fizeram por estabelecer um novo paradigma escolar: o paradigma inovador, pautado em outras exigências, tais como pensamento crítico, argumentação, capacidade de resolução de problemas, estabelecimento de relações, autonomia, iniciativa própria, capacidade de trabalhar em grupo (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013). Se ao contrário desse paradigma inovador, o encontrado em sala de aula for o divórcio entre o ensino e a realidade do aluno, fatalmente o que se encontrará também serão alunos insatisfeitos e desinteressados pela aprendizagem da LP, vista meramente como um conjunto abstrato de signos e regras, códigos que priorizam a memorização, a cópia e reprodução mecânica de atividades. Para dar conta desse contexto de transformação e busca de significado, o uso mecânico do livro

didático (D'ÁVILA, 2002) deve dar lugar à prática social de leituras e atividades diversificadas e à mediação didática crítica, apoiadas no uso das novas tecnologias.

Motivo de preocupação entre professores, pesquisadores e autoridades do âmbito educacional, o trabalho com o livro didático, a partir de 2003, ganhou nova configuração com a construção da Política Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), a promulgação da Lei do Livro, dentre outras ações as quais promoveram a leitura no cenário cultural do Brasil. Além dessas ações relativas ao uso do livro didático, o estudo e aplicação de estratégias e processos como a andaimagem e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), enunciada por Vygotsky (1991), têm dado ao professor as ferramentas necessárias para atingir a aprendizagem dos alunos.

## **2.5 A construção do sujeito leitor**

Para formar leitores competentes, é imprescindível que aconteça a mediação pedagógica do professor. Aqui é pertinente esclarecer o que se entende por “mediação pedagógica”, também conhecida como “intervenção pedagógica”, tendo em vista que ela é a ponte para que o aluno consiga chegar aos objetivos propostos. Segundo Masetto (2000, apud BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 67), a mediação pedagógica refere-se à atitude e ao comportamento do professor, que deve se posicionar como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem. Assim, a mediação direcionada à compreensão leitora funciona como uma espécie de andaime (*scaffolding*, em inglês), que permite o alcance e a compreensão dos conteúdos e objetivos propostos.

Para compreender melhor o conceito de andaimagem, esta pesquisa tende a priorizar os estudos de Bortoni-Ricardo e Machado (2013), que afirmam ser abrangente esse conceito, uma vez que não se limita ao ambiente escolar, podendo ocorrer em outros lugares em que haja processos de socialização. Para as autoras, o termo (que nos remete à figura do andaime, de uma escada) significa um auxílio (visível ou audível) dado ao aprendiz por meio de um membro mais experiente; e esse recurso deve ser uma estratégia amplamente utilizada na escola. Atuando nesse caminho, o professor irá apoiar o aluno, partindo do que ele traz e utilizando estratégias para que ele se torne independente. Esse trabalho com andaimagem não se refere apenas ao auxílio do professor, mas de colegas que, trabalhando em grupos, podem auxiliar-se mutuamente pela maior experiência de um em relação ao outro. Ou seja, “os

trabalhos em grupo devem promover efetivamente o diálogo entre os alunos, e não meramente que fiquem juntos realizando isoladamente as atividades” (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 99).

Por meio da interação, mediada pela linguagem, o processo de conhecimento realiza-se e a cultura é transmitida. Surge o sujeito leitor, potencialmente capaz de compreender e atuar sobre a(s) cultura(s), estabelecendo práticas sociais de letramento (leitura e escrita) diversas. O conceito de andaimagem, que envolve professores e alunos, é reflexo de trabalhos anteriores, tanto do âmbito da Psicologia quanto da Sociolinguística, como a teoria sociocultural de Vygotsky (1991), com seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e a abordagem sociolinguística, que enfatiza a interação humana (Sociolinguística Interacional), fundamentada nos trabalhos de John Gumperz (2003) e outros. Segundo Gumperz (2003), as ações de andaimes processam-se por meio de múltiplos traços linguísticos e cinésicos, assumindo a forma de prefácios a perguntas, complementação do turno, canais de retorno, expansões, reformulações, que dão aos alunos oportunidade para reconceitualizações. Assim, tal processamento demonstra estar diretamente ligado ao conceito de ZDP, espaço entre o que o aprendiz pode realizar sem qualquer assistência e o que ele consegue realizar mediante assistência de um par mais experiente (o que só é possível por meio das relações interpessoais). Ambos os conceitos foram utilizados nesta pesquisa com o intuito de alcançar os objetivos almejados.

Em meio às práticas interacionais de linguagem, troca de conhecimentos e busca de compreensão dos conteúdos, esta pesquisa encontrou na Linguística Textual, aqui elucidada principalmente por Koch (2001; 2002; 2003), a forma de priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação.

## **2.6 A Linguística Textual como norteadora das análises textuais**

Segundo Bakhtin (2003), a dinamicidade do universo das significações permite a cada enunciado tornar-se um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. Cada grupamento humano atribui diferentes valores, muitas vezes contraditórios, aos eventos,

às ações, às situações. A esse respeito, assinala o autor: “É neste constante fluxo entre agir e reagir, refletir e refratar, que visões multiformes de mundo são tecidas” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Assim, não há enunciado único, mas sim uma “memória discursiva”, uma vez que cada enunciado “é pleno de ecos e ressonância de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Todo e qualquer enunciado se apresenta internamente dialogizado, sendo, então, heterogêneo – uma articulação de múltiplas vozes sociais.

Para Bakhtin (2003), todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua; por isso há tanta diversidade nas formas de utilizá-la e tanta variedade de gêneros. Essa atividade humana “se concretiza em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana. [...] Cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 279, /grifos do autor/). O autor considera os gêneros discursivos como resultado de um uso comunicativo da língua em sua realização dialógica, de forma que os indivíduos, quando se comunicam, não trocam orações nem palavras, porém trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua (gramática e léxico).

Alguns autores discordam parcialmente das visões de Bakhtin (2003) a respeito dos gêneros. Marcuschi (2002) critica algumas falas do autor, por exemplo, quando este afirma que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 2003, p. 302), e mais adiante, quando o autor menciona que “são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera” (BAKHTIN, 2003, p. 303). Segundo Marcuschi (2002), seria mais adequado interpretar os gêneros como “necessários” para a comunicação bem-sucedida, mas não como “suficientes”, tendo em vista que seu simples uso não garante o sucesso comunicativo. E assim, ele justifica sua crítica, alegando que:

Por mais frutíferas e instigantes que sejam as ideias de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, não se pode deixar de admitir que são ainda vagas para uma atividade de análise. Ele é muito importante e claro para se ter a visão

global dos fenômenos discursivos e para se obter uma ideia clara da natureza da linguagem enquanto uma atividade dialógica de caráter sociointerativo (MARCUSCHI, 2002, p. 63).

Portanto, como esta pesquisa baseia-se no texto como “unidade básica de manifestação da linguagem”, foram priorizados os conceitos de Marcuschi e a Linguística Textual para orientar e conduzir os estudos e análises necessários a sua realização, haja vista que se considerou ser esse o ramo da linguística que melhor dialoga e conjuga os objetivos e habilidades previstos nos PCN, em geral.

A Linguística Textual (LT), assim como os PCN, toma o texto como objeto particular de investigação e lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, visto que “o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto” (KOCH, 2001, p. 14). Além disso, o texto é compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sócio-comunicativas (BENTES, 2001). Uma das maiores estudiosas da LT no Brasil a avalia como uma abordagem sociocognitiva que busca

[...] pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais [...], ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como funções de escolhas operadas pelos co-enunciadores entre as inumeráveis possibilidades de organização textual que cada língua oferece (KOCH, 2002, p. 9).

Com olhar voltado para a capacidade de produção e organização textual, bem como para as manobras argumentativas que levaram à instauração de sentido na produção, optou-se aqui pela LT, na intenção de abranger contextos que segundo Koch (2002) englobam, além do co-texto: a situação de interação mediata e imediata, o contexto sociocognitivo dos interlocutores, os conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais e que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal, quais sejam:

[...] o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico [...], o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico [...], o conhecimento sobre os variados gêneros

adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade) (KOCH, 2002, p. 24).

Nesse sentido, a LT irá colaborar nas análises dos gêneros textuais coletados para a referida pesquisa, levando-se em conta que ela é parte integrante não só da Ciência da Linguagem, mas das demais ciências que têm como sujeito central o ser humano, como as Ciências Humanas, a Filosofia da Linguagem, a Psicologia Cognitiva e Social, a Sociologia Interpretativa, a Teoria da Comunicação, dentre outras (KOCH, 2002).

### **2.6.1 Categorias de análise baseadas na Linguística Textual**

Marcuschi (2008) pressupõe as mesmas condições de textualidade defendidas por Koch (2002), a partir da Linguística Textual (LT). No entanto, segundo esses autores, tais critérios da textualidade não podem ser divididos de forma estanque e categórica. Primeiro porque, segundo o autor, eles não são tão fáceis de ser distinguidos, sendo alguns até redundantes; depois, porque eles não devem ser tomados como princípios de boa formação textual, como são as frases, haja vista que se trata de um evento comunicativo, uma realidade linguística, cujo potencial maior está em conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos (cotextualidades) e conhecimentos de mundo (contextualidades) e não formalizar um sistema.

Os critérios da textualidade são aplicados cada vez que alguém lê um texto e, a partir do conjunto de dados ali informados, textualiza o que leu, buscando relacionar o mundo e a sociedade. Ou seja, “a textualidade é o resultado de um processo de textualização” (MARCUSCHI, 2008, p. 93). Assim, à medida que vai sendo construído, surgem alguns mecanismos que vão tecendo o texto, como um “tecido”. Esses mecanismos assinalam relações de sentido entre enunciados ou partes de enunciados, como por exemplo: oposição ou contraste, finalidade ou meta, localização temporal, adição de argumentos ou ideias (KOCHI, 2001). Desta forma, “produzir e entender textos não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais” (MARCUSCHI, 2008, p. 99). Assim, os sete critérios de textualidade abordados pelos referidos autores (coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade e aceitabilidade) foram aplicados (ora prevalecendo alguns, ora outros) nesta pesquisa, mediante as análises realizadas sobre as produções dos alunos.

Ao abordar sobre a coesão textual, Halliday & Hassan (1976, apud KOCH, 2001) definem-na como um conceito ou recurso semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto, ou seja, é através dos recursos semânticos que uma sentença se liga àquela que veio antes, com o propósito de criar textos e estabelecer sentido. Para eles a coesão é parte do sistema de uma língua, isto é, a parte responsável pela manifestação linguística da coerência, podendo existir formas de coesão realizadas por meio da gramática e outras, pelo léxico.

Marcuschi (2008) defende que existem textos que, mesmo destituídos de recursos coesivos, conseguem estabelecer uma continuidade, pois esta não se dá no nível das relações entre os constituintes linguísticos, mas no nível do sentido. Essas afirmações suscitam a distinção entre coesão e coerência, noções bem próximas, porém diferentes, sendo que a segunda, responsável pela continuidade dos sentidos textuais, não se apresenta como mero traço dos textos, “mas como o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional” (KOCH, 2001, p. 18-19). E em pesquisas sobre gêneros textuais (leitura, compreensão, interpretação e produção dos mesmos) é fundamental que seja observado, com a devida atenção, o uso de elementos coesivos, pois são eles que dão ao texto maior legibilidade, sequencialização e asseguram ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual, garantindo a manifestação (superficial) da coerência.

O segundo critério de análise, relevante como a coesão, é a coerência textual, responsável pelo sentido do texto. Um texto pode ser considerado coerente quando ele é compatível com o mundo do receptor, pois envolve não só aspectos lógico-semânticos, mas também aspectos cognitivos. O fato de um texto não existir por si mesmo leva à percepção de que o mesmo constrói-se por meio das relações emissor-receptor-mundo (KOCH, 2002). Isso significa que é por meio do conhecimento partilhado entre os interlocutores que se garante a interpretabilidade de um texto.

O terceiro critério de análise textual é a informatividade, que está relacionada ao grau de expectativa ou falta dela, de conhecimento ou de desconhecimento e até mesmo incerteza que o texto oferece. Koch (2001) aponta que quanto mais imprevisível é um texto, mais informatividade ele traz. Essa propriedade permite ao leitor/ouvinte a distinção entre o que o texto quer transmitir e o que é possível extrair dele, e o que não é pretendido.

Já a intertextualidade parte do pressuposto de que um texto se constrói em cima do que já foi dito, pois nenhum texto se acha isolado e solitário. Ela considera as relações entre determinado texto e os outros textos relevantes anteriores, com ou sem mediação. Segundo Marcuschi (2008, p. 130), “a intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros do texto, na medida em que os relaciona e os distingue” e Barthes (1974, apud Koch, 2003, p. 529), afirma que “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. Koch (2003, p. 530) afirma ainda que a intertextualidade é uma “condição de existência do próprio discurso. [...] Qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto”. A intertextualidade colabora com a coerência textual e tem importância fundamental por relacionar discursos entre si.

Critério centrado basicamente no produtor do texto, a intencionalidade possui valor ilocutório, isto é, volta-se para o que o autor do texto pretende falar, o que ele tem em mente ou deseja que o receptor faça com aquilo que foi apresentado. É um critério que deve ser observado com cautela, pois não costuma ser tão trabalhado nos textos, podendo gerar dúvidas se a intencionalidade é do autor ou do leitor, uma vez que não se sabe ao certo o que observar (MARCUSCHI, 2008).

A situacionalidade é um critério que se refere à pertinência e à relevância do texto no contexto, ou seja, é o fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiente, etc.), na qual ele ocorre. Além de servir para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, ela também orienta a própria produção, e pode ser vista como um critério de adequação textual. Se um texto não cumpre os requisitos de situacionalidade, será impossível ‘ancorá-lo’ nos contextos de interpretação possíveis, tornando-se pouco proveitoso (MARCUSCHI, 2008, /grifo do autor/).

O sétimo e último critério, a aceitabilidade, diz respeito à atitude do receptor do texto de recebê-lo como uma configuração aceitável, interpretável (coerente) e significativo (coesão). A aceitabilidade de que trata a Linguística Textual não se reduz ao plano das formas e sim ao plano dos sentidos (MARCUSCHI, 2008). Trata-se de um critério que possui estreita interação com a intencionalidade, mas que apresenta relações complexas com a gramaticalidade. Essa complexidade deve-se ao fato de alguns textos possuírem enunciados que oferecem resistência quanto à gramaticalidade, mas que, mesmo assim, são plenamente aceitáveis e inteligíveis dentro da obra a que se referem.

Todas essas categorias, denominadas critérios ou princípios textuais pela LT, complementadas por outras categorias linguísticas, como as apresentadas por Cagliari (2006), foram observadas nas produções dos alunos, mediante sua relação de compreensão e assimilação do gênero textual estudado e de acordo com os eventos e práticas de letramento as quais conseguiam manifestar, em interação.

## **2.7 O uso de gêneros textuais como promotores do letramento**

Produzidos em esferas de comunicação ou de atividades humanas diversas (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística, entre outras) (ROJO, 2010), os gêneros discursivos, ou gêneros textuais, como será prioritariamente adotado nas abordagens desta pesquisa, apresentam diversas definições, as quais se coadunam com a visão de Bakhtin, quando esclarece que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo que isso denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 279). Gêneros “são espaços familiares nos quais nós criamos ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são guias que usamos para explorar o não-familiar” (BAZERMAN, 1997, p. 14). “É por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos” (LOPES-ROSSI, apud KARWOSKI; GAYDEZKA; BRITO, 2006, p. 74).

Tais definições apontam que é por meio dos gêneros textuais e das esferas de comunicação que se dão, naturalmente, os eventos e práticas de letramento. Barton e Hamilton (2004, apud DIONÍSIO, 2006) esclarecem que eventos de letramento são, em geral, atividades que utilizam textos escritos para serem lidos ou para se falar sobre eles. E práticas de letramento são os “modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento” (BARTON; HAMILTON, 2004, apud DIONÍSIO, 2006, p. 8). Um exemplo dessas práticas seria o *e-mail*, que é um evento de letramento, porém sua leitura pode vir a ser “comentada” entre amigos ou familiares, tornando-se uma prática de letramento, que envolve mais do que apenas a escrita.

É aí que ocorrem as práticas de interação discursiva, realizadas por meio de textos orais (falar, ouvir) ou escritos (escrever e ler) de diferentes tipos e gêneros, e é por meio do texto (compreendido como unidade básica do ensino) que essas práticas de interação discursiva e, portanto, social, adquirem aperfeiçoamento. Assim, a ação de desenvolver as

habilidades dos alunos, avaliando com eles as condições de produção do texto: quem fala ou escreve; o que fala ou escreve; para quem; para que, com que objetivo; quando e onde fala ou escreve; aliada à ação de trabalhar a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua em geral, tornam-se ações mais valorizadas quando se voltam para o caráter sociocultural e situado das práticas de letramento.

Justificando a relação dos gêneros textuais com a vida social, Machado (2005, p. 205) afirma que são “construtos existentes antes de nossas ações, necessários para sua realização”. A autora ressalta ainda que, ao ensinar uma língua apoiando-se nestes construtos, o professor deve estar preparado para deflagrar processos de desigualdade, bem como o não respeito à diversidade, uma vez que os mesmos refletem a organização e as produções de sentido de uma sociedade (MACHADO, 2005). Marcuschi (2008) afirma que os gêneros textuais são dinâmicos, plásticos e flexíveis e que não podem ser apenas considerados em seu aspecto linguístico, uma vez que a natureza social do gênero é algo extremamente importante, pois possibilita a organização social e a produção de sentidos.

Os objetivos envolvidos no ato de ensinar gêneros textuais, na proposta de Schneuwly e Dolz (1999, apud BONINI, 2001), são estas: “dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes”. Em relação a quais gêneros selecionar para o ensino de línguas, Bonini (2001) afirma que a proposta dos PCN é que tal seleção seja feita a partir das esferas sociais (ou comunidades discursivas, na visão de Bonini) em que os gêneros circulam. Os PCN recomendam que, “em vez de falar sobre as categorias (gêneros textuais), é melhor ter contato com elas” (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013 p. 159). Na presente pesquisa ambos fatores foram levados em consideração, tanto a teoria do gênero estudado, quanto a prática e uso social do mesmo.

Caracterizados segundo a natureza da situação de interação em que são produzidos, os textos, orais ou escritos, mediante suas finalidades, suas funções, definem diferentes gêneros. Cada gênero se realiza em sequências linguísticas e enunciativas que se concretizam em determinadas opções léxicas, sintáticas, predomínio de determinados tempos e modos verbais, relações lógicas, constituindo diferentes tipos textuais no interior dos gêneros. Esses tipos textuais geralmente se limitam a: descrição, narração, dissertação, argumentação e injunção (MARCUSCHI, 2008). Ao contrário dos tipos textuais, muito mais numerosos são

os gêneros textuais, pois infinitas são as possibilidades de interação: carta, conto, notícia de jornal, poema, crônica, história em quadrinhos, charge, entrevista, reportagem etc. Há autores que não apoiam a tipificação textual pela limitação que ela traz consigo, e preferem dar vazão apenas ao conceito de gêneros discursivos ou gêneros textuais.

Percebe-se, até o momento, que a oralidade é algo bastante presente nos contextos escolares e cotidianos, fator que vem causando adaptações nas escolas e nos livros didáticos. Ela é parte das múltiplas vozes que constituem os enunciados com os quais interagimos diariamente, sendo assim uma das premissas para que o indivíduo atinja o letramento (apropriação das técnicas de leitura e de escrita que produzem sentido para a vida do indivíduo), por possibilitar a representação da realidade física e social. Além disso, ela possibilita a representação e a regulação do pensamento e da ação próprios e alheios, a comunicação de ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, ainda, estabelecer relações interpessoais e influências ao outro, anteriormente inexistentes (PNC, 1998).

No entanto, apesar de decorridos tantos anos e advindas tantas transformações na atual sociedade midiática, as práticas de oralidade ainda não tiveram seu espaço garantido nas práticas e eventos de letramento que as instituições de ensino priorizam. Sabe-se que, para alcançar o multiletramento, é necessário trabalhar pedagogicamente com gêneros discursivos que integrem as diversas formas de oralidade às formas escritas e visuais, as quais a sociedade faz uso contínuo, e em larga escala. As formas escriturais são privilegiadas em detrimento das formas sociais orais, e, mesmo com recomendação oficial dos PCN de que o oral formal público seja tomado como objeto de ensino, as propostas orais apresentadas em sala de aula estão sempre passando por contrastes, seja entre as formas orais e as escritas em língua padrão, seja entre as diferentes variedades do oral em si. Para resolver essa problemática, o professor pode recorrer à multimodalidade, que corresponde ao estudo do texto verbal, permitindo o trabalho com signos não-verbais.

Conforme afirma Dionísio (2005, apud KARWOSKI; GAYDEZKA; BRITO, 2006), as ações sociais, assim como os gêneros textuais (orais e escritos) são fenômenos multimodais, pois quando falamos ou escrevemos um texto, usamos no mínimo dois tipos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e formas tipográficas etc. São os vários arranjos ou, como aponta a autora, “*as infinitas possibilidades de orquestração entre imagem e palavra*, que surpreendem o leitor, agradando-o ou não”

(DIONÍSIO, 2005, apud KARWOSKI; GAYDEZKA; BRITO, 2006, p. 133, /grifo da autora/).

Nos livros didáticos de LP, esse contraste entre oralidade e escrita é perceptível: muita ênfase é dada aos textos escritos, e apesar das tentativas de adequação que ultimamente as editoras vêm propondo, ainda pouco se dedica aos gêneros discursivos da oralidade. Segundo Rojo e Batista (2003, p. 20), tais contrastes tornam-se incoerentes dentro da comunidade escolar, pois

[...] numa população escolar enraizada em formas sociais orais de interação, ainda que tramadas às formas letradas – sobretudo, em centros urbanos – como, por exemplo, a larga preferência pelo jornalismo televisivo, em vez do impresso; pela novela folhetinesca de TV, em vez da leitura do romance; pela música, em vez da poesia; pela instrução oral [...] em vez da leitura de manuais de instrução, não seria esse o motivo de resistência, descaso e, por vezes, aversão dos alunos das séries mais avançadas em relação às práticas do ensino de língua materna?

Apesar de tais constatações, esses estudos não anulam o fato de que muitos professores, atualmente, têm demonstrado preocupação em atender aos PCN quando se fala em um trabalho didático com os diversos gêneros discursivos e o letramento. O problema, de acordo com Bortoni-Ricardo e Machado (2013), seria que o modo do professor atrelar o trabalho pedagógico do conteúdo necessário ao desenvolvimento da competência oral ainda está associado à manutenção do clima disciplinar e ao modo mecanicista da escola tradicional.

Conforme mencionado anteriormente, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem o desenvolvimento de uma “sequência didática”, visando a orientar o trabalho do professor para que possa “ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97, / grifo dos autores/). Como proposta para atingir essa progressão, os autores estabeleceram um agrupamento dos gêneros em que, gradativamente, no decorrer de cada série e na subsequente, apresenta novos tipos de gêneros e os já trabalhados são aprofundados e se entrelaçam, na medida do possível. Esse é o modelo adotado pela Secretaria de Estado da Educação em Goiás, disposto no Currículo Referência, e isso foi determinado tendo em vista que, no cotidiano, nenhum gênero atua isoladamente e, em geral, amalgamam-se durante o processo comunicativo.

Pode-se de fato inferir que “é possível sim trabalhar adequadamente tanto gêneros textuais escritos quanto orais em sala de aula, levando o aluno a conhecer bem os níveis de formalidade e complexidade do uso da língua, desde o aspecto coloquial até o mais cerimonioso, tanto na fala quanto na escrita” (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 177), haja vista que ambas, língua oral e língua escrita, têm seu devido valor na formação dos educandos ao longo do processo de letramento.

## **2.8 Letramento(s), conceitos, eventos e práticas**

Para além de um processo de aprendizagem do sistema de escrita, surge, a partir de 1980, um novo conceito que visa tomar o processo de aprendizagem de leitura e escrita não como decodificação e codificação, mas como realização de práticas sociais. Trata-se, portanto, de práticas mais complexas e avançadas, e não apenas as práticas escolares de leitura e escrita que buscam relacionar letras e sons, decodificando-os dentro de um tempo, conteúdos e objetivos limitados. Nessa concepção, encontra-se o significado do letramento. Sendo abraçada pela legislação educacional e, portanto, pelo próprio ambiente de ensino, a atual meta nas escolas de ensino básico é alfabetizar letrando, ou seja, conduzir o aluno a ler e conhecer os sons que as letras representam, mas com o compromisso de despertar e desenvolver nele as competências de compreensão e interpretação textual, em contextos diversos.

Bortoni-Ricardo e Machado (2013) alertam que, no contexto atual, é fundamental aos professores verificarem se os livros cumprem com qualidade a função de alfabetizar, de “letrar” e de estimular a formação de leitores competentes e autônomos, e se o conteúdo em questão será adequado à realidade de cada educando em sala de aula. Durante o processo de leitura, avaliações prévias quanto à complexidade da obra e a capacidade dos alunos de enfrentá-la; previsões sobre o que se passa no texto, formulações e verificação de hipóteses, motivações da leitura, tudo isso deve ser levado em conta pelo professor para que ele possa conduzir os conhecimentos do aluno que estão na ZDP à sua ZDR (Zona de Desenvolvimento Real) (VIGOTSKI, 1991). Os PCN de Língua Portuguesa compreendem o letramento como

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as

atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (PCN, 1998, p. 19).

Com efeito, trabalhando com estratégias de leitura, o professor poderá verificar se os objetivos da leitura foram alcançados, se o aluno consegue identificar a ideia central do texto, ou fazer uma crítica dos fatos apresentados, recontar a história, estabelecer debates, ou seja, demonstrar se aconteceu ou não o letramento. É por meio de conversas sobre o que foi lido que o texto passa a ganhar sentido, com debates, reflexões, discussões e até momentos de silêncio. Trabalhos de exploração das diferentes linguagens, como a verbal, visual, musical, dramática (multimodalidades, segundo Kleiman, 2002) também podem ser motivo para despertar o interesse dos alunos leitores e mediar a leitura.

Na visão de Soares (1998, p. 18), letramento é “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e suas práticas sociais”. Essa concepção de letramento, postulada pela autora, pressupõe que o domínio do uso da leitura e da escrita dá a oportunidade a indivíduos e grupos sociais de participarem ativamente e competentemente em práticas de leitura e/ou de escrita, de manter com os outros e com o mundo atual, globalizado, diferentes modalidades de interação, o que é extremamente necessário na aprendizagem de uma língua.

Segundo Tfouni (1995, p. 20), letramento são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade; são “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada”. Kleiman (1998) defende que letramento são as práticas e eventos relacionados com o uso, a função e o impacto social da escrita. Assim, é no convívio e no hábito de ler e escrever, dentro de um contexto social, que a apropriação das práticas de leitura e escrita ganha sentido para a vida do indivíduo. E é sob esse conceito de letramento que apoiamos o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Pode-se afirmar que toda atividade da vida social é um evento de letramento? Bortoni-Ricardo e Machado (2013) afirmam que sim, que uma coisa não se diferencia da outra. Essa visão é complementada com a de Kleiman, ao afirmar que

[...] a diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um

conjunto de habilidades *progressivamente* desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente de língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. [...] A partir do momento em que o letramento do aluno é definido como o objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo da ação pedagógica (KLEIMAN, 2007, apud BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, pp. 128,129, /grifo da autora/).

Cria-se, portanto, todo um ambiente favorável para que ocorra o aumento do nível de letramento do aluno. É desta forma que a aprendizagem terá maiores chances de obter resultados positivos: se o professor basear suas intervenções pedagógicas em diagnósticos das aprendizagens já consolidadas pelo aluno, e também apresentar objetivos bem-definidos.

Com efeito, várias são as justificativas da importância de se trabalhar com projetos de letramento, que se harmonizam com o que aqui foi exposto, uma vez que os mesmos se constituem

[...] num conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Nessa perspectiva, trabalhar didaticamente com a leitura e a escrita na escola hoje é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola (ROJO, 2009, p. 118). E é nesse enfoque sociocultural que o conceito de “gêneros textuais” e suas esferas de circulação poderão auxiliar na melhor seleção, compreensão e organização de textos, eventos e práticas de letramento.

### **2.8.1 Diferentes enfoques de letramento, diferentes práticas pedagógicas em sala de aula**

Ao observar como um determinado grupo lê, e as formas pelas quais constroem significados acerca de um texto, é possível ter acesso ao modelo de letramento que se está contemplando. Sobre os modelos de letramento, Street (1993) os analisou sob dois enfoques: um de modelo autônomo e outro de modelo ideológico. O letramento de modelo ideológico busca focar os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Seu objetivo é garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal,

corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler e escrever).

Por outro lado, no letramento de enfoque autônomo dominante, também chamado logocêntrico, considera-se a escrita um produto completo em si mesmo, independente do contexto social de sua produção (STREET, 1993). O processo de interpretação depende de sua natureza intrínseca, isto é, só o contato com a leitura e a escrita, no próprio ambiente escolar, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis). Assim, o modelo autônomo de letramento baseia-se numa concepção da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico, e o que parece aparentemente absurdo, ainda é uma prática bastante adotada e difundida por professores, principalmente na área de línguas.

Segundo Moita Lopes (1998), o modelo autônomo anula a vida social do sujeito e, desta forma, separa a linguagem da sócio-história, como se o indivíduo não existisse socialmente além dos limites cognitivos necessários para a leitura de um texto. Em suma, o letramento visto como autônomo não leva em conta que as pessoas envolvidas nos eventos de leitura são sócio, histórica e culturalmente construídas e que, portanto, suas interpretações dos textos podem variar de acordo com o contexto em que estão inseridas.

Contrários ao modelo autônomo, os defensores do enfoque ideológico veem as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhecem a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos (STREET, 1993, apud ROJO, 2006). Essa seria uma visão forte (SOARES, 1998), revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (*empowerment*) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada (SOARES, 2003) e na contra-hegemonia global (SOUZA-SANTOS, 2005, apud ROJO, 2009). No modelo ideológico, as práticas de letramento tornam as pessoas criticamente reflexivas em relação à sua condição de ser social, “capazes de identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais em que o poder é desigualmente distribuído” (SOARES, 2003, p. 78).

A abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1991), semelhante às concepções do modelo ideológico de letramento, defende que não é só a exposição à língua que faz com que o conhecimento desenvolva-se, ocorrendo a aprendizagem. Para ele, a construção do

significado e do conhecimento é um processo social, no qual os participantes, por meio do diálogo, constroem um conhecimento comum. Ainda segundo Vygotsky (2002), o desenvolvimento do pensamento começa a ser originado dentro das relações sociais em determinados ambientes culturais: “cada função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual [...] todas as funções mais complexas são originadas como relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 2002, p. 75). Desta forma, o autor afirma que a educação tem suas origens na sociedade e na cultura, sendo mediada pela linguagem, e é assim que o aluno, enquanto sujeito, constrói o seu conhecimento bem como sua realidade social, por meio das interações, circunstanciadas, a seguir, pelos conceitos de letramentos múltiplos e multiletramentos.

### **2.8.2 Letramentos múltiplos ou multiletramentos?**

Segundo Bakhtin (2003), a dinamicidade do universo das significações faz com que cada enunciado seja um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. Cada grupamento humano atribui diferentes valores, muitas vezes contraditórios, aos eventos, às ações, às situações. “É neste constante fluxo entre agir e reagir, refletir e refratar, que visões multiformes de mundo são tecidas” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Assim, não há enunciado único, mas sim uma “memória discursiva”, uma vez que cada enunciado “é pleno de ecos e ressonância de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Todo e qualquer enunciado apresenta-se internamente dialogizado, sendo, então, heterogêneo – uma articulação de “múltiplas” vozes sociais.

A sociedade contemporânea, em função da inserção de novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, a partir da introdução das recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede ou *web* e a Internet – leva a reconhecer a existência de uma variedade de tipos de letramento, e não apenas o letramento escolar, dissociado de importantes vertentes dos letramentos presentes no cotidiano das pessoas. Muitas destas vertentes que figuram nossa vida social são de grande importância. Por isso tratamos aqui da existência de diferentes letramentos, de letramentos múltiplos e de multiletramentos.

Rojo (2012), em estudos recentes, adota a perspectiva de multiletramentos, valendo-se historicamente de dois “multi” que compõem o conceito: a multiculturalidade (diferentes

culturas locais vivem as práticas de letramento de maneira diferente) e a multimodalidade dos textos (interações entre oralidade e escrita, o verbal e o não-verbal). Rojo (2012) enfatiza na obra que, ao considerar esses dois “multi”, o conceito de multiletramentos avança em relação ao de letramento, o qual, segundo ela, não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas.

Dentro dessa multiplicidade de práticas letradas, é normal que vários outros “multi” venham sendo mencionados e incorporados ao universo do letramento, termo que passou a ser referenciado no plural: letramentos. Em seu desdobramento, o termo que pode ser classificado em: a) letramentos dominantes ou institucionalizados (os que estão associados a organizações formais e agentes cujo conhecimento é valorizado legal e culturalmente); e b) letramentos locais ou vernaculares (típicos das culturas locais, da vida cotidiana, não controlados ou regulados por instituições) (ROJO, 2009).

Os multiletramentos são híbridos, interativos e até mesmo colaborativos, sobretudo se pensarmos na tecnologia digital e suas ferramentas e recursos multimedializados como, por exemplo, os *sites*, os *blogs* e as redes sociais (ROJO, 2012). Outros, como os hipertextos, são considerados subversivos, pois permitem várias conexões e trajetórias. Trabalhar pedagogicamente práticas que façam parte das culturas dos alunos (de massa, popular, erudita), em gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, envolvendo instrução aberta (análise dessas práticas, gêneros, mídias e linguagens e de seus processos de produção e de recepção) é trabalhar os multiletramentos, tendo em vista práticas transformadoras.

Mayer (2001, p. 184) defende que “os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens que de apenas palavras”. Isso acontece porque a *multimídia* (forma de comunicação com utilização de múltiplos meios: sons, imagens, textos, vídeos, animações), de acordo com a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia, favorece fortemente a aprendizagem, pois está presente no dia-a-dia da maioria, senão de todos os alunos. Os multiletramentos devem, portanto, envolver práticas comunicativas que incluam atividades sociais por meio das quais a linguagem ou comunicação seja produzida (STREET, 1993).

Como conhecer e preparar-se para essas exigências, sabendo e priorizando os interesses e necessidades do aluno do século XXI? Rojo discorre sobre as ferramentas e práticas necessárias ao professor para trabalhar com os multiletramentos:

São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio,

vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: a) de produção, nessas (práticas) e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; b) de análise crítica, como receptor. São necessários novos e multiletramentos (ROJO, 2012, p. 21).

Os professores não são formados para utilizar “todas” essas ferramentas e ensinar “todas” as linguagens presentes no mundo contemporâneo. Existe letramento, como o multisemiótico (aborda a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e/ou semioses), que podem, por um lado, enriquecer a prática do professor mais dinâmico, e por outro, desanimar o trabalho de professores com menos experiência com as tecnologias.

Com efeito, o texto deve ser a unidade básica do ensino, mas, tratando-se de um trabalho multimidiático, ele pode ou não compor a espinha organizadora desse trabalho. Segundo enuncia Lemke,

[...] o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como os vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. [...] Essas mídias [...] devem ser tratadas como objetos inteiros. Mesmo assim, como objetos, podem se tornar nós para hipertextos e, então, a hipermídia nasce (LEMKE, 2010, apud ROJO, 2012, p. 20).

Diante dessas considerações, infere-se que, para conseguir potencializar o diálogo multicultural, a escola precisaria trazer para dentro de si vários tipos de letramento: tanto o da cultura valorizada, dominante, canônica, quanto o letramento das culturas locais e populares, da “cultura de massa”, integrando, assim, a cultura local dos alunos à dos professores, tornando-as objeto de estudo, crítica e reflexão em sala de aula.

Partindo desse ponto de vista, para exercer o letramento crítico o professor terá que desenvolver estratégias que conduzam os alunos do conhecimento prévio à criação. Agindo assim, o currículo escolar, o sistema de escrita, a ampliação do repertório e o trânsito pelas diversas modalidades e coleções culturais poderão ser facilmente abordados e aprendidos com êxito (ROJO, 2012), tanto dentro da sala de aula como além dela.

A partir desses pressupostos teóricos, o terceiro capítulo desta pesquisa apresentar a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, relacionando teoria à prática, e buscando evidenciar, com os resultados, a escolha do tema pesquisado.

### **3. UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO**

Neste capítulo são apresentadas e analisadas as atividades que foram realizadas com os alunos durante todo o período da pesquisa, bem como os critérios e parâmetros estabelecidos na escolha dos textos e na elaboração das atividades. Dada a flexibilidade do contexto educacional em que se deu a intervenção pedagógica desta pesquisa, faz-se mister destacar que as atividades planejadas eram passíveis de serem redefinidas e ajustadas em sua implementação, por motivações que variam desde problemas relacionados ao horário (feriados, mudanças internas), da participação dos alunos em atividades extracurriculares (palestras, comemorações, avaliações externas) e também das decisões das pesquisadoras, de que tal atividade devesse ser substituída em favor de outra que, naquele momento, poderia garantir maior participação dos alunos e sucesso na aprendizagem.

Destarte, objetiva-se neste capítulo aplicar a fundamentação teórica apresentada nos capítulos anteriores, por meio da descrição das atividades, passo a passo, evidenciando as diferentes estratégias de trabalho pedagógico com os gêneros textuais que enfatizam as questões relativas ao letramento e à cibercultura.

#### **3.1 Contexto educacional e desenvolvimento das atividades**

O trabalho desenvolvido teve como campo de pesquisa um colégio público da rede estadual de ensino de Goiás, na cidade de Anápolis, que oferece educação básica em caráter regular, em dois níveis: fundamental e médio. O colégio possui referências por se tratar de uma escola inclusiva, que acolhe cerca de 100 alunos com necessidades especiais físicas e/ou mentais. As duas turmas que participaram do processo de intervenção e coleta de dados foram o 7º ano “C”, vespertino, do Ensino Fundamental, e a 1ª série “A”, matutino, do Ensino Médio.

A escolha por turmas de níveis diferenciados (uma de nível fundamental e outra de nível médio) partiu do interesse em analisar as características e o desempenho dos alunos, em diferentes estágios de ensino e aprendizagem, o que envolve idade e pré-disposição para atividades intra e extraclasse, interesse pela leitura, espírito de equipe e de liderança, capacidade de criação, síntese e abstração de ideias, a preocupação em cumprir os desafios e tarefas propostas, a interatividade com o ambiente virtual, dentre outros. A turma de alunos do

7º ano compunha-se de 25 alunos, sendo 13 meninos e 12 meninas, com idades entre 12 e 16 anos, e cinco aulas semanais de Língua Portuguesa, com duração entre 45 e 50 minutos. No grupo de alunos do 1º ano havia 30 alunos, sendo 14 meninos e 16 meninas, com idades entre 14 e 18 anos, havendo quatro aulas de Língua Portuguesa por semana, também com duração de 45 a 50 minutos.

Na turma do nível fundamental, percebe-se que os alunos se integravam bastante à sociedade, e a consciência de que estão em um mundo amplo, que vai muito além das fronteiras entre sua casa e a escola, se fazia maior a cada dia. Os alunos conseguiam fazer a distinção daquilo que é local, regional, nacional e internacional. Trata-se de alunos curiosos, detalhistas e que possuem grande disposição para as atividades que requerem sua participação. Já os alunos de nível médio mantinham uma relação professor-aluno em que o respeito dava lugar à crítica e ao questionamento, não se submetendo passivamente a qualquer material que lhes era oferecido. Trata-se de uma fase em que eles tendem a “ter uma desconfiança natural e saudável em relação aos meios, demandando um tipo de material que desafie sua inteligência” (BARBOSA, 2004, p. 29). Percebeu-se que esses alunos são também bastante pressionados pelo coletivo, deixando às vezes de ser espontâneos para não ter que confrontar suas opiniões pessoais com as de seu grupo. Estão sempre atentos à realidade e a tudo que se articula a sua volta, tentando acompanhar as novidades.

As aulas seguiam as referências propostas pelo Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, um documento que busca contemplar, ao mesmo tempo, a legislação brasileira (PCN, LDB) e as especificidades das escolas em todo o Estado. Por ser bimestralizado, ele pretende garantir a correção de distorções e contribui para melhorar a qualidade do ensino, além de garantir a continuidade dos estudos para quem quiser ou precisar mudar de escola no decorrer do ano letivo, sem prejuízos para o seu aprendizado. Além deste, também têm sido observados o Planejamento Anual, com todos os projetos, comemorações e eventos nele previstos; os Descritores<sup>5</sup> apresentados na Matriz de Referência; o Livro Didático adotado para cada série; as Avaliações Externas aplicadas por representantes do governo (e que servem como parâmetro para classificação das escolas no Estado) e ainda

---

<sup>5</sup> Descritores: como o próprio nome sugere, constituem a “descrição” das habilidades esperadas ao final de cada período escolar avaliado, em diferentes áreas do conhecimento. Estão agrupados, nas Matrizes, em determinados Tópicos ou Temas. Os descritores referem-se a habilidades que o estudante deve demonstrar em relação ao Tópico/Tema em questão; e são elaborados a partir da associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais efetuadas, trazidas nas habilidades expressas pelos estudantes. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/matriz-de-referencia/> Acesso em: 16/10/2013.

eventuais propostas extracurriculares, como Concursos Literários, Olimpíadas (de Português e de Matemática), dentre outras.

O “Currículo mínimo”, como é referido por educadores e gestores, expressa, por área do conhecimento, por disciplina e por bimestre (podendo este ser na verdade um trimestre), as expectativas de aprendizagem, eixos temáticos e conteúdos a serem trabalhados pedagogicamente pelos professores durante todo o ano letivo. Nas disciplinas que envolvem o ensino de línguas (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola), o campo dos conteúdos é preenchido exclusivamente por gêneros textuais considerados adequados àquela série e bimestre, e o campo dos eixos temáticos apresenta-se subdividido em quatro: práticas de leitura, práticas de escrita, práticas de oralidade e práticas de análise da língua, os quais devem se relacionar diretamente com as expectativas de aprendizagem determinadas para tal série/bimestre. Não constam no currículo as metodologias, os recursos didáticos a serem utilizados, nem mesmo as formas de avaliação das aulas, ficando isso, portanto, a critério do professor. Apesar de parecer flexível, a existência do currículo mínimo implica no cumprimento de sua estrutura pré-determinada (principalmente no que se refere aos conteúdos), a qual é cobrada e vista por coordenadores escolares internos e externos (tutores da secretaria regional de educação), mediante a entrega (obrigatória) de planejamentos quinzenais, de cada professor.

Todas as atividades e textos trabalhados em sala de aula partiam da metodologia de aulas expositivo-dialogadas, numa perspectiva dialógica. Portanto, o conteúdo era introduzido para os alunos com diálogos abertos entre professor/alunos, utilizando-se de estratégias de leitura, as quais priorizavam o letramento em suas diversas formas, inclusive digital.

Uma das fragilidades da pesquisa mostrou-se pela precariedade de recursos, uma vez que o laboratório de informática da escola se encontra indisponível desde 2011, por problemas de ordem técnica e devido a mudanças realizadas pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC Goiás, que retirou os dinamizadores dos laboratórios de informática, limitando e dificultando ainda mais o uso da informática na aprendizagem escolar. O trabalho que antes era desenvolvido por dinamizadores, passou a ser responsabilidade dos coordenadores pedagógicos, que são sobrecarregados com outras funções das escolas. Segundo Tiago Peixoto (2012), o Secretário da Educação responsável pela alteração da legislação, “bem diferente da função do antigo dinamizador de laboratório, o papel do coordenador pedagógico no uso dos laboratórios será o de oferecer alternativas e sugerir

caminhos aos professores para que utilizem os recursos das TIC no seu planejamento pedagógico...”, mas infelizmente, na prática, isso não funcionava assim.

Sem poder utilizar os laboratórios, as tarefas e pesquisas que exigiam o uso do computador e da internet eram geralmente realizadas pelos alunos em casa, em *lan houses*, na casa de amigos, ou pelos celulares deles, quando estes possuíam conexão com a internet e os alunos podiam realizar o acesso. Quando muito, a coordenação disponibilizava um dos dois *notebooks* para a realização das atividades, mas a conexão com a Internet era lenta ou nem sempre estava disponível. A maioria das atividades desenvolvidas em sala culminava com apresentações presenciais em grupo, realizadas no colégio, ou individuais, feitas por meio de rede social ou blog, tendo em vista uma compreensão maior de cada gênero discursivo trabalhado. Após esses trabalhos, as atividades eram analisadas, avaliadas e retomadas pela professora-pesquisadora, tendo em vista a continuidade das atividades em forma de sequências didáticas, ligando-as aos novos gêneros a serem trabalhados, para que a produção de sentido não fosse interrompida antes mesmo de ser completada.

### **3.2 Descrição das atividades implementadas**

As ações pedagógicas desenvolvidas com os alunos partiam sempre da compreensão de que estas não se tratavam de meras atividades escolares para demonstrar que os alunos sabiam ler e escrever, mas que eram atividades voltadas para a prática social, ou seja, para o que eles eram capazes de conseguir a partir das leituras e escrita adquiridas em sala de aula, levando essa aprendizagem para fora do ambiente escolar. A mediação da professora nessas atividades se fazia necessária e buscava fazer a diferença, desde o momento da recepção das mesmas pelos alunos até o momento da avaliação final, haja vista que, na atual sociedade da tecnologia e da informação, cheia de atrativos e facilidades, a escola é vista por eles (também conhecidos como *homo zappiens*<sup>6</sup>) meramente como “um lugar de encontro com os amigos, mais do que um ambiente de aprendizagem” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 47).

A implementação das atividades desenvolvidas em sala de aula ocorreu de forma a contemplar os textos em circulação social, sejam impressos, sejam os veiculados nas mídias,

---

<sup>6</sup> *Homo zappiens*: geração que, segundo Veen e Vrakking (2009), aprende muito cedo que há muitas fontes de informação e que essas fontes podem desenvolver verdades diferentes. Atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia. Para ele, a maior parte da informação que procura está a apenas um clique de distância, assim como qualquer pessoa que queira encontrar. A escola parece não ter muita influência em suas atitudes e valores.

digitais ou não, de modo que o foco principal fosse o letramento, em sua multiplicidade e variedade de práticas, valorizadas ou não nas sociedades em geral. Como os gêneros textuais abordados foram muitos, pois em todas as aulas estavam presentes de alguma forma, foram selecionados alguns, cujos resultados finais foram mais interessantes para elucidar neste trabalho. Dentro das propostas do Currículo Referência, dos Descritores da Matriz Curricular e ainda com as sugestões presentes no Livro Didático escolar e em outros livros, sites educativos, bem como constatações da professora pesquisadora mediante diagnóstico prévio das turmas, foram trabalhados todos os seguintes gêneros textuais e atividades, sendo que, devido ao prazo limitado, foram analisados na pesquisa apenas os que se configuram em destaque, no quadro abaixo:

Série	Conteúdo	1º Trimestre (fevereiro/março até meados de abril)	2º Trimestre (abril/ maio/ junho)	3º Bimestre (agosto e setembro)	4º Bimestre (outubro/ novembro/ dezembro)
7º ano EF	Gêneros textuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poema</li> <li>• Diário pessoal</li> <li>• Autobiografia</li> <li>• Autorretrato</li> <li>• Relato de experiência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memórias literárias</li> <li>• Classificados</li> <li>• Cartas de leitor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contos literários</li> <li>• Livro (drama) Tosco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartuns Charges</li> <li>• ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).</li> </ul>
1ª série EM	Gêneros textuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Editorial</li> <li>• Sonetos</li> <li>• Cantigas (líricas e satíricas)</li> <li>• Notícias</li> <li>• Crônicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro</li> <li>• Relato</li> <li>• Anúncio Publicitário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sermões</li> <li>• Debate regrado público</li> <li>• Poemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improviso</li> <li>• Epopeia</li> </ul>

**Quadro 1 - Gêneros textuais estudados por bimestre**

Desta forma, o trabalho realizado nessa pesquisa principia-se com o gênero textual Poema, no ensino fundamental, que culminou com a apresentação de um Sarau de Poesias e que tem dado bons frutos desde que foi implementado. No ensino médio, o primeiro trabalho realizado destaca um gênero textual do meio jornalístico, o Editorial, seguido pela Notícia, que, após leituras, pesquisas e trabalhos desenvolvidos dentro e fora da sala de aula, obteve assimilação por grande parte dos alunos. Estes simularam a apresentação de um jornal televisivo e reconheceram, na prática, os vários elementos que compõem esse gênero.

### **3.3 Metodologia da Pesquisa**

Esta seção, que trata da metodologia aplicada no âmbito da pesquisa, será apresentada inicialmente partindo-se das definições e critérios que caracterizam a pesquisa-ação como tal. Depois, o foco é lançado sobre o contexto da pesquisa e os seus participantes. Em seguida, serão descritos os relatos dos procedimentos que favoreceram a entrada no campo de pesquisa, bem como a elaboração, aplicação e registro dos instrumentos de coleta de dados. Por fim, serão descritas as ações desenvolvidas ao longo da pesquisa, para a posterior análise dos dados.

#### **3.3.1 A pesquisa-ação**

Segundo Thiollent (2003, p. 66), “as pesquisas em educação, comunicação e organização acompanham as ações de educar, comunicar e organizar”; portanto, para isso ocorrer é preciso que as informações geradas sejam utilizadas e orientem as ações, a tomada de decisões, supondo assim a capacidade de aprendizagem dos participantes. Nesta pesquisa, é importante ressaltar que as ações foram desenvolvidas no sentido de que os participantes compreendessem o objeto de estudo (os gêneros textuais) de forma ampla. Isto significa que, ao invés de considerar cada texto como simples soma de frases e palavras, tendendo a uma abordagem quantitativa, os participantes partiam sempre da visão de texto como um todo, considerando os elementos e fatores responsáveis por sua textualidade, resultando, assim, em um trabalho de caráter qualitativo.

Foi a partir de 1975 que tanto a pesquisa participante quanto a pesquisa-ação passaram a ganhar espaço e credibilidade no âmbito educacional, devido ao caráter crítico-dialético de sua produção científica e pelo compromisso demonstrado com a Educação, advindo de alguns pesquisadores (GORI, 2006). Sendo uma metodologia que se realiza de forma sistemática, cíclica e reflexiva, a pesquisa-ação favorece explícitas interações entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na situação investigada, sendo que, no decorrer da investigação, os envolvidos podem mudar alguns aspectos da situação em função das ações que decidiram aplicar.

A nova metodologia veio para tentar solucionar o problema de alguns procedimentos positivistas e empíricos utilizados até então, que partiam do método para a realidade, visando

produzir ciência (DEMO, 1995). Esses métodos adaptavam as informações coletadas aos moldes metodológicos e ao referencial teórico adotados, resultando em vasta produção teórica, mas numa espécie de “diagnóstico”, apontando desigualdades e problemas sociais da população envolvida, sem com isso favorecer ou promover as intervenções necessárias, haja vista que, muitas vezes, os métodos apenas atendiam aos ideais das políticas sociais de “estudar para não resolver” (GORI, 2006). Contrariando essa visão, Elliott (1991, apud NUNES, 2000, p. 57, /aspas do autor/) refere-se à pesquisa-ação como “o estudo de uma situação social com o objetivo de ‘melhorar’ a qualidade da ação aí realizada”.

Assim, por seu objetivo social de resolver ou, ao menos, esclarecer o objeto de estudo investigado, podendo este ser relativo a questões do dia a dia do próprio pesquisador-participante, a pesquisa-ação atraiu a atenção de vários pesquisadores, como Carr & Kemmis (1986, p. 162), os quais percebem a metodologia como “uma forma de investigação auto-reflexiva dos participantes”, com objetivo de “aprimorar a racionalidade e a justiça de suas práticas, sua compreensão destas práticas e as situações nas quais se desenvolvem”.

Demo (1995) não faz distinção entre pesquisa participante e pesquisa-ação; ao contrário de Thiollent (2000), que afirma ser do tipo participativo todo tipo de pesquisa-ação, pois a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. Entretanto, nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação, visto que em alguns casos os pesquisadores se envolvem com os sujeitos. Segundo ele, a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma ação planejada (social, educacional, técnica, etc) que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante.

Esse é um tipo de pesquisa realizada em função dos participantes, identificando problemas e possíveis mudanças ou aprimoramento do objeto investigado. Trata-se, portanto, de um método investigativo que “não se limita a uma forma de ação”, pois “pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou ‘nível de consciência’ das pessoas ou grupos considerados” (THIOLLENT, 2003, p. 16, /aspas do autor/).

Kemmis & Taggart (1988) consideram que a pesquisa-ação é uma atividade de grupo que envolve três características principais: a) trata-se de uma pesquisa realizada pelo próprio professor-pesquisador, ao invés de um pesquisador externo; b) é colaborativa, pois requer a participação de todos envolvidos na investigação; c) tem como objetivo a mudança.

Freire (1984) considera a pesquisa-ação um método de pesquisa alternativa, com o qual se aprende a fazer melhor a pesquisa por meio da ação. Ele considera que, ao fazer

pesquisa-ação, o pesquisador educa e ao mesmo tempo está se educando. Sendo que, ao voltar-se para colocar em prática os resultados da pesquisa, ele está, além de educando e sendo educado, pesquisando outra vez, em permanente e dinâmico movimento de pesquisar e educar. Para que isso funcione, é importante tomar conhecimento de que:

[...] no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. Em certos casos, os convencionais questionários e as técnicas de entrevista individual são utilizados como meio de informação complementar. Também a documentação disponível é levantada. Em certos momentos da investigação recorre-se igualmente a outros tipos de técnicas: diagnósticos de situação, resolução de problemas, mapeamento de representações, etc. Na parte “informativa” da investigação, técnicas didáticas e técnicas de divulgação ou de comunicação, inclusive audiovisual, também fazem parte dos recursos mobilizados para o desenvolvimento da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003, p. 26).

Ainda segundo Thiollent (2003), para evitar a questão da imprecisão dos dados coletados, o pesquisador deve incluir no registro de sua metodologia o estudo cuidadoso da linguagem em situação. Assim, as condições de compreensão, análise e síntese do “material” qualitativo gerado na situação investigativa estarão garantidas, uma vez que este material é feito essencialmente de linguagem, sob a forma de argumentações normalmente não tão elaboradas, verbalizações simples, imprecisões, discursos, entre outros.

Em consonância com que foi apontado por Thiollent (2003), opta-se nesta pesquisa por métodos e técnicas de grupo para proceder às investigações e registros das atividades propostas aos alunos. A abordagem sociointeracional de Vygotski (1991), bem como métodos colaborativos de ensino-aprendizagem de línguas foram tomados como referência para a elaboração das atividades e posterior avaliação das mesmas. As técnicas/métodos de utilização dos gêneros textuais e de atividades que visavam ampliação do letramento também foram observadas e colocadas em prática, com o objetivo, já apontado anteriormente, de investigar como os alunos envolvidos na pesquisa percebiam a inserção das referidas atividades, mediante a cultura da tecnologia, a cibercultura.

Para elucidar algumas dessas propostas com vistas a ampliar o letramento do aluno, as autoras Bortoni-Ricardo e Machado (2013) apresentam uma metodologia de planejamento que parte dos objetivos: 1 - Analisar para compreender e 2 - Intervir para modificar. Para isso, devem ser considerados os seguintes critérios:

## **Na etapa 1 - Analisar para compreender:**

1.1 *Onde analisar* – inclui a rotina pedagógica semanal, com os eixos e metas previstas e os projetos desenvolvidos pelo professor e/ou pela escola;

1.2 *O que analisar* – inclui as intervenções pedagógicas, contemplando as necessidades do diagnóstico levantado; as pistas sobre o alcance dos objetivos; o status do conteúdo analisado, se deve ou não ser retomado; as atividades planejadas e se elas contemplam o desenvolvimento das capacidades linguísticas da leitura, escrita, fala e escuta; a eficácia da quantidade e da qualidade de intervenções pedagógicas, se estão assegurando ou não os eixos de compreensão e valorização da cultura escrita; a pontualidade de intervenções do professor; a existência de um projeto de letramento, costurando as intervenções pedagógicas, ao invés de um conjunto de atividades soltas;

1.3 *Como analisar* – a análise deve começar por um dos eixos; e uma legenda deve ser criada para identificar se está havendo equilíbrio, desfalque ou investimento excessivo em um eixo específico que esteja interferindo na aprendizagem do aluno.

## **Na etapa 2 - Intervir para modificar:**

2.1. Estabelecer metas de letramento a cada ano;

2.2. Analisar o alcance das intervenções pedagógicas e identificar se as intervenções atendem às necessidades de aprendizagem da turma e de cada aluno;

2.3. Analisar a presença de todos os eixos na rotina pedagógica;

2.4. Verificar se existe um projeto de letramento “costurando” as intervenções pedagógicas ou se a rotina é constituída por atividades soltas.

O planejamento apresentado por Bortoni-Ricardo e Machado (2013) ainda possibilita ao professor a vantagem de verificar e concluir intervenções pedagógicas não consolidadas em anos anteriores, o que vem ao encontro dos propósitos de uma pesquisa-ação. Esta recomenda que, a partir da avaliação da metodologia desenvolvida em campo, o professor-pesquisador volte para compreender se a prática pedagógica aplicada naquele determinado contexto obteve êxito e assim façam um novo planejamento de quais seriam os caminhos para seu aprimoramento.

Ao assumir uma metodologia sob esses critérios, é viável que o professor tenha em mente um projeto de letramento. Conforme já mencionado, esse projeto constitui em um modelo didático cujo objetivo é apreender princípios de ressignificação do ensino de escrita, favorecendo a aprendizagem significativa por meio da colaboração e da negociação entre os seus participantes (estudantes, professores, coordenadores, agentes da comunidade) (KLEIMAN, CENICEROS, TINOCO, apud BUNZEN E MENDONÇA, 2013).

De fato, esta pesquisa foi pensada e construída dentro dos princípios da pesquisa-ação e de propostas de letramento, na qual a inserção de diferentes atividades de leitura e escrita, baseada em gêneros textuais do cotidiano e veiculadas em diferentes suportes, foram implementadas pela própria professora-pesquisadora em duas de suas turmas de Língua Portuguesa, em um colégio da rede estadual de ensino, em Anápolis-GO, buscando assim privilegiar a perspectiva de todos os participantes envolvidos quanto à produção de sentido e conhecimento adquirido a cada nova atividade. Para tornar clara a metodologia utilizada, nas próximas seções, seguem as descrições detalhadas do contexto de pesquisa, bem como dos participantes envolvidos e da instituição.

### **3.3.2 O local e os sujeitos da pesquisa**

#### **a) A Instituição**

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Arlindo Costa, a Unidade Escolar ministra o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e Ensino Médio de 1ª a 3ª séries, mantido pelo poder público Estadual e administrado pela Secretaria da Educação, criada pela Lei nº 8408 em 19/01/1978 com o funcionamento regular nos turnos: matutino, vespertino, noturno.

A fundação da escola data de 1960, quando o terreno foi doado pelo espanhol Antonio Fernandes Rios e sua esposa. Inicialmente funcionava nos turnos matutino e vespertino, de pré a 4ª série, com o nome de Escola do 1º grau Arlindo Costa. O nome da escola foi homenagem ao Sr. Arlindo Costa, importante político e jornalista da cidade de Anápolis, na época. Em 1983, foi implantada a 2ª fase do Ensino Fundamental e o turno noturno, passando então a funcionar de pré a 8ª série, nos turnos: matutino, vespertino e noturno, com o nome de Escola Estadual Arlindo Costa.

No ano de 2000, iniciou-se a municipalização do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, conforme determinação da LDB. Assim, no ano de 2000 deixou de funcionar a pré-alfabetização; no ano de 2001, a 1ª série; em 2002, a 2ª série; em 2005, a 3ª série e em 2007, a 4ª série (que passaram a ser responsabilidade do município). Em 2002, foi implantado o Ensino Médio, passando a escola a se chamar Colégio Estadual Arlindo Costa. A implantação, conforme portaria de nº 216/2002, se deu de forma gradativa.

O colégio está localizado à Rua Frei André, nº. 733, Vila Santa Isabel, Anápolis – Goiás, situado em local de fácil acesso, entre as avenidas Brasil e Universitária. O bairro é predominantemente residencial, com diversos estabelecimentos comerciais. É servido por rede de água, esgoto, linha telefônica, coleta de lixo e transporte coletivo. Oferece cursos nos níveis fundamental e médio, como segue: Ensino Fundamental: de 6º ao 9º ano; Ensino Médio: 1ª a 3ª séries.

Funcionavam no colégio dez turmas no turno matutino, nove turmas de segunda fase fundamental (6º ao 9º ano), no turno vespertino, e quatro turmas de nível médio, à noite, totalizando 23 turmas ativas, no ano de 2013. O espaço físico escolar compreendia 17 salas ao todo, sendo 10 destinadas às aulas, uma biblioteca, sala de vídeo, uma sala de coordenação pedagógica e uma de coordenação de AEE (Atendimento Educacional Especializado), sala da direção, sala da secretaria geral e uma na qual funcionava o laboratório de informática e que atualmente é utilizada apenas como almoxarifado. A escola conta também com uma cozinha, banheiros, um pátio coberto onde geralmente são realizados alguns eventos e um outro pequeno espaço, também coberto, para atividades escolares diversas. Em um terreno aos fundos da escola, existe uma quadra esportiva, descoberta e sem bancada.

As salas de aula são compostas de um quadro, uma mesa com cadeira para o professor e carteiras em quantidade suficiente para os alunos. A sala de vídeo possui uma televisão com DVD, ar condicionado, cortinas e cerca de 80 cadeiras. A biblioteca contém um acervo de mais de 2.800 exemplares, entre livros didáticos, pedagógicos e literários para o Ensino Fundamental e Médio, livros em Braille, enciclopédias, dicionários de português, inglês e espanhol, gramáticas pedagógicas, no entanto, devido à carência de funcionários, nem sempre ela se encontra aberta e disponível para acesso e empréstimo de livros. A escola dispõe de dois *notebooks* com Internet, que ficam à disposição dos professores que tenham interesse em usá-los, mediante agendamento prévio ou quando estes estão disponíveis. Há ainda dois

aparelhos de *data-show*, um projetor, dois aparelhos de som, duas câmeras digitais, uma filmadora, um telão para projeção, uma caixa de som com microfone, dentre outros recursos.

O Colégio Arlindo Costa é referência no bairro onde está situado e na cidade, por se tratar de uma das primeiras escolas anapolinas a “abraçar” a inclusão de alunos com deficiências. Trata-se de uma escola que atende principalmente às classes média-baixa e baixa dos bairros vizinhos a ela. Entretanto, recebe também muitos alunos advindos de colégios particulares com problemas de nota e indisciplina. Com a experiência de já lecionar nesse colégio há três anos, as aulas ministradas buscavam sempre enfatizar a produção oral (a mais utilizada no dia-a-dia dos participantes), integrando-a ao trabalho de desenvolvimento das outras habilidades da língua (ler, escrever e ouvir). Os alunos interagiam em pares ou em grupos, compartilhando do letramento já alcançado pelo colega e ampliando, portanto, seu próprio nível de letramento.

Conforme já mencionado, a presente pesquisa teve a participação de dois grupos, totalizando em 55 alunos e a professora-pesquisadora. Na sequência, seguem as descrições dos participantes que foram envolvidos na investigação.

#### **b) A professora**

Conforme previsto em uma pesquisa ação, houve a intervenção da própria pesquisadora como professora-regente das turmas investigadas, trabalhando na elaboração, aplicação e registro de atividades de leitura e escrita em LP, que propiciaram aumento dos níveis de letramento dos alunos envolvidos, buscando assim a mediação e avaliação das condições de produção do conhecimento sob as devidas intervenções, sempre que necessário. A relação professor-aluno em ambas as turmas era positiva e proveitosa, com diálogo, respeito e abertura à participação, objetivando-se, sempre, conhecer a realidade e os interesses dos investigados, mediante o contexto por eles vivenciado. A experiência de desenvolver pesquisa-ação com as turmas trouxe grande enriquecimento profissional e pessoal à vivência das pesquisadoras, colaborando, certamente, em impulsos futuros para novas pesquisas.

### c) Os alunos

Todos os alunos envolvidos na pesquisa foram participantes e colaboradores da mesma. O índice de participações nas atividades propostas tanto dentro quanto fora da sala de aula era satisfatório, na maioria das vezes. Conforme mencionado anteriormente, as duas turmas que participaram do processo de aplicação e coleta de dados foram: 7º ano “C” (nível fundamental) e 1ª série “A”, matutino (nível médio). A turma de alunos do 7º ano compunha-se de 25 alunos, com idades entre 12 e 16 anos, e no grupo de alunos do 1º ano havia 30 alunos, com idades entre 14 e 18 anos. Em ambas as turmas havia alunos da inclusão (com alguma deficiência física e/ou mental), sendo quatro deles surdos, e uma professora de apoio (intérprete) em cada sala, o que não impedia a execução normal das atividades.

Questionados sobre o que mais os atrai na escola, os alunos responderam e os resultados foram ao encontro do que Veen e Vrakking (2009) (cf. seção 4.2) afirmam:

- 7º Ano EF: **48%** - Encontrar os amigos; **36%** - Adquirir novos conhecimentos; **12%** - Outros motivos; **4%** - Jogar e lanchar.
- 1ª Série EM: **42%** - Encontrar os amigos; **28%** - Adquirir novos conhecimentos; **21%** - Jogar e lanchar; **9%** - Outros motivos.

### d) Perfil socioeconômico

Conforme já mencionado, a maior parte dos alunos que estuda no colégio é de classe média-baixa e muitos precisam conciliar trabalho e estudos para auxiliar no sustento da família, contando, inclusive, com benefícios como Salário Escola e Bolsa Escola Federal.

Consta do PPP escolar que a maioria dos alunos tem acesso à TV, rádio e computadores como meios de informação. Na turma do ensino fundamental (7º ano), os dados apontaram que 82% dos alunos possuíam computador com acesso à internet em casa e 18% não possuíam, ou por esta encontrar-se temporariamente desativada, ou por falta de oportunidade para adquiri-los. Desses 82 %, acessavam a internet diariamente 50,46%, ou seja, mais da metade da turma. Apenas 12,61% acessavam a internet de quatro a cinco vezes na semana e 6,3% tinham acesso entre duas e três vezes por semana. Os que acessavam somente aos finais de semana somavam 12,61%. No ensino médio (1º ano), 93,5% possuíam computador com internet em casa e apenas 6,5% não o possuíam. Dos 93,5%, havia 38,75%

que acessavam a rede diariamente; 23,5% que acessavam de quatro a cinco vezes por semana e o mesmo índice –23,5% dos que acessavam de duas a três vezes por semana; por fim, 7,75% acessavam a internet nos computadores apenas aos finais de semana. Alguns alunos comentaram que, com o advento da internet nos celulares, eles deixavam às vezes de acessar o computador para entrar em rede via celular.

Em questionário realizado no início das aulas para conhecer os hábitos de leitura dos alunos (cf. anexo 13), obteve-se o seguinte resultado:

- 7º Ano EF: 56,25% dos alunos consideram-se leitores razoáveis; 31,25% consideram-se bons leitores e 12,5% não se consideram bons leitores, admitindo ler muito pouco. Desse total, as modalidades textuais mais acessadas por eles foram: 1º: Facebook; 2º: Mensagem de celular; 3º: Google; 4º: Músicas baixadas, 5º: Novelas e Programas de TV.
- 1ª Série EM: 47,5% não se consideram bons leitores; 43% consideram-se leitores razoáveis e 9,5% consideram-se bons leitores. Desse total, as modalidades textuais mais acessadas por eles foram: 1º: Mensagem de celular e Facebook; 2º: Google e Músicas baixadas; 3º: Letras de músicas; 4º: Desenhos; 5º: Seriados.

É bom ressaltar que a leitura de livros literários e didáticos, jornais e revistas foi pouco referenciada entre eles, ocupando a partir da 10ª colocação.

### 3.3.3 Procedimentos de coleta de dados

Os alunos envolvidos neste estudo foram previamente consultados acerca de sua participação na pesquisa. Como a maioria era de menores de idade, os pais receberam e assinaram um termo de consentimento para que seus filhos participassem da pesquisa com atividades escritas e orais em sala, filmagens, fotografias, gravações e participações em atividades utilizando a internet. Todos os textos e depoimentos feitos em questionários foram tratados de forma sigilosa para que não pudessem ser acessados por terceiros.

Para registrar os dados coletados, foi utilizado um caderno de campo para fazer as anotações pertinentes às observações constatadas, além de fotografias, filmagens, compilação de textos (xerox, scanner, fotografias) e ainda dois instrumentos digitais: um *blog*: “Gênios e Gêneros em Ação”<sup>7</sup>, o qual visava envolver e expor a criatividade dos alunos (os gênios) com as propriedades linguísticas dos “gêneros” textuais, e ainda uma página no *Facebook*

---

<sup>7</sup> *Blog* Gênios e Gêneros em Ação: <http://geniosegeneros.blogspot.com.br/>

homônima<sup>8</sup>, nos quais ocorriam interações com os alunos e entre eles, buscando a participação dos mesmos nas atividades propostas, ou sugestões de atividades, ou até mesmo com conversas informais para conhecê-los melhor.

Ao final da maioria das atividades desenvolvidas, eram aplicados questionários individuais aos alunos, em caráter de relatório, a fim de obter informações detalhadas sobre o gênero textual com o qual tiveram contato e assim impulsionar atividades de avanço ou de retorno ao gênero. Segundo Goldenberg (2002, p. 87-88) o questionário possui boa receptividade tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado, pois: “exige menor habilidade para a aplicação; os pesquisados se sentem mais livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovadas ou que poderiam colocá-los em dificuldades; e há menor pressão para uma resposta imediata, o pesquisado pode pensar com calma”.

### **3.3.4 A análise dos dados do projeto**

Para a análise de cada gênero, foram abordados os aspectos textuais que levaram à composição de cada produção. Utilizou-se dos princípios apresentados por Koch (2002) e Marcuschi (2008), Cagliari (2006), além de critérios como criatividade, autoria/autonomia e domínio da língua padrão, importantes para o domínio dos eventos de letramento e de práticas discursivas coerentes e fundamentadas.

Os textos produzidos em papel foram compilados por aluno. Como nem sempre havia a participação de todos, foram observadas e selecionadas as produções daqueles que tiveram maiores índices de produção, sendo quatro gêneros textuais manuscritos em sala de aula e dois relacionados ao ambiente virtual. Na tabela, cada Gênero Textual é representado pela sigla GT.

Dos alunos do 7º ano, foram selecionados: 1, 5, 6, 11, 13, 15 e 18, passando a ser referidos de agora em diante, respectivamente, de A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7.

Dos alunos da 1ª série, foram selecionados: 1, 3, 4, 9, 11, 12, 18 e 19, passando a ser identificados, de agora em diante, como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8.

---

<sup>8</sup> Página no *Facebook*, referente ao *blog* Gênios e Gêneros em Ação:  
<https://www.facebook.com/pages/G%C3%AAnios-e-G%C3%AAneros-em-a%C3%A7%C3%A3o/188215584665262>

ALUNO 7º ano EF	GT1	GT2	GT3	GT4	GT5	GT6	TOTAL
1	X	X	X	X	X	X	6
2	X		X	X		X	4
3							0
4	X		X	X	X		4
5	X	X	X	X	X	X	6
6	X	X	X	X		X	5
7					X		1
8	X		X		X		3
9	X	X	X				3
10							0
11	X	X	X	X	X	X	6
12			X				1
13	X	X	X	X	X	X	6
14	X	X	X	X		X	5
15	X	X	X	X		X	5
16	X	X	X		X		4
17	X		X				2
18	X	X	X	X	X	X	6
19			X				1
20			X				1
21					X	X	2
22					X		1
23					X		1
24					X	X	2
25					X	X	2

**Quadro 2 - Descritor quantitativo dos alunos participantes da pesquisa no Ensino Fundamental**

ALUNO 1ª série EM	GT1	GT2	GT3	GT4	GT5	GT6	TOTAL
1	X	X	X	X	X	X	6
2		X		X			2
3	X	X	X	X	X	X	6
4	X		X	X	X		4
5	X		X		X		3
6		X					1
7	X			X			2
8	X				X		2
9	X	X	X	X	X	X	6
10	X		X		X		3
11	X	X	X	X		X	5
12	X	X	X	X	X		5
13	X	X			X		3
14					X		1
15	X			X			2
16		X					1
17			X				1
18	X	X		X		X	4
19	X	X		X	X	X	5
20	X		X				2
21							0
22	X						1
23			X				1
24					X		1
25					X		1
26					X		1
27					X		1
28					X		1

**Quadro 3 - Descritor quantitativo dos alunos participantes da pesquisa no Ensino Médio.**

Conforme mencionado anteriormente, os critérios de análise dos textos aplicados em cada aula seguiram fatores responsáveis pela textualidade, no que se refere a coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade e aceitabilidade (BEAUGRANDE & DESSLER, 1981, apud KOCH, 2001).

A cada gênero analisado, foram realizadas considerações a respeito das características da estrutura composicional desse gênero, para depois apontar, nas produções dos alunos, características relacionadas, observando a adequação de uso do mesmo e apresentando os elementos que interferem na organização e compreensão do texto. Ao final das análises é relatada uma atividade realizada com os alunos sobre as percepções que estes tiveram ao trabalhar didaticamente com cada gênero, a qual também serviu como dado de análise das produções.

### 3.4 Gênero Textual 1 (EF): Poema

O primeiro contato textual da turma do 7º ano deu-se a partir de um poema com poucas palavras: *Anatomia*, de José Paulo Paes. Totalmente metafórico, com imagens simples (concretas, cheias de cores) e de fácil visibilidade, foi bastante favorável para a capacidade interpretativa dos alunos. A pré-leitura foi iniciada com uma breve biografia do autor, que tem o dom de encantar as crianças por sua linguagem acessível, e em seguida com questionamentos sobre o título do texto. Um desenho foi criado pela professora no quadro durante a leitura, mediante as características apontadas pelos alunos a cada verso lido, resultando na figura (forma) de um palhaço, que dava então interpretação para o título e conteúdo do poema.

Seguiu-se à análise linguística do poema. Os cinco dísticos, todos iniciados pela mesma estrutura com poucas variações: *a/o...*, *careca/nariz...*, e estruturado em paralelismos, facilitava a absorção de sentido pelos leitores. As figuras de linguagem presentes – comparações metafóricas – foram trazidas ao conhecimento dos alunos, estabelecendo-se relações com músicas e interações com outros poemas. Eles reconheceram facilmente que o poema possuía: versos e estrofes, ritmo, musicalidade, expressava sentimentos, tinha uma linguagem “bonita” e divertida, que brincava com a imaginação e perceberam que nem todo poema precisava conter rimas.

Após a compreensão do poema, foi realizada em sala de aula, paralelamente, a leitura do texto “*Terno, macacão ou...?*” (Anexo 2), de Flávio de Souza, que aborda o tema das profissões atribuindo um valor diferenciado para a profissão de palhaço. Nesse texto, tudo o que o faz parte da rotina da vida de um profissional não revelado explicitamente (um palhaço), pai de um garoto, como: andar de ônibus, começar a trabalhar num horário mais tardio, usar roupa colorida e acessórios chamativos, parece ser bem mais divertido e interessante do que a rotina dos pais dos outros personagens, tentando quebrar paradigmas e levantando, assim, controvérsias. A leitura do texto foi realizada pela maioria dos alunos, pois atraiu a atenção destes por dialogar com o poema lido anteriormente. Essas leituras serviram para deflagrar processos de desigualdade social e não respeito à diversidade de forma crítica, devido ao fator que bem menciona Machado (2005), de que os gêneros refletem a organização e as produções de sentido de uma sociedade.

Na sequência, os alunos estabeleceram relações entre os textos e seu conhecimento de mundo e procederam à proposta de criar um poema com a temática das profissões. Poderia ser a profissão de alguém próximo, o pai, a mãe, um tio, ou uma profissão que causasse admiração e aspirações futuras.

Desde o primeiro dia de aula, foi iniciado com os alunos um trabalho de suporte textual. Seriam os *scaffoldings*, ou andaimes, para motivá-los a “caminhar” com mais segurança. A partir de um esquema modelo deixado no quadro, a turma tinha que criar o seu próprio texto, lembrando que o esquema não era um questionário, um molde ou um simples exercício de preencher lacunas, ele era um ativador de ideias, frases iniciais, sequências, às quais os alunos poderiam sim recorrer em sala de aula, mas que em outros momentos avaliativos teriam que tê-lo apenas em mente para realizar suas produções escritas.

Os alunos escreveram os mais variados poemas, sobre as mais diversas profissões, e cerca de uns cinco alunos despertaram verdadeiro gosto pela escrita de poemas, tornando-se um hábito que resultou na gravação, em áudio, de uma coletânea de poemas criados e selecionados por eles. Os textos dos alunos eram lidos por eles ou pela professora, quando os mesmos permitiam, e comentados em sala de aula. Segue abaixo o poema referência usado para ilustrar e introduzir o gênero, seguido de alguns poemas criados pelos alunos selecionados que, utilizando da forma estrutural estudada, apresentaram o conteúdo trabalhado em sala de aula sobre poemas e profissões.

**GT (EF) 1 -  
Poema**



**Anatomia**

A careca do palhaço  
É a lona do circo.

Os olhos do palhaço  
São duas margaridas.

O nariz do palhaço  
É um sol vermelho

A boca do palhaço  
É uma caixa de surpresas.

O coração do palhaço  
É o jardim da infância.

PAES, José Paulo. Um passarinho me  
Contou. São Paulo: Ática, 1997.

Fiz o teste  
de Português

Medicina

Medicina, Medicina  
 meu amigo, minha prima  
 Estudamos, estudamos  
 e depois fazemos

Todos os dias bebemos medicina  
 Pois foi essa medicina que nos salvou  
 Quando não conseguimos  
 e passamos a estudar

Ajudarei de crianças  
 Crianças desde a infância  
 Quando estiverem doentes  
 eu os atendo, cantei

---

Eu sei que não é fácil  
 mas conseguirei  
 sempre gostei de crianças  
 e sempre gostarei

A1

01  
02  
13

O Policial

Ele é um homem sério  
 parece não ter medo  
 Mas não fundo tem um coração de ouro  
 Tem muitos amigos  
 Representa segurança para todos  
 Sabe que ele pode ajudar  
 Ele deve ser um homem legal  
 E também muito especial  
 Eu penso que ele é um homem  
 que protege famílias

A2

Estudar!

Minha Professora

Professora trabalhadora gosta de ensinar  
 Ela está sempre elegante e é inteligente  
 Todos gostam da professora  
 Por que ela é acolhedora

Respeitar a professora é um dever  
 Pois ela sempre está do seu lado  
 Ela está me preparando para o futuro  
 Pois ela é uma pessoa amiga

Tem pessoas que não gostam dela  
 Mas ela não fica triste  
 Ela é sempre alegre  
 Eu gosto dela

A3

Bombeiros

Bombeiros são legais, porque não gente boa.  
 Cabe vida <sup>perigosa</sup> risco a vida dele, representa os pais.  
 um crime  
 Ele trabalha de noite para fazer  
 uma roupa equipada. e tem amigos para ajudar

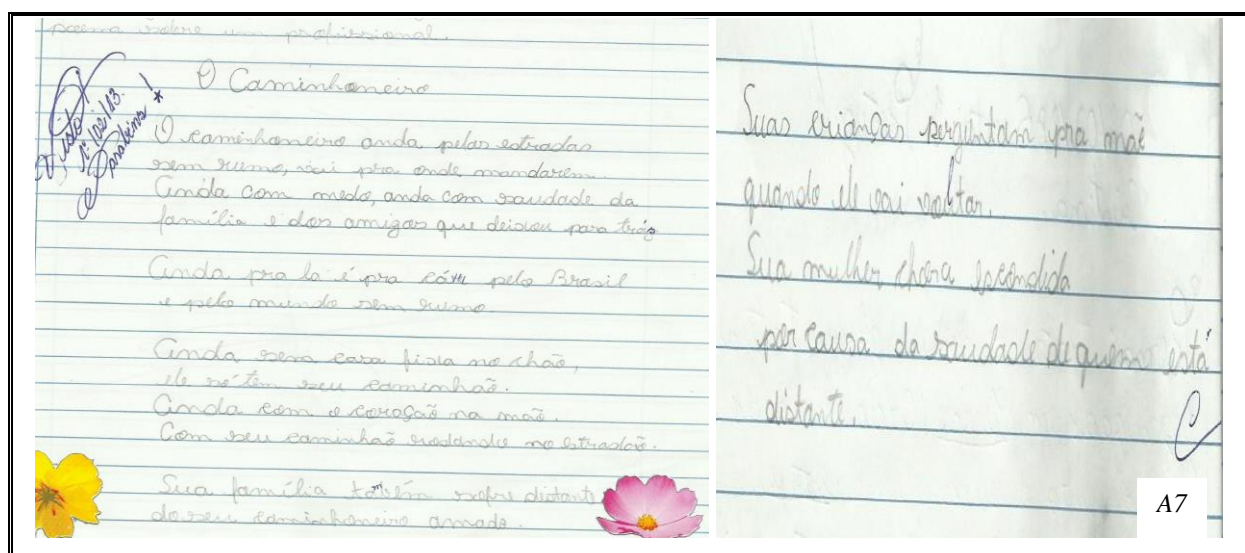
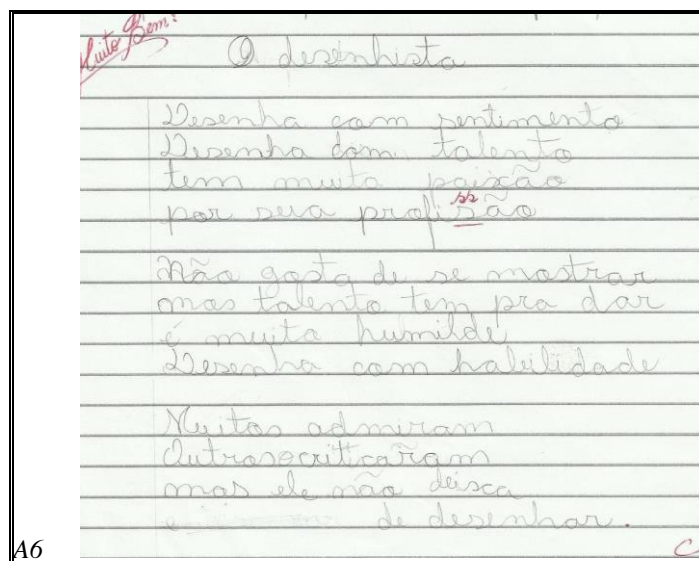
Bom!

A4

O Tubo Mecânico

Um (mecânico) é forte  
 e ele é muito onesto  
 Ele tem muitos amigos  
 Ele gosta de trabalhar  
 Ele usa um macacão

A5



Nota-se nos poemas de autoria dos sete alunos selecionados:

- **Predominância do uso da linguagem formal**, com poucas referências à linguagem coloquial (ex: pro/ pra), mas em se tratando de linguagem poética, é bom lembrar que em músicas, por exemplo, esse tipo de contração prepositiva também é bastante comum. No texto, a passagem: “não gosta de se mostrar” tende ao coloquial, pois o verbo mostrar foi usado em sentido conotativo, e na forma culta o mais adequado seria: “não gosta de se exaltar”, ou: “não gosta de se gabar”.
- **Coesão**: apresentada em todos os textos. Uso de conectivos bem estruturados: pronomes, artigos, preposições, conjunções, advérbios. Ex:  
 A1. *essa* profissão/ *a que* escolhemos/ *as* atenderei/ *mas* conseguirei/ *e sempre* gostarei.  
 A2. Mas *no fundo* tem um pouquinho/ um homem *que* proteje (protege) Famílias.

A3: Respeitar a professora é um dever/ *pois* ela está sempre do seu lado.

A4: Usa roupa equipada e tem amigo(s) para ajudar.

A5: Um mecanico é forte/ E ele parece onesto (honesto).

A6: Não gosta de se mostrar/ *Mas* talento tem pra dar. Muitos admiram/ *Outros* criticaram.

A7. Vai *pra onde* mandarem/ *ele* só tem *seu* caminhão/ *por causa da* saudade de quem está distante.

- **Coerência:** podem-se encontrar algumas falhas de coerência nos textos, mas desconsidera-se que sejam tão incisivas se levado em conta que os autores são crianças de 11 a 13 anos. Por exemplo, no texto A1 ocorre falha quanto ao princípio da não tautologia: *crianças* boas “*da infância*”. Nos textos A3 e A7 notam-se problemas quanto ao princípio da não-contradição: em A3, sobre a professora, aparece na primeira estrofe que: “*Todos gostam dela*”, mas a afirmação se contradiz na última estrofe: “*Tem pessoas que não gosta dela*”. E em A7: “*Anda pra lá é (e) anda pra cá (cá) pelo Brasil/ E pelo mundo sem rumo*”, no entanto, se o tema abordado são as profissões, prevê-se que o profissional caminhoneiro tenha suas rotas a cumprir, e portanto, por mais que haja imprevistos, ele tem, sim, “um rumo” a seguir.

- **Informatividade:** os textos trazem aspectos e estruturas reveladores, vão apresentando o desconhecido, como por exemplo, no texto A1, o ambiente específico em que se pretende exercer a medicina: “*iremos pro consultório*”; a especialidade médica que se irá trabalhar: “*cuidarei de crianças*”; a motivação da escolha: “*sempre gostei de crianças*”. No texto A6, bastante subjetivo, o autor apresenta os conflitos que o desenhista passa devido à escolha da profissão: “*Muitos admiram/ Outros criticaram*”. No texto A7, o comportamento da esposa distante e a motivação do mesmo: “*Sua mulher chora escondida/ por causa da saudade*”.

- **Aceitabilidade:** como praticamente todos os textos apresentaram-se interpretáveis e significativos dentro do que foi proposto, isto é, a produção de sentido ocorreu de forma livre e clara, nota-se esse princípio foi atingido, juntamente aos de situacionalidade e intencionalidade.

- **Situacionalidade:** os alunos estabeleceram relações entre situações que vivenciam em seu cotidiano particular, o mundo a sua volta e a produção do texto escrito, que era exatamente o que propunha a produção textual. Ex: A2 (policia): ele “*proteje*” Famílias / A3(professora): Ela esta me preparando para o futuro/ A4(bombeiro): (ar)risca a vida dele, representa o país/ A7(caminhoneiro): Sua mulher chora escondida, por causa da saudade.

- **Intencionalidade:** todos os poemas apresentaram uma intencionalidade concisa quanto ao GT abordado, trazendo versos estruturados, ritmo, rimas, e apontando, desde o início, seja no título, ou na primeira estrofe, o profissional ou profissão escolhida de forma reveladora, mostrando o envolvimento ou distanciamento do eu-lírico com a poesia criada, seu sentimento (inspiração) ou seu ponto de vista em relação à profissão escolhida. Ex: A2: ele é um homem *corajoso*/ A3: do seu caminhoneiro *amado*.

- **Intertextualidade:** conforme já mencionado, todos os alunos relacionaram os textos trabalhados em sala de aula (Anatomia e Terno, macacão ou...) ao seu conhecimento de mundo, a textos já conhecidos por eles e à proposta de criação textual, abordando assim os dois conteúdos em estudo: poemas e profissões.

- **Desvios da norma padrão:** sendo um dos primeiros trabalhos realizados com a turma, foram realizadas algumas correções ortográficas necessárias, mas de forma a não constranger ou inibir a criatividade dos alunos. Os desvios mais perceptíveis foram em relação à acentuação: (verbo ser e estar, principalmente) Ele e um homem que *proteje* Famílias/ Ela e uma pessoa amiga/ saudade de quem *esta* distante/ Anda para lá e para cá; transcrição fonética de acordo com a fala: ex: *voutar* em vez de voltar/ *ensima*, em vez de em cima/ *onesto*, em vez de honesto/ *ajuda*, em vez de ajudar; e ainda problemas de concordância verbal e nominal (ex: *tem* pessoas que não *gosta* dela/ ele tem *muito* amigos); uso indevido de letras (ex: *proteje* = protege/ *profisão* = profissão) e hipercorreção (ex: *cár* = cá/ *tambêm* = também).

### 3.4.1 Percepções dos alunos sobre a atividade com o gênero textual Poema

Em resposta à pergunta: Como foi escrever sobre uma profissão? Era a profissão de alguém próximo de você? Você gostou do seu texto? Por quê? (Anexo 1) Eles responderam:

A1: “Foi estimulante pra mim, o poema que escrevi não era a profissão de alguém próximo de mim, mas a profissão que vou seguir. Eu gostei do meu texto, porque eu expressei tudo o que imaginava sobre a profissão que vou seguir”.

A2: “Muito legal, sim, porque é uma profição muito importante”.

A3: “Eu fiz um poema da profissão professora muito dedicada eu gostei muito por que a gente tem que valorisar a professora”.

A4: “Interessante, sim, sim, porque ele ficou muito interessante e eu aprendi muito”.

A5: Não respondeu.

A6: “Divertido, não era ninguém proximo a mim, eu acho que faltava mais da minha criatividade”.

A7: “Sim, eu gostei muito porque eu gosto de fazer poemas”.

### **3.4.2 Sequência Didática (EF): Poema, no Sarau de Poesias**

A segunda atividade com o gênero textual poema deu-se a partir de uma proposta do livro didático, sobre Sarau de Poesias (Anexo 3), que faz o desfecho da Unidade 5 do livro didático, sobre poemas. A ela somou-se a leitura de uma matéria da revista Mundo Jovem, “O que é sarau?” (Anexo 4). Para complementar a explanação, foi apresentado um vídeo aos alunos para que tivessem uma ideia visual mais clara do que seria um sarau<sup>9</sup>.

Após as devidas leituras e preparações em grupo, a turma fez as apresentações com bastante entusiasmo e dedicação. A princípio, eles foram orientados a escrever sobre coisas de seu dia-a-dia, como amizade, família, decepções, amor, e tiveram indicações de livros da biblioteca e de *sites* relacionados a poetas e poesias que poderiam ter acesso, visando obter leituras para a realização do trabalho em grupo. O trabalho em grupo foi escolhido devido à possibilidade dos alunos auxiliarem-se mutuamente, aproveitando a experiência de um em relação ao outro e exercitando o diálogo (cf. seção 3.5).

Os poemas criados por eles e já conferidos pela professora, sobre as profissões, poderiam ser utilizados no trabalho como uma atividade de reescrita textual. O trabalho “Sarau de Poesias” consistiu em cada grupo expor, da forma que considerassem melhor, no mínimo dois poemas de autores conhecidos e dois criados por eles. A escolha do tema, do autor e do próprio poema era pessoal, conforme o conhecimento, o gosto, as vivências e a afinidade dos alunos e os poemas criados deveriam expressar a criatividade e os recursos poéticos aprendidos nas aulas. Alguns grupos optaram pela exposição oral com cartazes, textos ilustrados, jogral, outros utilizaram fantoches e dois grupos optaram pela utilização de *slides*, com fundo musical e apresentações orais acompanhando os *slides*. Além da interação em grupos, um quesito importante na avaliação dos alunos foi a capacidade de expressão oral, que faz parte do eixo temático prática de oralidade, previsto na Matriz Curricular e no Currículo Referência.

---

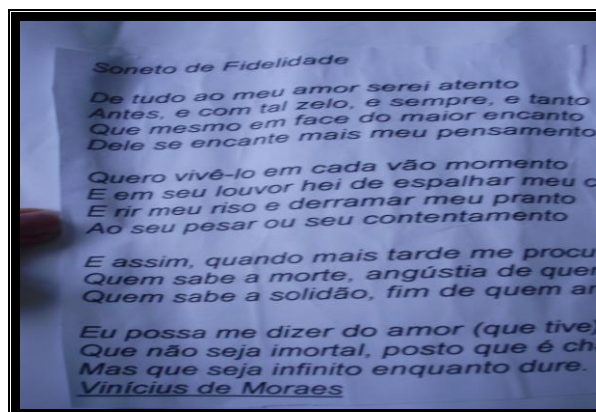
<sup>9</sup> Vídeo no *Youtube* sobre Sarau: <<http://www.youtube.com/watch?v=Edavb3Ks3mI>>

A apresentação de trabalhos, pelos alunos, consistiu em uma sequência didática que deu continuidade ao gênero textual iniciado no começo do ano, sobre poemas. Após a realização das apresentações, que foram fotografadas e filmadas, o resultado da atividade foi postado no *blog* Gêneros e Gênios em Ação<sup>10</sup>.

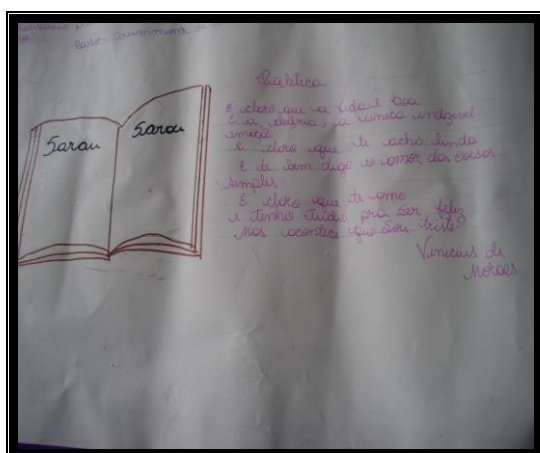
Seguem abaixo alguns dos cartazes e poemas apresentados por eles e uma breve análise.



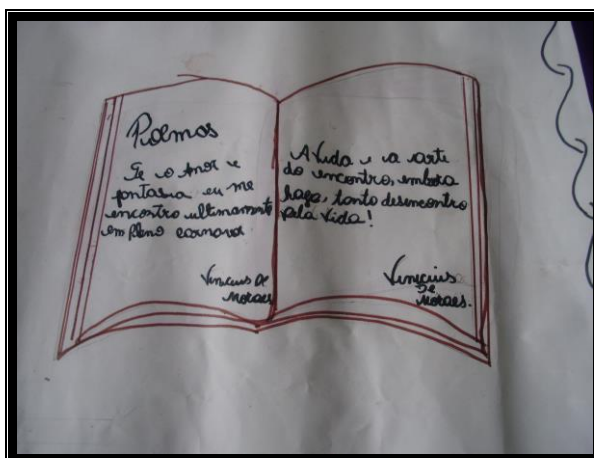
C-1



C-2

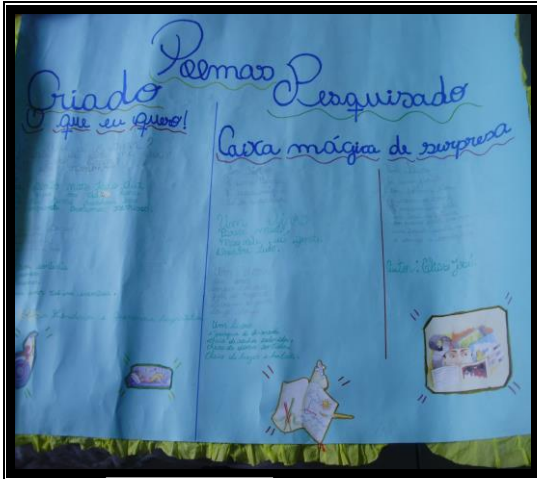


C-3

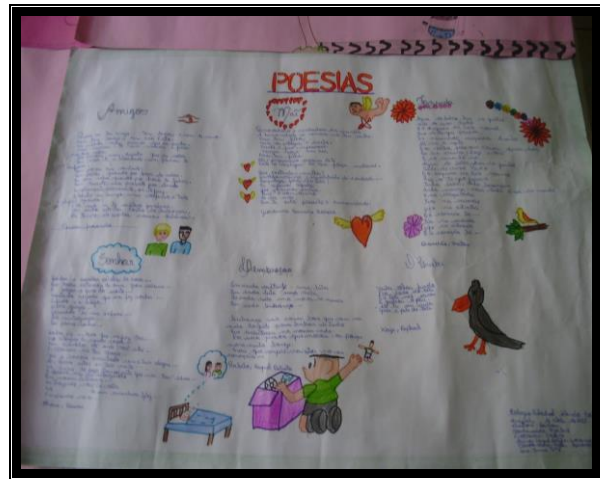


C-4

<sup>10</sup> Postagem no *blog* sobre o Sarau de Poesias: <<http://geniosegeneros.blogspot.com.br/2013/04/sarau-de-poesias-com-os-7s-anos.html>>



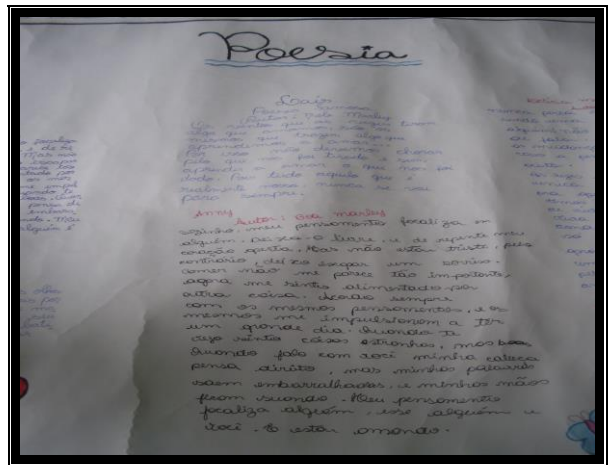
C-5



C-6



C-7



C-8

No critério coesão, os alunos apresentaram produções textuais estruturadas, morfológica e sintaticamente. Quanto à coerência, houve algumas falhas, haja vista que misturaram frases e textos poéticos, que faziam parte de seu cotidiano, às suas criações, resultando em algumas incoerências. Ex: C-7: “Hoje eu acordei com meus princípios a cor da pele, então vim aqui para lhe dizer que te amarei eternamente” (à flor da pele).

Quanto ao princípio da intertextualidade, os alunos utilizaram textos diversos, de autores como Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Elias José, Fernando Pessoa, Cecília Meireles, Cora Coralina, Paulo Leminski, José Paulo Paes, Mário Quintana e até Bob Marley, os quais serviram de inspiração para suas criações. Os princípios aceitabilidade, intencionalidade, situacionalidade e informatividade também foram contemplados, pois a maioria dos alunos realizou a atividade de forma inteligível, coerente,

demonstrando interesse em atingir a proposta, relacionando os temas e autores escolhidos as suas vivências, falando principalmente de amor, amizade e trazendo informações novas, tanto nos textos famosos, que no entanto eram desconhecidos pela grande maioria, como nas suas criações. Os alunos fizeram uso da língua padrão e tiveram poucos erros ortográficos (relacionados principalmente à não acentuação do verbo ser, ex: C-4: “Se o amor e fantasia” (= é)/ “A vida e a arte” (= é). Demonstraram bastante criatividade tanto nas produções textuais, quanto nas ilustrações, mesclando poemas, frases poéticas e até mesmo poesia concreta em seus cartazes. A atividade foi positiva e atingiu os objetivos.

### **3.4.3 Percepções dos alunos sobre a atividade Sarau de Poesias**

Em relatório sobre a atividade, eles responderam à seguinte pergunta: Como foi sua experiência de trabalhar em equipe? Foi interessante conhecer melhor alguns poetas, poemas famosos e criar seus próprios poemas para apresentar? (Anexo 5). Eles argumentaram:

A1: “Foi bom para trabalhar em equipe, foi interessante conhecermos novos poemas porque descobrimos em cada um uma criatividade desconhecida”.

A2: “Eu fiz – foi muito interessante”.

A3: “Foi muito interessante conhecer alguns poetas que espeçaram aos seu indendimentos que eles espeçou”.

A4: “Legal, sim, pois eu não conhecia muito sobre poetas e isso foi muito bom e interessante”.

A5: “Não fiz”.

A6: “Eu não fiz, eu não gostei”.

A7: “Não gostei muito, porque quase ninguém prestou atenção”.

### **3.4.4 Sequência Didática 2 (EF): Poema, para as mães**

Como os alunos não podiam utilizar o laboratório de informática, aproveitei a relação que os mesmos tinham com as páginas da rede social *Facebook* e utilizei das sequências didáticas para novamente estudarmos o poema. Por meio da ferramenta *print screen*, capturei uma tela da página: “Agora um poema”, criada no *Facebook*, na qual as personagens, sempre o mesmo menino ou a mesma menina, aparecem na forma de desenho recitando alguns

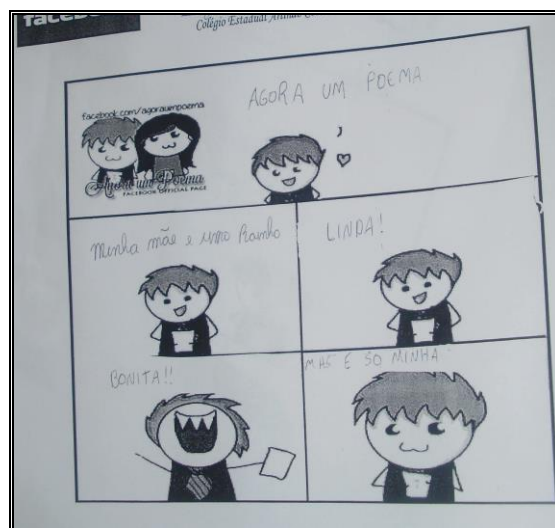
versinhos. As postagens são bem divertidas, pois apesar de usarem sempre a mesma tela de fundo, e as mesmas personagens, o que é escrito para ocasionar rimas sempre traz uma surpresa, seja algo engraçado, carinhoso, uma piada, uma travessura, um agrado para o leitor.

Após apresentar alguns poemas já criados na famosa página para os alunos, foi solicitado que eles criassem o seu próprio poema, em homenagem às mães. As criações foram interessantes, algumas usaram de humor, mas a maioria manifestou carinho, elogios e gratidão às mães. A maioria afirmou também ter entregado os textos às mães posteriormente. As atividades fotografadas foram postadas no *blog*<sup>11</sup>, para que os alunos e as mães pudessem reconhecer o empenho dos novos poetas:

Segue abaixo o poema referência e alguns poemas criados.

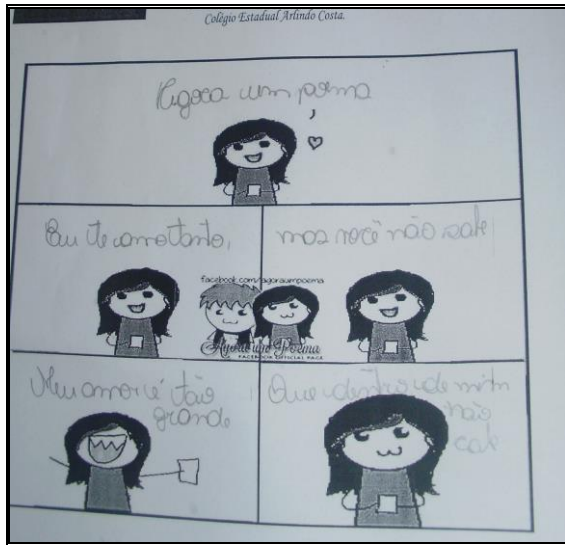


**GT (EF) 2 -  
Poema**

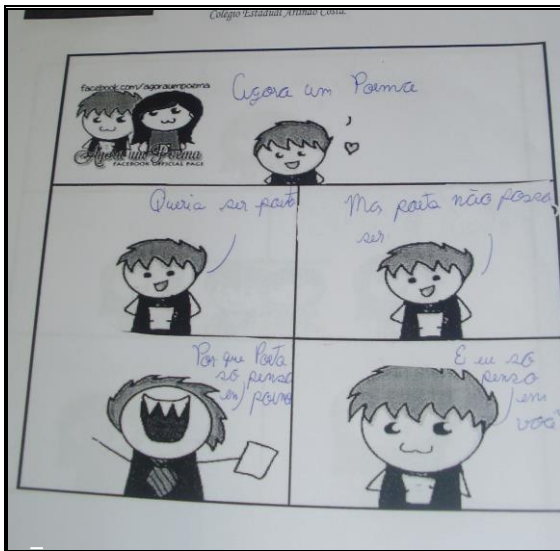


<sup>11</sup> Postagem sobre Poemas para as Mães: <[http://geniosegeneros.blogspot.com.br/2013/05/agora-um-poema-para-as-maes\\_17.html](http://geniosegeneros.blogspot.com.br/2013/05/agora-um-poema-para-as-maes_17.html)>

A1



A3



A5

A2



A4



A6

Em uma análise geral, talvez pela facilidade da proposta, ou por ser um texto já conhecido e do gosto dos alunos, todos os critérios de análise foram contemplados. Os textos foram coesos e coerentes, criativos ou até mesmo semelhantes aos poemas das propostas originais, o que não se pode considerar como plágio, mas como intertextualidade, uma vez que as mensagens originais, já do conhecimento dos alunos, são realmente interessantes e agradáveis. A aceitabilidade, intencionalidade e situacionalidade foram bem representadas, criando-se um texto informal, bastante claro, em forma de poema, para uma pessoa próxima (a mãe). Eles usaram rima, ex: A1. idolatrada/ amada. A3. sabe/ cabe; linguagem poética, ex:

A4. “Gostaria de te dar a lua”; E6: “gritar pra todo mundo ouvir”; e expressaram bem seus sentimentos, colocando-se na posição do eu-lírico. Os erros ortográficos não interferiram na compreensão da mensagem. Os alunos demonstraram gostar tanto da atividade que nem mesmo houve necessidade de usar questionários para reafirmar suas percepções a respeito.

O trabalho com poemas, no ensino fundamental, perdurou durante todo o ano de 2013. Alguns poemas gravados em áudio por alunas poetisas do 7º ano “C” foram selecionados e postados no *Youtube* e no *blog*<sup>12</sup> (cf. Anexo 16), como forma de valorizar o talento das meninas e divulgá-lo a todos que tiverem interesse.

### 3.5 Gênero textual 2 (EF): Carta de Leitor

Para o terceiro bimestre, está previsto no Currículo Mínimo o trabalho didático com o gênero textual carta de leitor. Os alunos já conheciam a estrutura de uma carta, que em geral costuma ser sempre a mesma: a) local e data; b) saudação; c) texto; d) despedida; e) assinatura. No entanto, conforme afirma Marcuschi (2008), um gênero varia de acordo com seu contexto discursivo, e isso não é diferente com a carta. Os tipos de carta diferem-se de acordo com o contexto sócio-discursivo no qual se dá a necessidade de sua criação, havendo, portanto: carta pessoal, carta pedido, carta resposta, carta circular, carta ao leitor, carta de leitor, entre várias outras.

Em sala de aula, algumas cartas de leitores da revista *Ciência Hoje das Crianças*<sup>13</sup> foram apresentadas aos alunos, que logo perceberam o objetivo primordial da carta de leitor: apresentar a opinião do leitor sobre a revista, jornal ou sobre fatos, acontecimentos e assuntos neles veiculados. Sendo, geralmente, o estilo e a linguagem o que distinguem a carta de leitor de uma carta pessoal, os alunos reconheceram que, em uma carta pessoal, a linguagem tende ao coloquialismo, à informalidade, estando mais próxima de uma conversa. Já na carta do leitor, os leitores de jornal ou de revista manifestam seu ponto de vista sobre um determinado assunto da atualidade, usando elementos argumentativos que requerem uma maior elaboração e ordenamento das ideias, além de linguagem formal, na variedade padrão.

---

<sup>12</sup> Postagem no blog <http://geniosegeneros.blogspot.com.br/2013/10/1-mostra-online-de-poemas-produzidos.html>

<sup>13</sup> Cartas de leitores obtidas no *site*: <<http://lbganbarros.blogspot.com.br/2011/10/o-genero-textual-carta-do-leitor-o-que.html>>

Os alunos perceberam também que, além de servir como meio de comunicação para diferentes fins – agradecimento, elogios, informações, solicitação, reclamação, sugestões, a carta do leitor pode apresentar outros interesses, como estabelecer contato com outros leitores e trocar correspondências. Esse gênero textual possui grande relevância para ser trabalhado pedagogicamente com os alunos, porque estes aprendem a reconhecer e diferenciar valores e intenções dos remetentes, em função de determinados interesses (políticos, ideológicos).

Orientados a simularem a produção de uma carta de leitor para algum jornal, revista ou autores de livro, comentando alguma matéria ou assunto que lhes tivesse chamado a atenção, poucos alunos se interessaram pela proposta, talvez por acharem que não tinham leituras para comentar, talvez por não verem nesta ação algo que realmente pudessem colocar em prática em suas vidas. Grande parte dos alunos remeteu as cartas ao autor do livro literário Tosco, devido a projeto desenvolvido na escola, que obteve grande receptividade. Foi sugerido aos alunos que enviassem suas cartas ao autor do Tosco, Gilberto Mattje, no entanto, os alunos sugeriram que a professora mandasse um *e-mail* ao autor expondo sobre as cartas e seus conteúdos, e solicitando respostas. Isso foi feito, no entanto, até a presente data o autor não retornou o *e-mail*. Seguem as cartas-modelo, os textos selecionados e uma breve análise.

### **POR QUÊ?**

Nós, alunos do terceiro ano da E.M. Prof. Amilton Suga Gallego, viemos por meio desta fazer uma pergunta à revista Ciência Hoje das Crianças. A CHC é ótima, traz bastante temas interessantes, ensina a proteger a natureza e os animais, então... Por que a revista desperdiça plástico – que leva um tempão para se decompor – embalando revista por revista, se a maioria das pessoas joga os saquinhos no lixo?

**Bianca de Souza Mamed e mais 81 assinaturas.**

*Que bom saber que você e seus amigos, Bianca, usaram os conhecimentos que têm a respeito do meio ambiente para fazer uma crítica construtiva e, assim tentar evitar qualquer desperdício que possa prejudicar a natureza. A CHC agradece pelo alerta e informa que o uso de plástico para embalar cada edição da revista está sendo reavaliado.*

CHC, 174 – novembro de 2006, p.29.

### **REVISTA NOTA 1.000**

Querida CHC! É a primeira vez que escrevo para dizer que essa revista é nota 1.000! Tenho 13 anos e estou cursando a 7ª série. Gostei muito da matéria “A linguagem dos códigos”, publicada na CHC 154. Gostaria que vocês publicassem uma matéria falando sobre correios e como organizar um diário. Seria muito divertido pesquisar os diários das adolescentes brasileiras. Quero pedir para toda a galera do Brasil que escreva para mim. Com carinho...

**Danielli Araújo Monteiro. Rua Principal 170, Tutóia Velha, 65580-000, Tutóia/MA**

*Muito bem, Danielli, vamos anotar suas ideias. Quem sabe para as próximas edições? Abraços!*

CHC, 170 – julho de 2006, p.29.

**GT (EF) 2 -  
Carta de leitor**

Carta de leitor

Amópolis, 02 de dezembro de 2013.

Prezado Lido, Norberto, é com muito prazer que lhe escrevo esta carta, pois gostei muito do seu livro Marquinhos no Lugar Nenhum. Gostei muito do livro porque despertou a minha curiosidade de saber mais do livro, saber mais a cada página, descobrir o que vai acontecer com o personagem principal, enfim, este livro fez qualquer pessoa ter mais interesse pelo livro, desde que quero realmente ter mais interesse.

Eu conheço aqui uma ótima escritora e peço para que você escreva mais livros que façam despertar o interesse, eu gostaria que você escrevesse um livro de mistério e que me responda sobre esta carta, obrigado por atencão.

Respeitosamente,  
 Amadora J. Destinatário de Lido Norberto

AI

Escola Estadual Abelardo Costa

29/08/2013

Quero Gilberto Mattje. Eu queria falar que eu gostei muito do seu livro Torço, Eu acho que surgiu para muito jovens se espelhar e mudar então eu quero parabenizar você, Por ter feito um livro tão legal e bom. Eu queria te falar que você poderia criar um Torço 2, como fazer o Torço falar para os jovens como era a vida dele e criar o junior de um menino que fazia bagunça e o Torço começou a falar com ele e fez ele mudar. Então muito obrigado por criar o Torço e Jehan Gilberto Mattje. Com carinho d.  
 A2

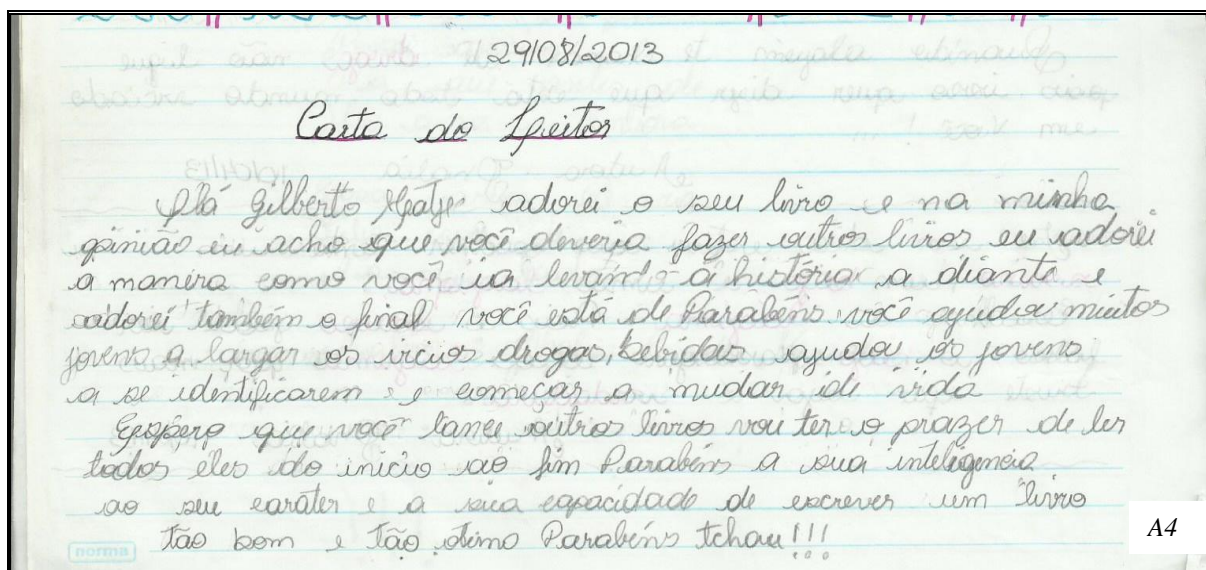
27/08/13 Carta do leitor

Após ler uma matéria, escreva um comentário ou sugestão para o autor ou para a revista, livro ou jornal.  
 não esqueça data, destinatário, remetente.

Amópolis: 27 de agosto de 2013

Olá Praxioso Gilberto Mattje eu estou escrevendo esta carta para (+) elogiar o seu livro, porque incentivou muitos adolescentes a mudarem de vida, e namorar de novo. Este livro eu gostei muito porque no final do livro ele muda de vida e trabalha e realizou seu sonho de ter sua casa e sua mulher e seus filhos. Eu gostei muito disso porque ele mudou. Obrigado por ter escrito este livro que incentivou muita gente.  
 Obrigado

A3



- **Uso da norma padrão:** a norma culta da variedade padrão predominou em todos os textos, excetuando-se no emprego do pronome de tratamento *Você*, que caracteriza uma situação mais informal e próxima do destinatário. Como os quatro textos analisados foram todos para elogiar o trabalho dos autores de livros, criou-se uma afetividade pela obra que foi transferida para os autores, justificando assim o emprego de um pronome menos cerimonioso.
- **Coesão:** a falta de coesão se deu nos momentos em que os leitores/alunos repetiram agradecimentos, opiniões ou parabenizaram em excesso a obra lida. Ex: A3. *Este livro eu gostei muito por que no final do livro ele muda de vida/* e logo em seguida: *Eu gostei muito disso por que ele mudou.* A4. *Você está de Parabéns/ Parabéns a sua inteligência* e seu caráter/ *Parabéns, tchau!/* e ainda em A4. *tão bom e tão ótimo.*
- **Coerência:** os textos apresentaram-se coesos, com poucas falhas estruturais. Os alunos seguiram adequadamente a estrutura de uma carta: data, saudação, opiniões, elogios e comentários, argumentação, expectativas, parabenizações, despedida e assinatura. Essas marcas demonstram que a **aceitabilidade** (tentativa de produzir sentido para o leitor) foi manifestada pelos alunos, além de **intencionalidade**, ficando clara a intenção dos produtores das cartas (o “para quê” estavam escrevendo) e **situacionalidade**, pois os textos foram escritos adequadamente para a situação/contexto discursivo em questão.
- **Intertextualidade:** apesar da maioria dos alunos nunca ter tido contato com o gênero textual carta de leitor, eles já haviam escrito, recebido ou visto, em outras circunstâncias, algum tipo de carta. Isso facilitou para que o gênero fosse absorvido e colocado em prática.

- **Desvios da Norma Padrão:** além do já mencionado uso de pronome de tratamento informal (você), os desvios foram mais relacionados à falta de pontuação e organização do texto, sem os devidos espaçamentos; trocas diversas de letras (minúscula por maiúscula e vice-versa, por exemplo); uso de termos, concordâncias verbais e participio inadequados. Ex:  
A2: “Eu queria falar que eu Gostei muito do seu livro Tosco”/ “e criar o junior ele um menino.../ “Eu acho que ele serviu para muito(s) jovens se espelhar(em) e mudar(em)”.  
A3: “Prazeroso Gilberto Mattje”/ “imsentiva muitos adolescentes”/ “Obrigado por ter escrivido”/ Abarços (=Abraços).  
A4: “adorei o seu livro e na minha opinião eu acho que você deveria fazer outros livros eu adorei a maneira como você ia levando a história a diante e adorei também o final você está de Parabéns...” (Ausência total de pontuação).

Como se trata de alunos do ensino fundamental, o senso crítico deles ainda não é tão apurado, estando em formação constante. Eles não usaram o gênero como instrumento de identificação e/ou manifestação de opinião sobre os valores e ideologias presentes nos textos, talvez por serem obras literárias e não matérias de revista ou jornal. No entanto, cumpriram corretamente a função de manifestar opinião respeitosa, que certamente contribuiria para os autores e as obras lidas.

### 3.5.1 Percepções dos alunos sobre as atividades com o gênero textual Carta de leitor

Em resposta ao questionamento: “O gênero Carta de leitor foi trabalhado didaticamente em sala de aula com o livro Tosco e outros livros, jornais e revistas que tratassem de assuntos relevantes. A quem você destinou sua carta de leitor? Você considera importante aprender a escrever esse tipo de texto? Por quê?” (Anexo 6), os alunos responderam:

A1: Para a escritora Leila Norberto, considero importante esse tipo de texto, porque poderemos escrever muitas outras vezes.

A2: Para o autor do Tosco, o Gilberto Mattje, foi muito boa a experiência de escrever uma carta para uma pessoa especial.

A3: Roberto Matte (Gilberto Mattje) e dice que o livro dele foi uma influencia muito boa que (para) aquelas pessoas que setornou (se tornaram) tosca(s).

A4: Ao Gilberto Mattje, sim, Para melhorar a nossa vida.

A5: Não fiz.

A6: Não fiz.

A7: Não fiz

A8: Não fiz.

### **3.6 Gênero textual (EF) 3: livro – Tosco (drama)**

Desde o mês de abril de 2013, o governo estadual de Goiás começou a preparar os professores de ensino fundamental, da área de Língua Portuguesa, para receberem e trabalharem didaticamente o livro drama “Tosco”. A obra narra a história de um adolescente de família precária, cheia de problemas que começam a refletir na vida escolar e pessoal do garoto. Situação bastante conhecida e até vivenciada por muitos alunos do Colégio Estadual Arlindo Costa, a leitura do livro foi um sucesso entre eles. As turmas envolvidas desenvolveram muitos trabalhos que envolveram a pré-leitura, leitura e pós-leitura do livro, que culminou com a apresentação, em grupos, de trabalhos diversos representando a obra e o que foi absorvido com ela. Muitos professores desenvolveram um trabalho interdisciplinar com seus alunos (como Geografia, Matemática, Arte, Ciências e Educação Física), juntamente com os policiais e agentes de saúde do bairro, trazendo palestras anti-drogas, anti-violência, elaborando estatísticas e gráficos, mapeando os pontos de violência e criminalidade nos bairros da cidade.

As práticas discursivas de letramento sobre a obra atingiram até mesmo aqueles que não fizeram a leitura. O resultado das atividades desenvolvidas foi enviado ao *site* da Editora Alvorada e encaminhado à Subsecretaria de Educação. Além disso, uma página na rede social *Facebook* divulgava o trabalho das escolas por meio de fotos e relatos; desenhos e imagens de cartazes e poemas produzidos pelos alunos foram postados no *blog* Gênios e Gêneros em Ação, que também divulgou um *rap* em que alunos de outra escola criaram para contextualizar a obra, gerando bastantes comentários sobre a proposta do livro (a mudança de vida), pois os alunos puderam refletir em suas próprias vidas as consequências de se ter uma vida “tosca”. Seguem alguns desenhos de pré-leitura realizados pelos alunos do 7º ano, seguida de postagens e comentários realizados no *blog* Gênios e Gêneros em Ação e uma breve análise das atividades desenvolvidas.

### Minha Escola na Violência


No minha escola há violência  
 Não sei se é por mal  
 ou se é por convicção  
 vontade de tomar, impondo a potência.

No minha escola há bullying  
 e também há preconceito  
 muitos problemas ficam escondidos  
 por não serem vistos.

Eu sei que, não há na minha escola  
 porque ninguém há  
 mas que eu vejo não há muito  
 mas visto tem que acabar.

Sendo isso, está um mês e meio  
 mesmo não sendo nenhum  
 ou outros dias não  
 por isso não tem que acabar  
 mas problemas que não devem  
 com o futuro acabar.


"O futuro está um mês e meio, por isso pense  
 antes de ser VIOLENTO." (Citação de autores)



A1

### "A violência na escola hoje!!"

# BULLYING



A2


# ESCOLA = VIOLÊNCIA

# MORTE

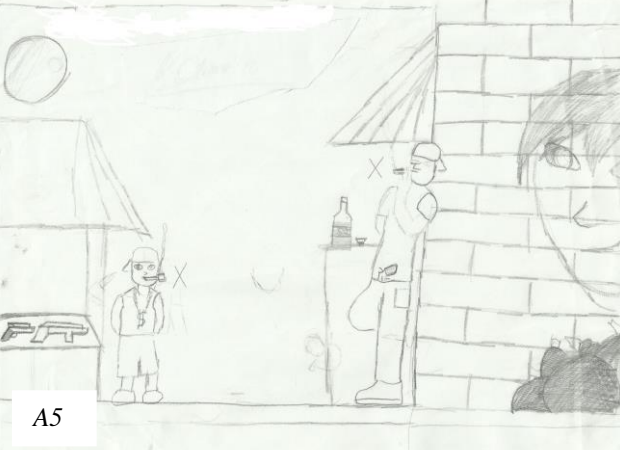


A3

# VAMOS ACABAR COM A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, NAS RUAS...



A4



A5

### A Violência

4:20


Vou de pagar mas não vou pagar

Vou morrer

DIGA NÃO A VIOLÊNCIA É AS DROGAS

157

157



VIOLENÇA KINIA MAIS

A6



Os desenhos deveriam retratar a imagem e situação atual em que se encontrava a escola deles, ou as escolas em geral, com relação aos índices de violência e abusos. As criações foram bastante **coerentes** e as que trouxeram textos mostraram marcas de **coesão** adequadas ao contexto discursivo em questão. Em forma de alerta ou denúncia, os alunos relacionaram seu conhecimento de mundo a sua experiência pessoal e revelaram-se bastante conscientes e críticos da realidade que vivenciam. A presença de drogas e armas foi enfatizada na maioria dos desenhos. Princípios como **aceitabilidade**, **situacionalidade** e **intencionalidade** foram expressos em A6, em que o leitor pode notar, claramente, o conhecimento do autor em relação a tráfico de drogas, armas e leis que punem roubo e furto, e que o mesmo não tem receio, mas sim intenção em mostrar que isso é uma realidade escolar, haja vista que a escola acolhe todos os tipos de pessoas. Em A2, o *bullying* foi trazido como uma das piores violências existentes na escola. Palavras ofensivas e xingamentos, nesse contexto específico, colaboraram para o princípio da **informatividade**, dando ao leitor as pistas do que ocorre no ambiente escolar. Os desenhos também mostram a **intertextualidade** apresentada pelos alunos, que haviam assistido ao filme “*Bullying*, provocações sem limites” na escola, antes da leitura do livro Tosco, e relacionaram então, todos os conhecimentos anteriores a esta atividade de pré-leitura da obra.

Em *blog*<sup>14</sup>, foi postada uma atividade em que os alunos deviam responder à seguinte questão-tema: “Mudar é preciso! Temos que abandonar o nosso lado TOSCO, você concorda? Como podemos fazer isso? Deixe seu comentário!” Orientados em sala de aula que a

<sup>14</sup> Postagem no *blog* Gênios e Gêneros em Ação, “Rap da Mudança”: <http://geniosegeneros.blogspot.com.br/2013/08/rap-da-mudanca.html>

atividade valeria pontuação extra na disciplina de LP, eles comentaram a postagem, da qual alguns textos foram selecionados e configuram a seguir:

Postagem: **RaP dA mUdAnÇa!** (38 comentários no *blog*)



[Anônimo](#) [3 de setembro de 2013 16:24](#)

Eu sei que é complicado mudar o seu jeito "TOSCO" de ser mas pense você tem um mundo dentro de sua mente desenvolva esse mundo procure uma solução converse com seus professores eles estarão sempre a sua disposição para te ajudar pense e reflita nos seus atos tente mudar.  
DEUS esta com você.



[Anônimo](#) [14 de setembro de 2013 04:56](#)

O CLIPE TOSCO EMUITO LEGAL PARA ALGUMAS PESSOAS EU GOSTEI MUITO DO LIVRO E O CLIPE L. P. M.

[Respostas](#)



[Profª. Cristina Aurélia](#) [14 de setembro de 2013 06:20](#)

Valeu, L.! Ler é sempre muito bom! Enriquece a alma, amplia o conhecimento, estimula a imaginação, nos fazendo criar personagens e identificá-los com pessoas da vida real. Preparem-se para as próximas leituras!!! :-D



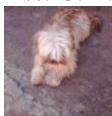
[Anônimo](#) [6 de setembro de 2013 14:08](#)

Eu concordo que temos que abandonar o nosso lado tosco, porque afinal, todos nos temos um, mas temos que saber controlá-lo não deixar ele se desenvolver. Para abandonarmos o nosso lado tosco temos que em 1º lugar, queremos abandoná-lo em 2º lugar, temos que confiar em nos mesmos, confiar que vamos conseguir e em 3º lugar temos que descobrir as coisas boas que podemos fazer abandonando o nosso lado tosco. Eu tenho certeza que fazendo isso você vai perceber que a melhor coisa a fazer é realmente abandonar o nosso lado tosco, e acima de tudo, de todas as coisas, nos temos que confiar em DEUS. G. L. 7°C



[Anônimo](#) [7 de setembro de 2013 08:20](#)

Temos q largar de ser tosco e começar a desenvolver mais nos estudos ser tosco nao presta isso e um atraso para a nossa vida!!  
Ass: G. L. 7°



[i. f.](#) [8 de setembro de 2013 15:55](#)

e dificil mudar nosso lado tosco mas nao e impossivel nois tem que querer nois tem que acreditar em nois mesmo e acreditar em alguém mais proximo nois tem que fazer o que nois faz de errado do lado tosco e fazer menos errado e um dia vai sair total esse lado tosco uma vez o outra uma coisa tosco num vai fazer diferença porque nunca e tarde para mudar e so acreditar!!!!!!!

[Respostas](#)



[Profª. Cristina Aurélia](#) [9 de setembro de 2013 08:25](#)

Excelente, I.! Acreditar em si mesmo, e não em propostas erradas para nossa vida, vinda de "falsos amigos", é o melhor caminho. Sempre é tempo de mudar e acreditar na vitória!



[Anônimo](#) [8 de setembro de 2013 18:58](#)

Todo mundo tem seu lado "TOSCO" lógico, mas procure ter um controle máximo de seus atos, aprenda, Ação e reação é a lei da vida, tudo tem consequência, procure abandonar todos os costumes que não te proporcionarão um futuro melhor, se você tem algum trauma ou suas atitudes toscas são apenas um costume, procure uma forma de melhorar, converse com seus pais, com seus professores, com um amigo confiável ou com alguém que você saiba que poderá te ajudar, mas lembre seu auto-controle é essencial, perceba que abandonando essas atitudes a melhora será unicamente sua e te ajudará com um futuro cada vez mais promissor. Ass: M. E.

[Respostas](#)



[Prof. Cristina Aurélio](#) [9 de setembro de 2013 08:29](#)

Valeu N.D.! Excelente, M.E.! Ter foco nos objetivos e pensar no futuro é o ideal para conseguir abandonar as atitudes 'toscas' e se tornar um jovem promissor! Basta acreditar!



[Anônimo](#) [10 de setembro de 2013 15:11](#)

Sim!, As Vezes Necessitamos Usar o Nosso Lado Tosco Para Viver :), Mais as Vezes Deixar o Lado Tosco De Lado Pode Ser Uma Boa Ideia, Então Na Escola , Gente Estar na Escola e Uma Esperiencia Para Poucos!, Tantas Pessoas de Zonas Rurais, Do Amazonas Querendo Só Um Meio de transporte e Uma Chance de Poder Entrar na Escola, e Nós La, Respondendo Professor, Chingando, Falando Pornografia Dentro da sala de Aula, Então O Livro Tosco Nós Mostra que Ser " TOSCO" E Ser Um Besta, Porque tem Pessoas Que Viram Um Tosco Por Falta de Atenção, Carinho de Amor, E Tambem Vira um Tosco Por Ser Um Atoa, Que Não Quer Nada com Nada, Que Só quer Ir para a Escola Para Bagunçar, Para Levar Os Outros para o Má Caminho Então 1 Pessoa Pode Atrapalhar Uma sala de Aula Inteira, Então Eu Posso Ser Um Tosco Sim, Mais eu Tento Evitar Isto.

[Respostas](#)



[Prof. Cristina Aurélio](#) [10 de setembro de 2013 15:43](#)

Ooops!... legal, mas temos alguns deslizes aí na escrita que podem ser ajustados, não é pessoal?! (ex: mas, experiência, xingando). Como a compreensão do texto não foi prejudicada, o comentário está valendo! Quem será o autor ou autora dessa reflexão tão importante para nós?



[V. D.](#) [20 de setembro de 2013 11:32](#)

o livro mim ajudou a nao ser mais tosca pois hoje eu vejo o mundo de outro jeito pois e assim quer todos mundo tem quer aprender pois na vida nao e bom ser tosco nao entao um conselho nao seja tosco pois isso nao ajuda niquem a nada..assina.d. f.



[Anônimo](#) [20 de setembro de 2013 11:50](#)

Temos que deixa nosso lado tosco pra traz e viver o lado bom da vida pois fazer coisas ruim não leva ninguém a nada... Sei que e difícil muda sozinho mas peça a ajuda dos parente, da professora vai na igreja deus e a unica SOLUCAO...



[Anônimo](#) [20 de setembro de 2013 11:57](#)

Eu era como TOSCO, mas depois que eu li o livro e aprende a mudar! P. E.



[Anônimo](#) [20 de setembro de 2013 12:00](#)

O livro TOSCO foi muito importante porque la mostra a violencia na escola e em casa.eu deixo a mensagem que no mundo a gente aprende a roubar e matar,mas DEUS ensina a respeitar e amar!!! B. P.

A avaliação /pontuação dos alunos no *blog* era feita exclusivamente pela participação. Os erros ortográficos constantes, a falta de coesão ou coerência em determinados comentários, o uso de gírias, palavras abreviadas e expressões típicas da linguagem virtual, comentários sem elaboração, baseados apenas no senso comum e no “achismo”, nada disso prejudicava a nota do aluno, considerado o ambiente (virtual) em que estava acontecendo a interação e a aprendizagem. Apenas não eram aceitos comentários desrespeitosos, que afetassem a moral de quaisquer dos envolvidos e/ou comentários/recados que fugissem totalmente à questão-tema apresentada.

Os princípios de análise da LT foram observados com maior critério nos trabalhos literários escritos e nas apresentações orais realizadas pelos alunos em grupos, no colégio. Demonstrações de criatividade e de dedicação na confecção de cartazes; elaboração, ensaio e apresentações de teatro; organização e apresentação de slides com depoimentos de pessoas que viveram uma vida semelhante à do “Tosco”, personagem central da trama; produção de poemas ilustrados, dança e paródia musical foram algumas das várias formas que esses alunos utilizaram para demonstrar o que aprenderam com a leitura da obra (cf. Anexo 15). Alguns princípios de textualidade se manifestaram mais que outros, como já era previsto, no entanto, o resultado geral foi bastante positivo. Uma TV local (Canal Anápolis - Canal 5) fez uma matéria no colégio no dia das apresentações, enriquecendo o evento e divulgando o trabalho dos alunos e professores.

### **3.6.1 Percepções dos alunos sobre as atividades com o livro Tosco**

Em resposta à questão-tema: “O trabalho realizado com o livro Tosco foi positivo para desenvolver melhor sua leitura e escrita? Seu grupo realizou as atividades previstas? O que você aprendeu e gostou mais durante a realização desse trabalho?” (Anexo 7):

A1: Sim, meu grupo realizou as atividades. Gostei de trabalhar em grupo.

A2: Sim, realizei sim, Gostei e aprendi a mudar minha vida.

A3: Eu gostei do triatro (teatro) do toscos que foi muito interacante que ele(s) (os alunos) contracenou (contracenaram) muito bem.

A4: Sim, o trabalho em equipe.

A5: Não fiz.

A6: Sim, sim, gostei muito, foi trabalhado em equipe.

A7: Sim, sim, a história do livro.

### 3.7 Gênero textual 4 (EF): A charge e o cartum

As atividades com uso da linguagem visual foram selecionadas por estas desenvolverem no aluno a capacidade de interpretação de um novo tipo de signo, que remete à linguagem icônica. Tanto o cartum quanto a charge são gêneros textuais que tratam de situações típicas do cotidiano diário, isto é, são facilmente encontrados na sociedade, em jornais, revistas, livros didáticos, entre outros.

A charge, por satirizar situações específicas, transmite sempre uma piada, com ou sem palavras, e pressupõe que o leitor a complemente, ou seja, cabe ao leitor decifrar a mensagem original e complementá-la de acordo com a sua visão de mundo. Já o cartum caracteriza-se por ser uma ilustração humorística com abordagens relacionadas ao comportamento humano, atemporais e universais. Apresenta em poucos detalhes uma anedota, com o objetivo de estabelecer crítica política, esportiva, religiosa ou social, podendo ter balões ou legendas, sem uma sequência obrigatória de quadros.

Os alunos puderam constatar que esses gêneros não são compreendidos isoladamente, pois eles dependem de outro texto ou informação prévia para serem compreendidos, estando intrinsecamente ligados a outro texto e contexto. Ao analisar um cartum ou uma charge, por exemplo, é preciso conhecer os fatos que os originaram, para posteriormente produzir textos próprios com base nessa análise.

Orientações sobre o conteúdo foram estendidas em postagem no *blog*, e algumas charges e cartuns retirados da rede social *Facebook*, sobre a polêmica de um suposto rato encontrado em uma Coca-Cola, além de outras charges que tratavam de vários tipos de violência, foram retiradas da Internet e apresentadas aos alunos, que aprenderam “com” o gênero textual “sobre” esse gênero e sua função na sociedade. A partir da experiência de leitura com o livro “Tosco”, que tematiza diferentes tipos de violência, e impulsionados pelas ondas de violência que eclodiram no país de junho até o final do ano de 2013, com as manifestações que reivindicavam melhorias no transporte, nas gestões políticas, na educação e no Brasil, em geral, os alunos foram orientados a produzirem uma charge, ou cartum, que contemplasse, de alguma forma, o tema violência. Seguem os textos-referência e as produções selecionadas dos alunos.





Gênios e gêneros em ação: A charge e o cartum - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

Blogger: Gênios e gêneros em ação - Tod... x Gênios e gêneros em ação: A charge e o ... x +

geniosgeneros.blogspot.com.br/2013/10/a-charge-e-o-cartum.html

SÁBADO, 19 DE OUTUBRO DE 2013

### A CHARGE E O CARTUM

Neste último bimestre do ano estamos trabalhando charges, cartuns e histórias em quadrinhos. Segundo o site <http://www.escolakids.com/cartum-e-charge.htm>, o cartum e a charge tratam de situações com as quais estamos acostumados a conviver diariamente, ou seja, podemos encontrá-los em jornais, revistas, livros didáticos, entre outros.

O cartum se caracteriza com uma anedota gráfica em que nele podemos visualizar a presença da linguagem verbal associada à não verbal. Suas abordagens dizem respeito a situações relacionadas ao comportamento humano, mas não estão situadas no tempo, por isso são denominadas de atemporais e universais, ou seja, não fazem referência a uma personalidade em específico.

A charge, um tanto quanto diferente do cartum, satiriza situações específicas, situadas no tempo e no espaço, razão pela qual se encontra sempre apontando para um personagem da vida pública em geral, às vezes um artista, outras vezes um político, enfim. Em se tratando da linguagem, também costuma associar linguagem verbal e não verbal.

**Arquivo do Blog**  
Arquivo do blog

**POSTAGENS POPULARES**

**Poemas CoNcReToS e cINeTicoS**  
Os poemas concretos ou cinéticos são aqueles criados não só para serem lidos, mas para serem vistos, como uma fotografia, u.

**Quer um gênero textual bem legal? POEMA! Esse vale a pena!**  
O poema é um gênero textual que se constrói não apenas com ideias e sentimentos, mas também por versos, estrofas, recursos musicais e palavras.

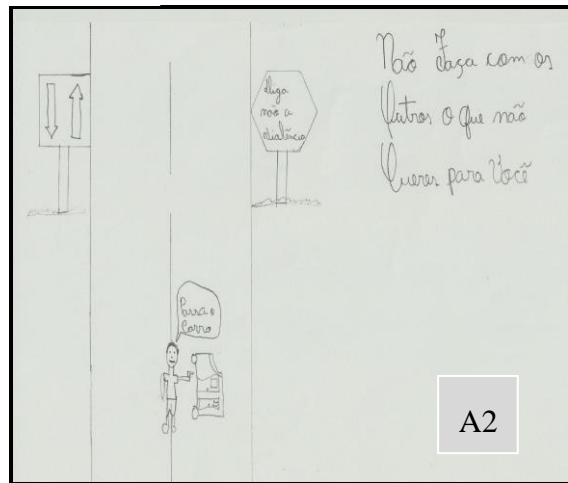
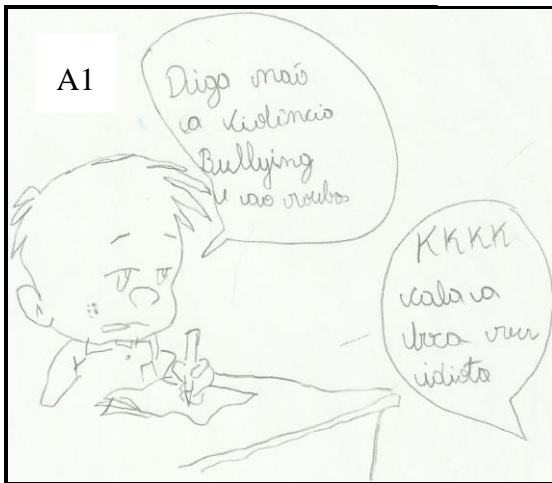
**As profissões trabalhadas nos poemas...**  
Quem nunca pensou no que queria ser ou no que ainda vai ser quando crescer? Os poetas também pensaram, e nós vamos conferir aqui alguns d.

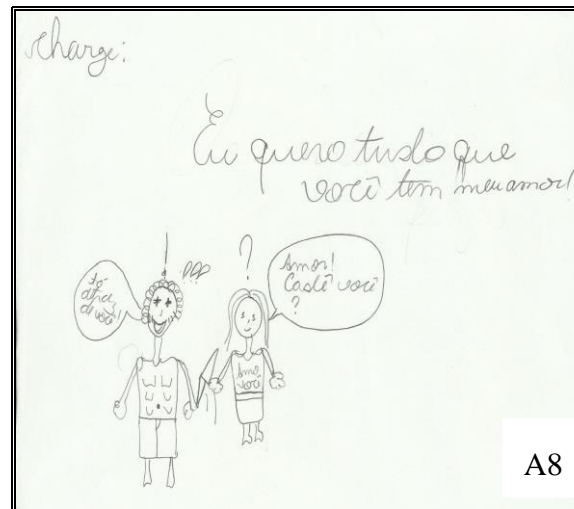
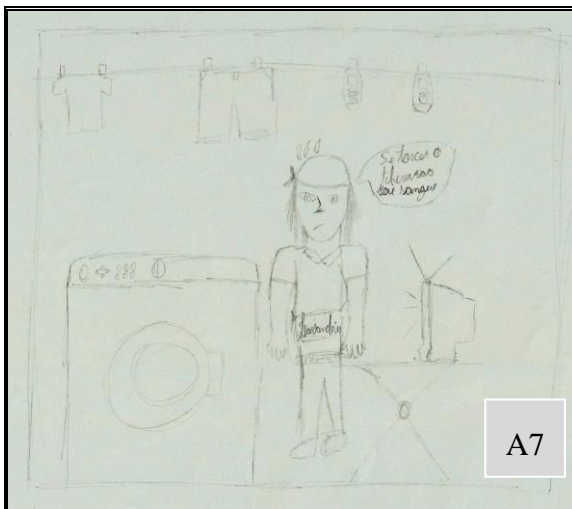
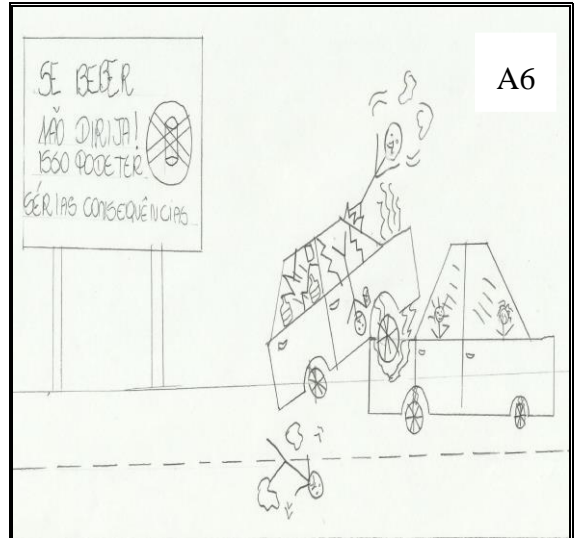
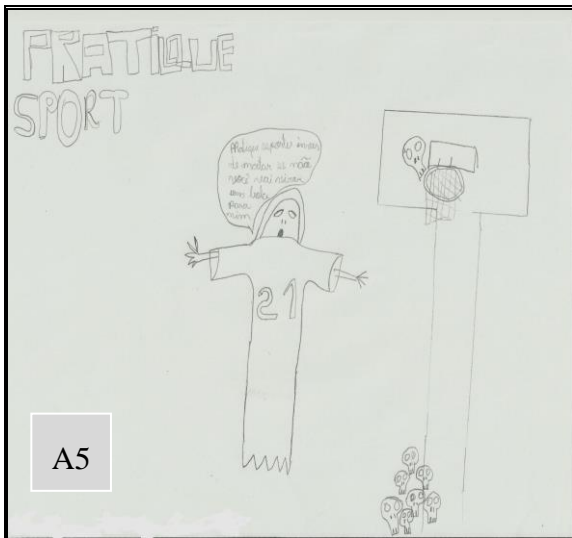
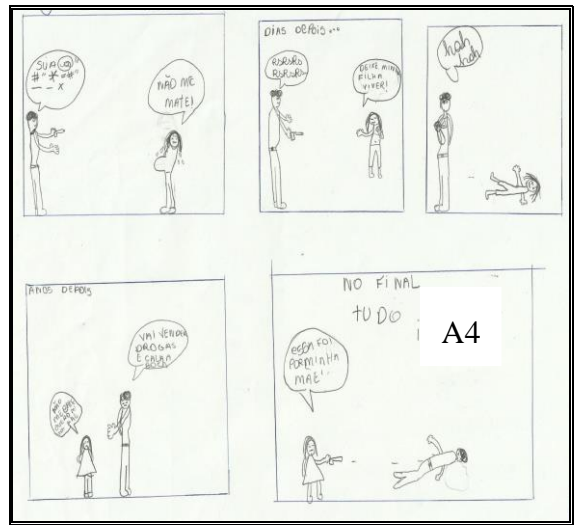
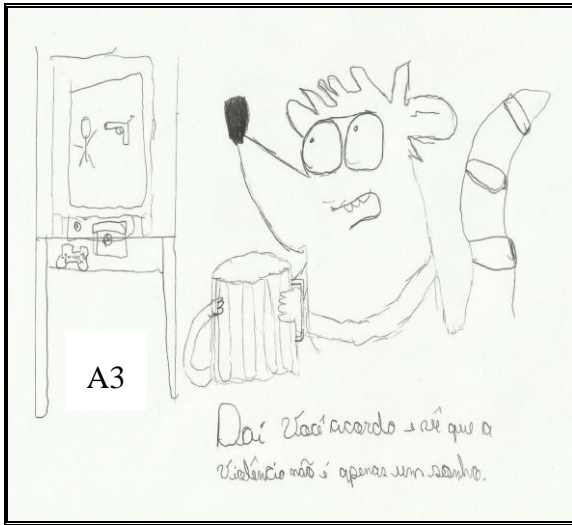
**ReP dA mUdAnÇa!**  
Mudar é preciso! Temos que abandonar o nosso lado TOSCO, você concorda? Como podemos fazer isso? Deixe seu comentário!

1.bp.blogspot.com/-KykQ6-2xyA/UmkmybEaPII/AAAAAAAAA9Y/mJmQ8vZ0BA/s1600/Saude+publica.jpg

(no blog)

**GT (EF) 5 -  
Charge e Cartum**





- **Uso da linguagem coloquial aliada à linguagem formal**, por ser um gênero que tenta aproximar as falas das personagens da realidade, e que se expressa com muitos recursos gráficos, ocorreram muitas variações e interações linguísticas. Por exemplo, em A1 e A4 percebe-se nitidamente a influência da linguagem virtual nas produções dos alunos, com uso de abreviatura da palavra risos e onomatopéia: *rsrsrs* e *kkkk*. Influência também da linguagem oral, em A8: “Tô (Tô) atrás (atrás) de você”. Como a temática era a violência, expressões como “*seu idiota*” e “*Cala a boca!*”, vieram a ocorrer em A1 e A4. Em A4, recursos gráficos indicando xingamentos: “Sua @”#”\*”” ##\_ \_ x”, típico das histórias em quadrinhos, foram utilizados para trazer o clima de violência ao ambiente retratado, dando emoção aos fatos.

- **Coesão**: uso de conectivos bem estruturados: pronomes, artigos, preposições, conjunções, advérbios, com poucas falhas estruturais. Ex: A2. *Não faça com os outros o que não queres para você*. A5. *Pratique esporte (ao) invés de matar, se não você vai virar uma bola para mim*”. A7: *Se torcer a televisão sai sangue*.

- **Coerência**: todos os textos apresentaram coerência na apresentação de ideias e na organização das falas e imagens.

- **Informatividade**: as imagens apresentaram elementos essenciais que se unem perfeitamente às falas e textos, trazendo informação, sentido e “vida” às cenas; os autores deixaram clara, também, sua **intencionalidade**, que seria transmitir uma mensagem anti-violência e demonstraram, assim, contemplar o critério de **aceitabilidade**, pois ao que constou, a assimilação do gênero, pelos alunos, fazia-se facilmente perceptível para os leitores.

- **Intertextualidade**: os alunos relacionaram os textos trabalhados em sala de aula (charges e cartuns) ao seu conhecimento prévio de leituras e de mundo (quadrinhos, desenhos e charges já conhecidos por eles) e à proposta de produção textual, abordando ambos os conteúdos: charges/cartuns e violência. A abordagem de um tema atual e presente na sociedade e nos ambientes em que os alunos convivem (escola, família, bairros, trânsito) pôde extrair deles o letramento vernacular, expresso de forma espontânea e criativa.

- **Desvios da norma padrão**: falta de vírgula e pontuação adequada foram os principais problemas encontrados, além da confusão de pessoas do discurso e falha na concordância nominal. Exemplos:

A1: Diga não a violência bullying e ao roubos / KKKK Cala a boca seu idiota = *Diga não à violência, ao bullying e aos roubos! / KKKK! Cala a boca, seu idiota!*

A2: Não faça com os outros o que não queres para you = *Não faças com os outros o que não queres para ti mesmo*, ou: *Não faça com os outros aquilo que não quer para você*.

Na categoria **criatividade**, os alunos se superaram, apresentando vários tipos de violência, a saber: A1. violência escolar; A2 e A6. violência no trânsito; A3 e A7. violência na mídia; A4 e A8. violência armada (doméstica e urbana); A5. violência no esporte e em geral.

No *blog* Gênios e Gêneros em Ação<sup>15</sup>, foram postados textos explicativos e imagens referentes ao conteúdo de charges e cartuns. As melhores produções dos alunos também foram postadas no *blog*, como incentivo e valorização.

### **3.7.1 Percepções dos alunos sobre as atividades com os gêneros textuais Charge e Cartum**

Em resposta ao questionamento: “Você está gostando de trabalhar com charges e cartuns? O que podemos expressar por meio desse gênero textual? Você conseguiu criar uma charge ou cartum interessante ou teve dificuldades? Quem visse a charge/cartum que você criou poderia entender o quê?” (Anexo 8) Seguem as respostas.

A1: Sim, podemos expressar críticas. Consegui criar uma charge interessante, poderia entender que a violência está em todo lugar.

A2: Não, tive dificuldades, não.

A3: Eu tive uma boa ideia na minha charges contra a violência.

A4: Sim, criatividade.

A5: Acho que o pessoal aprendeu muito pois elas são muito boas e so isso.

A6: Sim, tive dificuldades, quem visse minha charge ia entender uma coisa importante.

A7: Sim, podemos expressar indignação, tive dificuldades, não.

A8: Não respondeu.

### **3.8 Gênero Textual 1 (EM) - Editorial**

Logo no início do ano letivo (2013) foi proposta aos alunos da 1ª série do ensino médio, em Avaliação Diagnóstica da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, uma produção textual com o gênero Editorial, usando como tema o poder oculto da mídia. A

---

<sup>15</sup> Postagem no *blog* sobre Charges e Cartuns: <<http://geniosegeneros.blogspot.com.br/2013/10/a-charge-e-o-cartum.html>>

proposta teve como textos-referência o “Editorial sobre escolas de Ensino Médio em tempo integral”, publicado no jornal “O popular”, em 28/11/12, e dois textos retirados da Internet que falavam, especificamente, sobre a televisão. O primeiro, intitulado: “Com boa vontade de gestores e educadores, uma televisão pode ser muito útil”, trazia uma crítica construtiva de gestores e educadores sobre a televisão, usada para orientar menores por meio de palestras sobre o risco de pedofilia, álcool e drogas, em bairros periféricos de São Luís - MA. O segundo texto, “A alienação trazida pela televisão”, fazia uma crítica destrutiva ao aparelho, visto como instrumento ideológico a serviço do capitalismo. Após as devidas orientações, os alunos foram desafiados a criar um editorial sobre o poder oculto da mídia para ser publicado no próximo número do jornal. Seguem abaixo a proposta e as produções dos alunos selecionados.

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

O editorial é um gênero do discurso argumentativo que tem a finalidade de manifestar a opinião de um jornal, de uma revista, ou de qualquer outro órgão de imprensa, a respeito de acontecimentos importantes no cenário nacional ou internacional. Não é assinado porque não deve ser associado a um ponto de vista individual. Deve ser enfático, equilibrado e informativo. Além de apresentar opiniões assumidas pelo veículo de imprensa, costuma também resumir opiniões contrárias, para refutá-las.

*Disponível em:*  
[http://www.vestibular.ufg.br/ps2009-1/Etapa2/cadernos/15-12-08/REDACAO\\_MATEMATICA\\_ESTENDIDO.pdf](http://www.vestibular.ufg.br/ps2009-1/Etapa2/cadernos/15-12-08/REDACAO_MATEMATICA_ESTENDIDO.pdf)  
*Acesso em: 18/12/2012*

O texto do item 10 é um exemplo de editorial. Agora, imagine que você seja o editor-chefe de um jornal de grande circulação estadual, releia os textos dos itens 01 e 02, logo em seguida escreva um editorial, que revele a sua opinião sobre o poder oculto da mídia para ser publicado no próximo número do jornal. Firme suas ideias

Estado de Goiás - 2013

**GT (EM) 1 -  
Editorial**

**1ª SÉRIE DO EN**

com argumentos extraídos dos textos lidos, mas com as devidas propriedades. O seu editorial deve apresentar a posição desse jornal quanto as práticas de uso e controle da mídia. Boa escrita!

Série: 1ª Turma: A Idade: 14 Sexo: ( ) Masculino (X) Feminino

1 O Poder da televisão  
 2  
 3 A televisão é muito boa para nós,  
 4 porque serve para várias coisas de  
 5 uso como: notícias, políticas, e também  
 6 ficamos mais informados com as no-  
 7 tícias do mundo. Por outro lado, a te-  
 8 levisão é usada para assistir: fil-  
 9 mes, desenhos animados, novelas, comer-  
 10 ciais e muitas outras.  
 11 Também o poder da televisão é tras-  
 12 smitar ideias que o mundo acha bom.  
 13 As notícias são boas que também pode-  
 14 mos alertar de usages, para arranjar  
 15 emprego, etc. também o mundo espe-  
 16 ra receber mais notícias boas que que-  
 17 dam em seu desempenho, para ganha-  
 18 rem dinheiro etc...  
 19 A televisão é muito bom porque  
 20 ficamos por dentro das notícias.  
 21  
 22  
 23  
 24  
 25  
 26  
 27  
 28  
 29  
 30

**CRITÉRIOS DE CORREÇÃO**

Em branco	Pertinência ao tema proposto	Adequação ao gênero /Adequação discursiva	Adequação ao gênero /Adequação linguística	Marcas de autoria	Aspectos gerais de gramática e ortografia	Total de pontos
0,0	1,5	2,5	2,5	2,0	1,5	10,0

E1

Série: 1ª "A" Turma: 1A Idade: 14 Sexo: ( ) Masculino (X) Feminino

1 A televisão  
 2 *Parágrafo?*  
 3 Quando ligamos a televisão não pode  
 4 ver de tudo, na televisão sempre muitas lei-  
 5 ras boas e coisas ruins para nós.  
 6 Não temos que ver o que pode e o que não  
 7 pode assistir, tem alguns canais que ensinam  
 8 muitas coisas, em exemplo a TV cultura, ela  
 9 passa muitas coisas que ensinam as crianças  
 10 a se comportar e para muitas coisas ruins,  
 11 muita violência e pai matando filho, filho  
 12 matando pai e assim vai, é muito difícil  
 13 não ligar a televisão e não está falando de  
 14 uma tragédia.  
 15 Televisão também passa muitas coisas que  
 16 não deveria passar, tem uns filmes que enri-  
 17 mam as pessoas a ver mais violentas.  
 18  
 19

E2

Nome completo do(a) estudante: \_\_\_\_\_  
 Série: 2ª Turma: A Idade: 14 Sexo: ( ) Masculino (X) Feminino

1 O Poder  
 2 \_\_\_\_\_  
 3 A televisão hoje tem influência bastante  
 4 afetividade com coisas boas e ruins. Tem  
 5 esse poder em mãos poderia se influenciar mais. ???  
 6 A influência em si tem sido muito  
 7 com casos de violência contra crianças e  
 8 adultos, aborto, crimes em drogas e muitos  
 9 outros fatos um pouco mais sobre o assunto? que assunto  
 10 nunca é ruim?  
 11 Acho que a televisão tem um seu lado  
 12 positivo mais é nesse lado positivo que sempre  
 13 tem o negativo. A televisão devia mostrar  
 14 um pouco mais sobre o assunto.  
 15 \_\_\_\_\_  
 16 Será que a televisão tem se preocupado  
 17 com a afetividade?  
 18 \_\_\_\_\_  
 19 \_\_\_\_\_

E3

Série: 9ª Turma: A Idade: 15 Sexo: (X) Masculino ( ) Feminino

1 Parágrafo? Anúncios da mídia  
 2 \_\_\_\_\_  
 3 A mídia (Revistas, jornais, televisão, Rádio) está  
 4 cada vez mais "publicosa", e porque é que ela  
 5 está nas mãos para anunciar, vender,  
 6 gabar, certos tipos de produtos, um exemplo  
 7 é a televisão, quando ligamos a televisão  
 8 observamos que se passa muitas comerciais  
 9 de produtos (alimentos, roupas, higiene pessoal)  
 10 isso ajuda bastante nas vendas, porque  
 11 maioria da população brasileira tem um  
 12 aparelho de TV em casa, e os brasileiros  
 13 tem muito televisão, como jornais, revistas,  
 14 rádios, Desenhos, em todas as faixas etárias  
 15 se assiste TV. Desde o mais novo até o  
 16 velho, a televisão é o melhor meio de  
 17 se anunciar algo.  
 18 Apenas um parágrafo?  
 19 \_\_\_\_\_  
 20 \_\_\_\_\_

E4

Nome completo do(a) estudante: \_\_\_\_\_

Série: 1<sup>o</sup> Turma: A Idade: 15 Sexo:  Masculino ( ) Feminino

1 A mídia e o seu Poder

2 \_\_\_\_\_

3 Hoje em dia a mídia tem poder em todo o

4 mundo, <sup>a</sup> grande maioria da população hoje

5 tem acesso a alguma mídia de comunicação; a mídia

6 possui um vital para alguns lados como: comunicação,

7 serviços educativos etc. A mídia também pode ser usada

8 para manipular a população de uma tal forma

9 em favor para aqueles, com a informação trazida

10 para a vida política e dos grandes poderes de hoje, e

11 por isso a mídia é um meio um objeto que está a ser usado

12 de capital de uma boa

13 \_\_\_\_\_

14 Quemite um parágrafo?

15 \_\_\_\_\_

16 \_\_\_\_\_

E5

Nome completo do(a) estudante: \_\_\_\_\_

Série: 1<sup>o</sup> ana Turma: A Idade: 15 Sexo:  Masculino ( ) Feminino

1 a realidade da televisão

2 \_\_\_\_\_

3 a televisão traz muitas coisas boas para todos nós

4 mas também nos mostra coisas ruins como aconteceu,

5 em Santa Maria - Rio grande do sul. Além disto a televisão

6 mostra esportes, vagas de emprego, e nos informa

7 o que vai acontecer no Brasil, o Rock 'n' Rio que tem

8 muitos cantores de fora como a Beyoncé. Tudo isso a

9 televisão transmite de bom, mas ela também fala de

10 coisas ruins para que falar de Big Brother Brasil,

11 que graças que tem isto, é igual novela, que se ensina

12 a fazer sexo e beber. Uma não, as pessoas tem que ver

13 coisas boas e não ruins.

14 \_\_\_\_\_

15 \_\_\_\_\_

16 \_\_\_\_\_

E6

Nome completo do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_  
 Série: 1.<sup>o</sup> "A" Turma: "B" Idade: 15 Sexo: ( ) Masculino (X) Feminino

O Poder da Mídia

1 \_\_\_\_\_  
 2 \_\_\_\_\_  
 3 A mídia tem várias coisas a representar e  
 4 eles usam vários meios para poder transmitir <sup>o que</sup>  
 5 Na televisão, mesmo em rádios também, tem  
 6 várias notícias do que acontece no mundo inteiro  
 7 apresentam também, propagandas de vendas que  
 8 às vezes são do nosso interesse, também fazem  
 9 anúncios, que podem ajudar a parar com drogas,  
 10 prostituição e em qualquer outra coisa. E cada vez  
 11 eles fazem uma coisa diferente para sempre  
 12 que passam a chamar nossa atenção, fazendo  
 13 cantores, etc. para que nós <sup>nosso amor</sup> ~~podemos~~ vibrem.  
 14 Então com isso a mídia traz ficando cada  
 15 vez ~~tem~~ ~~aprove~~ mais forte.  
 16 \_\_\_\_\_  
 17 \_\_\_\_\_

E7

Abordando os textos por meio de categorias de análise baseadas nos critérios/princípios da LT, podem-se observar as seguintes características:

- **Uso da norma padrão:** os alunos atenderam à formalidade de um gênero do meio jornalístico e buscaram evitar expressões coloquiais e gírias. Os desvios encontrados devem-se à influência da língua falada, como se percebe no texto de E1: “arranjar emprego”, ou em E6: “que *vai vir* muitos cantores”.
- **Coesão:** a falta de coesão na maioria dos textos se deu, primeiramente, devido à falta de estruturação e organização do texto. A falta de marcadores (vírgulas e pontuação em geral, algumas letras maiúsculas em nomes próprios) e a utilização de apenas um parágrafo para argumentar sobre um assunto tão polêmico acabou comprometendo a estrutura sintática das orações, prejudicando também a compreensão das informações. Por exemplo, no texto de E2: “*tem alguns canais que ensina as pessoas um exemplo a TV cultura ela passa muitas coisas que ensina as criança*”. É bom ressaltar que no texto original as vírgulas presentes foram colocadas por mim, durante a correção. Percebe-se que a presença de outros termos e alguns conectivos deixariam o texto mais compreensível e organizado. Ex: “Existem alguns canais televisivos que exibem conteúdos educativos, *como por exemplo* a TV Cultura, *que* apresenta programas que trazem ensinamentos *para* as crianças”.
- **Coerência:** alguns textos apresentaram incoerência pelo uso de termos fora do contexto e por considerar o leitor uma pessoa que já tenha compreensão prévia do assunto exposto, como

em E6: “mostra coisas ruins *como aconteceu em Santa Maria - Rio Grande do Sul*”. Houve também incoerência devido ao princípio da não contradição, como se pode perceber no texto de E3: “Acho que a televisão tem sim o seu lado positivo, *mais* é justamente nesse lado positivo que *sempre tem o negativo*”. E em E7: “a mídia vai ficando *cada vez um pouco mais forte*”. E ainda percebe-se incoerência em trechos em que o autor dialoga com o leitor, com o próprio texto ou consigo mesmo, como em E3: “E será que a televisão tem se *preocupado com associada*?” ou em E6: “*para quê falar de Big Brother Brasil, que graça que tem isto?*”

- **Informatividade:** o nível de informações e expectativas trazidas nos textos foi baixo, pouca argumentatividade, muito senso comum, com tendências a críticas superficiais, que dificilmente sairiam vinculadas a um jornal. No entanto, houve algumas informações relevantes, como em E1: “A televisão é muito bom (boa) *porque ficamos por dentro das notícias*”. E em E4: “A televisão *e (é) o melhor meio de se anunciar algo*”.

- **Aceitabilidade:** provavelmente esse foi o primeiro contato dos alunos com o gênero Editorial, pois os mesmos não têm o hábito de ler jornais ou revistas que contenham o mesmo. Não se pode considerar que houve boa aceitabilidade, haja vista os desencontros entre a proposta (os textos não apresentaram a posição “do jornal” quanto às práticas de uso e controle da mídia, conforme solicitado) e as redações. Isso mostra que talvez houve falha no momento da leitura da proposta.

- **Situacionalidade:** apesar de algumas incoerências, os textos foram escritos com seriedade, como se realmente fossem informar de um assunto importante, formal.

- **Intencionalidade:** as tentativas de convencer o leitor do que argumentavam foram positivas se levados em consideração os exemplos citados, como em E1, E4, E5 e E7.

- **Intertextualidade:** os alunos relacionaram bem os dois textos que falavam sobre a televisão, discorreram sobre a ideologia capitalista (E5), canais educativos (E2, E7), influências positivas e negativas (E1, E3) mas não conseguiram relacionar sua produção ao texto que era um modelo de Editorial. Assim, esse critério foi atingido apenas parcialmente.

- **Desvios da Norma Padrão:** os textos apresentaram erros ortográficos, problemas de concordância verbal e nominal, falta de acentuação e pontuação, o que não comprometeu a compreensão geral da mensagem em nenhum deles. Alguns exemplos são: E1: A televisão é muito *bom* = muito boa. E2: coisas que *ensina* as crianças = ensinam. E3: *associada* = a

sociedade/ *mais* = mas. E6: *nós* mostra= nos mostra/ *robar* = roubar. E7: *eles usam* = ela (a mídia) usa/ para que nós podemos ver = para que nós *possamos* ver.

### 3.9 Gênero Textual (EM) 2: Notícia

No 1º trimestre letivo, foi proposto pelo Currículo Referência desenvolver atividades com o gênero textual Notícia, novamente do meio jornalístico. Conforme foi estudado por meio do livro de apoio, de Cereja e Magalhães (2010), “Português Linguagens”, volume 2, p. 257: “**Notícia** é tudo aquilo que alguém, em algum lugar, está tentando esconder, e que outras pessoas desejam e têm o direito de saber”. “**Notícia** é aquilo que atrai as pessoas e afeta sua vida de alguma forma, mesmo que elas ainda não saibam”. E ainda, “**Notícia** é o que as pessoas gostariam de contar umas às outras, desde que ficassem sabendo antes do jornal publicar”.

Após a leitura de algumas notícias de um livro didático de outra série e de tomar conhecimento, passo a passo, dos elementos estruturais (foto, legenda, olho da notícia, *lead*, texto com informações complementares) e linguísticos (o quê, quem, quando, onde, como, por que) do referido texto, a turma da 1ª série foi dividida em quatro grupos, que deveriam selecionar notícias atuais, tanto locais, quanto regionais, nacionais ou internacionais, e simular a apresentação de um jornal falado. As apresentações foram gravadas e postadas no *Youtube* para que os próprios alunos se autoavaliassem. A interação em grupo e a modalidade (oral) da atividade trouxeram uma dinâmica descontraída aos grupos, o que feriu os princípios da aceitabilidade, situacionalidade e até mesmo da intencionalidade, pois um jornal televisivo, apesar de permitir uma ou outra informalidade, deve seguir critérios que conferem seriedade e credibilidade aos fatos.

Desta vez, a avaliação foi apenas pela apresentação oral, os alunos apresentaram intertextualidade em relação aos textos que haviam sido trabalhados em sala e ao seu conhecimento de mundo. Também demonstraram coesão e coerência para anunciar os fatos. Foram realizadas atividades escritas posteriores, nas quais os alunos puderam reconhecer e corrigir suas falhas, estabelecendo relações de semelhança e diferença entre os jornais impresso e falado (televisivo e também radialístico).

Seguem abaixo os links das postagens com as apresentações dos grupos.

<<http://geniosegeneros.blogspot.com.br/2013/04/trabalhando-noticia-com-alunos-do.html>>

<<http://geniosegeneros.blogspot.com.br/2013/04/o-que-e-noticia-hoje.html>>



<<http://geniosegeneros.blogspot.com.br/2013/04/mae-coloca-filho-de-12-anos-para-fora.html>>



<<http://geniosegeneros.blogspot.com.br/2013/04/renuncia-do-papa-e-outras-noticias.html>>



<<http://geniosegeneros.blogspot.com.br/2013/04/furto-em-goiania.html?showComment=1367794507862#c1344988922924952543>>

### 3.9.1 Percepções dos alunos sobre as atividades com o gênero textual Notícia

Questionados sobre a atividade realizada em grupos com o gênero textual Notícia, os alunos responderam aos seguintes questionamentos (Anexo 9):

“Você gostou de trabalhar em equipe? O que você aprendeu com essa atividade?”

E1: “Sim, aprendi várias coisas principalmente não postar coisas erradas no Facebook”.

E2: “Sim. Aprendi que a notícia é importante para a nossa vida e sim faz diferença”.

E3: “Sim, Que trabalhar em equipe é divertido”.

E4: “Sim, que existe vários tipos de notícias e diferente da ruim a boa é sobre a cidade”.

E5: “Sim, tem que trabalhar em equipe”.

E6: “Sim aprendi que tem que trabalhar em equipe”.

E7: “Amei. Aprendi que textual Notícia não é tão ruim assim e que trabalho de grupo com a minha sala é ótimo... Eu descobri um talento que tenho de mim, de ser mulher do tempo”.

E8: “Sim, muitas coisas, trabalhar em equipe por exemplo”.

### 3.10 Gênero Textual (EM) 3: Anúncio de Campanha Publicitária

Em consonância com as Expectativas de Aprendizagem apresentadas pelo Currículo Referência para o segundo bimestre com a 1ª série do Ensino Médio, no que se refere a: “Discutir sobre a existência de preconceitos com relação à sexualidade, à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre, à criança, ao velho, nos gêneros em estudo” e ainda ao capítulo 5 do Livro Didático, sobre semântica, ambiguidades e texto de campanha publicitária, foi selecionado o referido gênero para que os alunos criassem seus anúncios, denunciando comportamentos preconceituosos e alertando a população, apresentando número de telefone e *sites* para denúncias e colaborações. Nesse caso, o texto de campanha publicitária teria a finalidade da reivindicação, da denúncia e do alerta, solicitando melhorias, clamando por mais segurança, saúde e outros aspectos ligados aos direitos do cidadão. Quanto à estética, deveria apresentar uma fusão entre a linguagem verbal e não verbal, pois em alguns casos, a imagem influencia de maneira decisiva no discurso proferido. No que se refere à linguagem, teria que ser algo conciso e objetivo, geralmente grafado com letras maiores, com vistas a despertar a atenção do leitor. No que se refere à finalidade discursiva, seria norteadas pela informação transmitida a um público em massa, que, por intermédio de um discurso breve, aliado à presença de imagens, estabeleceria uma afinidade entre os interlocutores envolvidos.


Os alunos ouviram a música tema de uma campanha televisiva: “Ser diferente é normal”, que impulsionou as pesquisas e atividades. Eles foram indicados pela professora a acessar o *site* da campanha e conhecer mais a respeito, o qual poderia trazer a eles motivações para criar seus textos. A intenção inicial era que a atividade fosse criada em ambiente virtual, usando imagens, slides, vídeos, mas como os computadores não estavam disponíveis, solicitei aos alunos que fizessem as atividades em casa, com a ajuda ou não do computador e as trouxessem para a sala de aula. Os alunos criaram os mais variados textos em forma de cartazes, que foram discutidos e apresentados aos demais colegas da sala e depois expostos em mural do colégio. Depois de avaliados, os trabalhos foram postados no *blog*<sup>16</sup> para valorizar o empenho dos estudantes. Segue o texto referência e alguns trabalhos realizados e selecionados.




GT (EM) 3 - Anúncio de Campanha Publicitária

<sup>16</sup> *Blog* Gênios e Gêneros em Ação: <<http://geniosegeneros.blogspot.com.br/2013/05/campanha-publicitariaser-diferente-e.html>>

SER DIFERENTE.. É NORMAL! DIGA NÃO AO PRECONCEITO. DENUNCIE!



"É triste, viver em um mundo onde a aparência vale mais do que o caráter!!!"



Denuncie! Ligue: 0800.1000

E1

Bullying é sério!




Quem pratica bullying se mostra insegurança e covardia. Nada justifica essa atitude.

Denuncie: Ligue 20.

E2

Diga Não ao Bullying Para de Zombar!

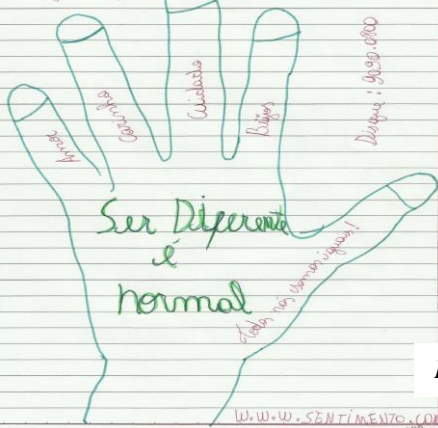


Denuncie Ligue: 100

E3

Professora, Cristina:

Amigos e parceiros de transtorno mental.




Ser Diferente é normal. Ligar nos denúncias!

Denuncie: 0800.0100

W.W.W.SENTIMENTO.COM

E4

Preconceito e Racismo



Preconceito é um "juízo" precipitado, mas feito geralmente no favor de uma discriminação por aparência.

Diga não ao preconceito

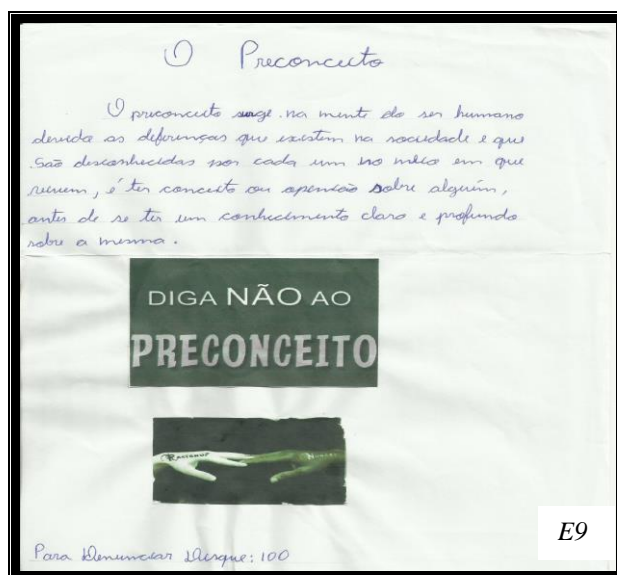
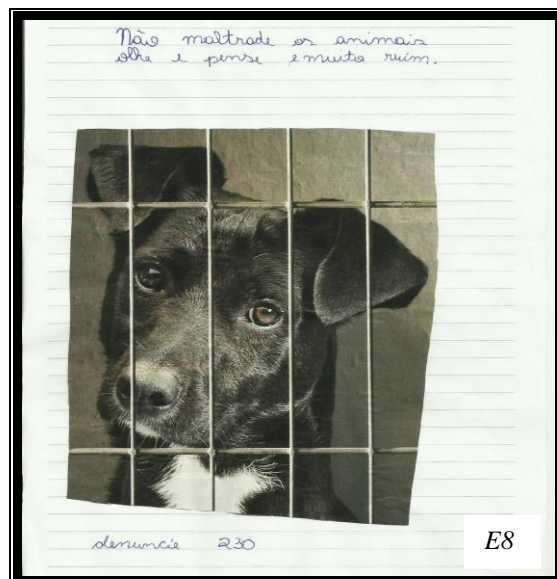
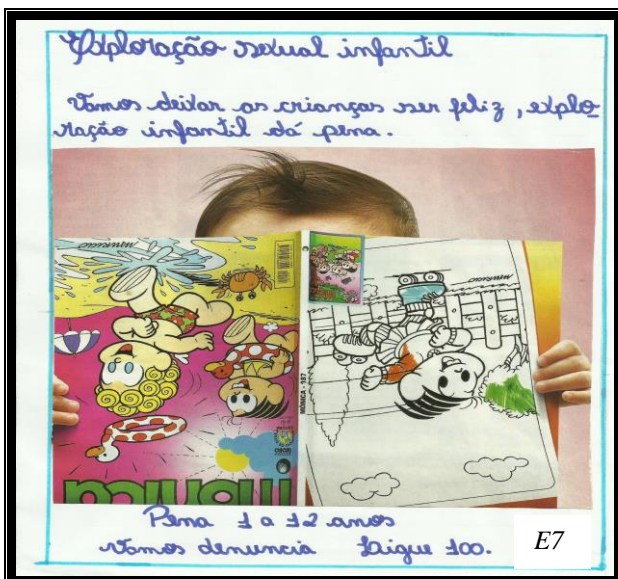
Denuncie Ligue: 100

E5

Diga Não PRECONCEITO



LIGUE: 170



Nessa atividade houve grande participação dos alunos. A maioria apresentou todos os critérios observados como categorias de análise, no que compete a coesão, coerência, informatividade, aceitabilidade, intencionalidade, intertextualidade e situacionalidade: utilizaram títulos chamativos e bem estruturados, com letras maiores que o restante do texto, mesclaram imagens e texto de forma objetiva, coerente, informaram o número ou site para denúncias e estabeleceram as mensagens com as informações necessárias, relacionando bem a produção aos textos abordados em sala e ao seu conhecimento de mundo. Quanto aos desvios da norma padrão, após as correções, os alunos foram orientados que um texto destinado ao público (como o nome já diz, publicitário), diferente de uma conversa informal, não poderia conter erros ortográficos. Assim, foram-lhes apontados alguns desses erros, a saber: E4: disk

(= disque); E7: deixar as crianças ser feliz (= deixar as crianças *serem* felizes)/ vamos denuncia (= vamos *denunciar*); E8: Não maltrate os animais (= Não *maltrate* os animais)/ olhe e pense e muito ruim (= Olhe e pense: *é* muito ruim!)/ denuncie (= Denuncie).

### 3.10.1 Percepções dos alunos sobre o trabalho com o gênero Anúncio de Campanha Publicitária

Em resposta ao questionamento: Qual foi o tema que você escolheu? O que mais chamou sua atenção nessa atividade? Os alunos responderam (Anexo 10):

E1: “Eu fiço sobre o preconceito, foi legal pois todo mundo deveria parar por preconceito”.

E2: “O tema foi sobre a pessoa ser “Obesa”, mas não muda em nada, ser diferente é normal”.

E3: “Racismo, o desenvolvimento e conhecimento”.

E4: “Sobre o preconceito, saber tudo o que acontece no mundo”.

E5: “Os maus tratos aos animais e disque denúncia”.

E6: “Os mals trato”.

E7: “Não fiz”.

E8: “Preconceito ao negro, o desenvolvimento dessa atividade com os colegas”.

### 3.11 Gênero Textual 4 (EM): Poema

O Currículo Referência prevê o trabalho didático com o gênero textual Poema na 1ª série do Ensino Médio. Para motivar e despertar o interesse dos alunos, primeiramente foram trabalhadas poesias concretas, cinéticas e visuais de autores diversos, como Millôr e Augusto de Campos. Além destes, foi lida uma poesia social de Ferreira Gullar, mais tarde lembrada nos “poemas denúncia” de Gregório de Matos; em sequência, os alunos foram indicados a também conhecer a poesia cibernética do artista português Antero de Alda, por meio de *site*<sup>17</sup> do autor e de uma postagem realizada em *blog*. O gênero, que já havia sido desenvolvido em sala de aula no primeiro bimestre de 2013, por meio de sonetos de Luís de Camões, cantigas do trovadorismo e músicas com sentido conotativo, retornou no terceiro bimestre com textos de Gregório de Matos e Pe. Antônio Vieira, que inspiravam diferentes temáticas sobre o amor. Instruídos teoricamente e com exemplos diversos, os alunos foram indicados a ler uma

---

<sup>17</sup> Site de Antero de Alda: <http://www.anterodealda.com/scriptpoemas.htm>.

postagem no *blog* Gênios e Gêneros em Ação, de um texto do famoso escritor brasileiro Fabrício Carpinejar, com a temática do amor ideal, contrária à visão do amor carnal, de Gregório de Matos, e do amor religioso, pregado por Pe. Antônio Vieira. Posteriormente, eles produziram poemas e textos poéticos abordando a temática do amor ideal, os quais foram postados no *blog*. Seguem os poemas referência e algumas criações dos alunos.

*Definição do amor – romance*

[...]  
*Arre lá com tal amor!  
isto é amor? é quimera,  
que faz de um homem prudente  
converter-se logo em besta.*

*Uma bofia, uma mentira  
chamar-lhe-ei, mais depressa,  
fogo selvagem nas bolsas,  
e uma sarna das moedas.*

*Uma traça do descanso,  
do coração bertojeia,  
sarampo da liberdade,  
carruncho, rabuge e lepra.*

*É este, o que chupa, e tira,  
vida, saúde e fazenda,  
e se hemos falar verdade  
é hoje o Amor desta era.*

*Tudo uma bebedice,  
ou tudo uma borracheira,  
que se acaba co' o dormir,  
e co' o dormir começa.*

*O Amor é finalmente  
um embaraço de pernas,  
uma união de barrigas,  
um breve tremor de artérias.*

*Uma confusão de bocas,  
uma batalha de veias,  
um reboço de ancas,  
quem diz outra coisa, é besta.*

*Gregório de Matos Guerra*

**GT (EM) 4  
- Poema**

*As Sem - Razões do Amor*

*Eu te amo porque te amo.  
Não precisas ser amante,  
E nem sempre sabes sê-lo.  
Eu te amo porque te amo.  
Amor é estado de graça  
E com amor não se paga.*

*Amor é dado de graça  
E semeado no vento,  
Na cachoeira, no eclipse.  
Amor foge a dicionários  
E a regulamentos vários.*

*Eu te amo porque não amo  
Bastante ou demais a mim.  
Porque amor não se troca,  
Não se conjuga nem se ama.  
Porque amor é amor a nada,  
Feliz e forte em si mesmo.*

*Amor é primo da morte,  
E da morte vencedor,  
Por mais que o matem (e matam)  
A cada instante de amor.*

*Carlos Drummond de Andrade*

*B. U. R. R. I. C. E. E. X. T. R. E. M. A.*

*Todo apaixonado é bobão, distraído, feliz demais para pensar em como se defender.  
Não dá para amar e ser inteligente ao mesmo tempo. Tem que escolher.  
Quem banca o inteligente vai se proteger, vai criar estratégias, vai se esquivar, vai fazer restrições.  
Não se entregará para não penar. Só encontrará defeitos em sua companhia para não se envolver.  
Quem é inteligente não ama.  
Precisa ser burro para viver intensamente uma relação.  
Só o burro entrega sua vida sem pensar nada em troca.  
Só o burro não está preocupado em agradar os outros. Mergulha direto, com vontade, desprezando a temperatura da água e dos olhos.  
O amor depende de uma reserva de ignorância.  
É começar uma história e acreditar que será para sempre. Se começar uma história duvidando, ela termina. Se começar uma história sabendo que um dia irá acabar, ela acaba no primeiro mês.  
Sou aquilo que você percebeu já no meu primeiro comentário na Rádio Gaúcha: sou burro.  
Maravilhosamente burro. Alegremente burro. Graças a Deus.*

*Fabrício Carpinejar (In: <http://geniosegeneros.blogspot.com.br/2013/09/da-para-amar-e-ser-inteligente-ao-mesmo.html>)*



Série: 3<sup>ª</sup> A

Poesia

\* O amor que eu quero

8,0  
Muito Bom

O amor é como  
se sentir no  
paraíso e como  
marchar em um  
mar de rosa  
e se sentir flutuando.

Como viver sem amor?  
Não, quero saber  
se quero viver intimamente  
com uma pessoa  
que demonstre seu amor.

Quero um amor de verdade  
Um amor presente  
Um amor "caliente"  
Um amor que eu sei  
que é verdadeiro  
e que vou ter pra vida inteira.

E5

V. 050  
Muito Bom

Poesia de amor

Não há modo desse mundo que eu queira mais,  
Não poderia deixar pra um outro homem  
"Minha cabeça quebra do jeito quando vejo este  
peito de um  
Muitos poemas têmem, as palavras mesmas".

Sei de fato, quero o jeito, quero a conta  
do quanto eu te amo, do quanto você me  
faz feliz.  
Como se eu voltar um dia a terra.

Muito amor não dá pra ser,  
Espero que isso não seja um problema  
E se realmente não temo que existe  
mais, mas sempre discorde! Os em  
muitas palavras.

E6

Série: 3<sup>ª</sup> A

Poesia

Amor de Adolescente

9,5  
Muito Bom

O amor de adolescente é muito difícil de  
entender, quando conheço uma pessoa já sinto  
que vai pra o grande amor da vida dela.  
O amor é tão lindo, mais, tão lindo, que  
quando a pessoa está amando a outra per-  
soa que está no céu. O amor foi feito por  
Deus, mais o maior amor que temos é o  
amor de Deus. O amor traz felicidade para  
a nossa vida. Amor, uma palavra tão linda,  
mas pode ter uma palavra tão bonita pa-  
ra demonstrar um sentimento tão bonito que  
é o amor.

E7

Muito Bom

Amor

sentimento inapreciável é o amor  
O amor é muito bonito  
é dizer as palavras perfeitas que  
estão em um idioma.

Amor, quatro letras e um sentimento  
infinito, mas para ser infinito tem  
que ser correspondido  
Por se ele não for correspondido  
vira ódio e o amor transformado  
em ódio é difícil de ser um  
amor feliz. → ou impossível?

E8

Abordando os textos por meio dos princípios de análise da LT, podem-se observar as seguintes características:

- **Uso da norma padrão:** os alunos perceberam que os poetas empregam uma língua polida em seus versos e tentaram fazer o mesmo. Pode-se observar que eles fizeram uso de linguagem figurada, carregada de sentido conotativo, além de vocabulários formais, incomuns nas falas do dia a dia, como em: S3: “No peito *abre uma ferida*”. S4: “Com seu sorriso *profano*”. S6: “não consigo descrevê-lo em *meras* palavras”. Exceção (palavra fora do padrão do gênero lírico, no entanto, pertencente à cibercultura) em S2: “As pessoas ficam alegres/ sem ter motivo e não *estressa* (m)/ com nada”.

- **Coesão:** como os textos criados exprimiam sentimentos, nota-se que não houve problemas graves de coesão que pudessem comprometer a mensagem. Alguns poucos, encontrados, foram: em S8, o conectivo (e) empregado poderia ter sido substituído por outro (mas), dando ideia de contrariedade e não de adição: “O amor é muito bonito/ E *deixa as pessoas parecerem que/ estão em um abismo*”. Também em S8: “O amor transformado em/ ódio é *difícil* de ser um/ amor feliz”, talvez fosse melhor empregar a palavra *impossível* ao invés de *difícil*, haja vista que se trata de sentimentos opostos. Quanto aos aspectos positivos, nota-se que foram utilizadas rimas, como em S3: *menos/veneno; apaixonado/amado; correspondida/ferida*; e vários recursos da linguagem: metáfora, comparação (S5: *é como/ nadar em um/ mar de rosa(s)*), personificação (S8: *O amor é muito bonito*), antítese, paradoxo, anáfora (S1: *Tudo.../Tudo*), hipérbole (S4: *além de todo universo* vejo o seu coração. S6: Meu coração *pula do peito*), dentre outros.

- **Coerência:** alguns textos apresentaram incoerência pela confusão de vozes do eu-lírico (1ª, 2ª e 3ª pessoas), percebidos em S2, S3 e S5, e pelo eu-lírico dissertar e/ou dialogar com o leitor em alguns trechos. Ex: em S2: “pois quanto mais  *você tenta/ se livrar mais você vai pensar*”. S3: “Por isso, *valorizem* o amor”. Houve também incoerência devido ao princípio da não contradição, como se pode perceber no texto de S2, em que há afirmação e negação da mesma ideia, logo em seguida: “O amor *é lindo e incrível (...)/ porque você fica bobo e feliz, isso/ pra mim não é incrível*”.

- Quanto aos critérios de **informatividade**, **aceitabilidade** e **intencionalidade**, pode-se perceber que as produções ficaram estruturadas e com sentido, porém previsíveis, sem grandes surpresas para o leitor. Talvez por ainda serem muito jovens, ou por não terem vivência de leituras suficientes para se inspirarem, alguns alunos tenderam ao superficial de

apenas dizer que o amor é lindo, que é uma palavra bonita e que desejam viver um amor verdadeiro.

- **Situacionalidade:** os alunos buscaram em si mesmos e nas experiências cotidianas já presenciadas por eles situar como acontece o amor ideal e como é lidar com isso. O evento de letramento (poema de amor) tornou-se prática de letramento, uma vez que o máximo que alguns alunos já haviam escrito ou enviado a alguém que gostassem eram mensagens (prontas, copiadas) de celular ou de redes sociais, mas a partir dessa atividade, que exigia autoria, inspiração e criatividade, eles se interessaram pela prática discursiva do poema, argumentando que iriam entregar os poemas (lidos em sala ou criados por eles) à pessoa amada.

- **Intertextualidade:** pode-se perceber na escrita dos alunos, além de marcas de autoria, trechos baseados em outras leituras e vivências, como letras de músicas. Além disso, as leituras realizadas em sala de aula, como os sonetos de Camões, que apresentam paradoxos e antíteses e os poemas sacros de Pe. Antônio Vieira, com temática religiosa, parecem ter influenciado os alunos. Por exemplo, em S2: “É uma coisa *tão simples e/ ao mesmo tempo tão complicada*”. S7: “O amor foi *feito por Deus*, mais (mas) *o maior amor que temos é o amor de Deus*”.

- **Desvios da Norma Padrão:** os erros ortográficos apresentados nos poemas foram, principalmente, falta de acentuação, troca de letras e falha na pontuação, o que não comprometeu a compreensão geral da mensagem em nenhum deles. Alguns exemplos são: S2: E uma coisa = *É uma coisa*/ Voce = *Você*. S4: simplismente/ puralmente/ enxe = *simplesmente/ puramente/ enche*. S8: inesplicável = *inexplicável*.

Quanto aos critérios de criatividade e autoria, foi interessante perceber que, mesmo sem tanta prática, alguns alunos usaram até a metalinguagem para falar de seu próprio poema, demonstrando senso crítico, o que vai além da forma (aceitabilidade positiva). Por exemplo, em S6: “Meu amor *não rima bem*/ (...) Mais (mas) *não consigo descrevê-lo em meras palavras*”.

### 3.11.1 Percepções dos alunos do EM sobre o trabalho com o gênero textual Poema

Em resposta ao questionamento (Anexo 11): “Você gostou de ser poeta por alguns instantes? Comente sua experiência”. Eles responderam:

E1: Eu não gostei! É chato porque eu não gosto de expressar meus sentimentos.

E2: Sim. É bom pra gente ter mas (mais) experiência para expressar o que sentimos.

E3: Sim, gostei de criar o poema e compartilha(r) a minha ideia com os outro(s).

E4: Foi, porque expressei meu sentimento.

E5: Sim. foi bom que eu expressei meus sentimentos e por quê eu gosto de fazer poemas.

E6: Gostei, por um momento eu me desabafei com uma folha, escrevi tudo que estava sentindo.

E7: Gostei muito fez com que eu despertasse meus sentimentos.

E8: Sim. Porque eu falei o que pensava.

### 3.12 Gênero textual (EM) 5: Debate regrado público

Gênero totalmente discursivo, o debate é uma exposição de pontos de vista diferentes sobre determinado assunto. Nele, o objetivo não é julgar pessoas, mas sim, ideias, sendo que a discussão nunca pode ser levada para o terreno pessoal. O ideal é que o debate seja gravado, para posteriormente serem avaliadas as condições gerais da discussão.

Em sala de aula, motivada pelo uso livro didático de Cereja e Magalhães (2010), “Português Linguagens”, volume 1, que trazia um capítulo sobre O debate regrado público, com o tema: “Orkut, MSN, Youtube: paquera e narcisismo na Internet”, a professora organizou e posicionou-se como moderadora de um debate com os alunos da 1ª série do ensino médio. O uso das novas tecnologias no relacionamento interessou os alunos e o tema foi estendido aos demais usos, funções e abusos a elas relacionados. Após observarem e comentarem uma postagem realizada em *blog*<sup>18</sup>, sobre “O homem e as tecnologias”, os alunos foram incitados a participarem de um debate em sala de aula.

As regras do debate e a pontuação foram esclarecidas e os grupos divididos. Todos os participantes possuíam o direito de falar e ouvir livremente, e as interrupções deveriam ser evitadas. As ideias seriam expressas em igualdade de condições (igualdade de tempo, por exemplo) e um grupo deveria respeitar o que o outro grupo pensava e expunha sem zombarias ou provocações. O direito de réplica foi estabelecido e os participantes deveriam seguir as normas combinadas, atendendo às solicitações da professora mediadora do debate.

---

<sup>18</sup> A postagem feita no *blog* Gênios e Gêneros em Ação foi baseada em site do MEC, no link Portal do Professor/ Espaço da Aula. In: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37990>>

A gravação do debate foi feita em câmera digital, no entanto, as brincadeiras inconvenientes de alunos que queriam exibir-se e chamar a atenção, prejudicaram a seriedade da proposta, que não foi postada no *blog*, conforme pretendido inicialmente. Ainda, o arquivo, com mais de meia-hora de duração (pesado), precisaria ser editado antes de ser divulgado na Internet, o que não foi realizado. A transcrição frase a frase também foi evitada, pois estenderia bastante esta dissertação. Assim, foi realizada uma síntese dos principais argumentos utilizados pelos alunos, os quais serão apresentados a seguir. Ao final do debate, a professora fez uma análise dos argumentos apresentados pelos debatedores, destacando aqueles que foram mais relevantes e apontando o grupo que melhor se destacou.

Motivados pelo tema “O homem e as tecnologias”, os dois grupos formados debateram os seguintes tópicos: 1. Liberdade x Privacidade; 2. Facilidade x Insegurança; 3. Coletividade x Individualismo; 4. Controle x Abuso. Seguem os resultados:

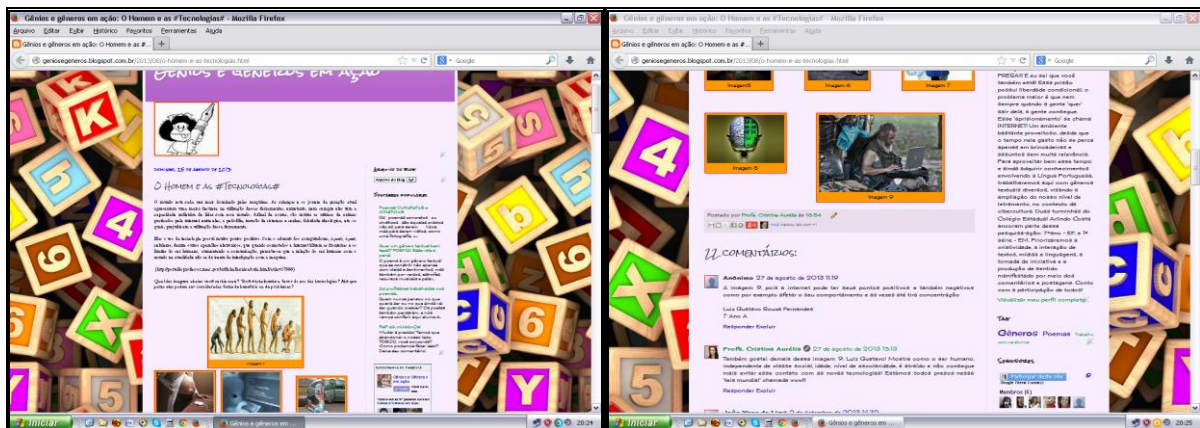
- O grupo **a favor** ao livre uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sociedade expôs quanto à maior liberdade de expressão que tais ferramentas permitem às pessoas, facilitando também o trabalho humano, dando dinamismo e praticidade às atividades desempenhadas. O grupo ainda expôs sobre a propriedade da internet de conectar o mundo inteiro, difundindo informações, imagens, vídeos, divulgando pessoas, serviços, empresas, criando vínculos, relacionamentos e gerando assim uma coletividade que muitas vezes só existe virtualmente; e por fim, argumentou sobre as crianças e jovens que se expõem cedo demais aos aparelhos eletrônicos (televisão, celular, computadores, jogos eletrônicos), mas que comprovadamente acabam desenvolvendo certas habilidades mais cedo, e até mesmo passam a “ensinar” os pais a utilizarem essas tecnologias.
- O grupo **contra** o livre uso das TIC trouxe a questão do excesso de exposição e riscos que algumas tecnologias favorecem, comprometendo a privacidade de sujeitos que tornam públicos não só sua opinião, mas seus dados pessoais, preferências e ambientes que frequentam. Os alunos do grupo suscitaram questões de insegurança de armazenamento de dados em computadores, tanto devido a pane e quedas de energia, quanto ao risco de roubo de informações sigilosas. Em oposição à coletividade criada virtualmente, o grupo ressaltou sobre o individualismo físico que tecnologias como a Internet favorecem, criando distanciamentos em casa, em reuniões presenciais entre amigos e até mesmo no trabalho, devido à preferência, facilidade e satisfação do contato virtual. Ainda, expuseram sobre a falta de controle dos pais e educadores sobre as crianças e adolescentes

que, inseridas cada vez mais cedo em contextos de tecnologia digital, acabam dando lugar ao abuso, chegando, muitas vezes, ao vício.

Nessa atividade foram avaliadas as capacidades de expressão, síntese de informações e apresentação de argumentos pelos alunos. Esteve presente o princípio de **intertextualidade**, quando um aluno relacionou à questão-tema “controle x abuso”, por exemplo, a notícia de um garoto de São Paulo, Marcelo Pesseghini, de apenas 13 anos, que executou a família e se suicidou, provavelmente mal influenciado pelo game "Assassins Creed". Quanto aos princípios de **informatividade, intencionalidade, situacionalidade e aceitabilidade**, dentro do que se esperava para um debate informal em sala de aula, baseado em um tema atual na sociedade, a maioria dos alunos correspondeu às expectativas, sendo que nem todos falaram, talvez por timidez, ou por medo de serem criticados. Houve também demonstração de **coerência e coesão** na maioria das falas. A seguir, os comentários deixados por eles no *blog*.



**GT (EM) 5 - Debate**



(no blog)

## Postagem: **O Homem e as #Tecnologias#** (22 comentários no blog)

Em resposta ao questionamento: “Qual das imagens abaixo você curtiu mais? Você é totalmente a favor do uso das tecnologias? Até que ponto elas podem ser consideradas fonte de benefício ou de problemas?” Os alunos responderam:



*Anônimo* [27 de agosto de 2013 11:19](#)

A imagem 9, pois a internet pode ter seus pontos positivos e também negativos como por exemplo afetar o seu comportamento e as vezes até tira concentração  
L. G. S. F. 1º Ano A



*J. Y. de L.* [2 de setembro de 2013 14:32](#)

A imagem 4, pois mostra como o homem esta ficando cada vez mais preso na tecnologia, a tecnologia veio para ajudar, mas com o uso em excesso e inadequado pode prejudicar.

[Respostas](#)



*l.* [3 de setembro de 2013 15:04](#)

eu discordo o homem nao esta tao ligado a internet como na imagem 4 este é raridade rrsrs



*l.* [3 de setembro de 2013 15:07](#)

eu gostei da imagem 9 pois ate um mendigo que não tem nem a casa esta ligado a internet e as tecnologias

[Responder](#)



*Profa. Cristina Aurélia* [2 de setembro de 2013 16:03](#)

Ótimo comentário, J. Y., parabéns! Quando conseguimos ver os dois lados de determinado assunto, com consciência, reflexão, é sinal de que nossa visão não está alienada, enxergando apenas um lado da moeda. É isso mesmo, não adianta considerar a tecnologia e a internet como a solução de tudo, ignorando os entraves que elas trazem à vida do homem. Uma frase está em alta na internet, atribuída ao grande cientista Albert Einstein: "Eu temo o dia em que a tecnologia ultrapassar a interatividade humana. O mundo terá uma geração de idiotas". Uma previsão meio chocante no século XIX, não? Mas que ao mesmo tempo já revelava algo que estava marcado para acontecer no século XXI: a tecnologia dominando o ser humano. Um assunto que ainda pode trazer muitas polêmicas...



*A. R. B* [2 de setembro de 2013 16:10](#)

Gostei muito da imagem 1! Sou totalmente a favor do uso da tecnologia, não do abuso. A primeira imagem demonstrou que a busca incessante pela evolução pode levar a um regresso ao invés do progresso. Acredito que o grande problema está na falta de um limite socialmente responsável no uso da tecnologia. (A.)



*Anônimo* [3 de setembro de 2013 07:48](#)

Oi professora gostei da imagem 4, mostra o homem escravo da tecnologia e cada dia ele afasta das pessoas...  
O. De S. B. J. 1º A.



*Anônimo* [3 de setembro de 2013 08:39](#)

r. f. 9 pq todos tem internet



[Anônimo](#) [3 de setembro de 2013 13:55](#)

gostei da imagem 9 pq a tecnologia esta em qualquer lugar e pra qualquer pessoa mesmo q vc nao perceba  
R. G. de J.

[Respostas](#)



[Prof. Cristina Aurélia](#) [3 de setembro de 2013 14:54](#)

Legal, pessoal! Continuem participando!



[K. J.](#) [7 de setembro de 2013 04:51](#)

A imagem 9 pois mostra que mesmo um mendigo sem condições tem capacidade para acessar internet e mesmo " pobre " consegue acessar a internet !

[Respostas](#)



[Prof. Cristina Aurélia](#) [7 de setembro de 2013 05:07](#)

Valeu o comentário, K.! A imagem 9 está ganhando!!! Dever ser porque ela surpreende e causa admiração sendo real, o que não acontece com todas as outras. Até agora temos votos para as imagens 9, 4 e 1! Será que alguém vai optar por outra???



[Anônimo](#) [7 de setembro de 2013 14:48](#)

A 4 porque mostra que a internet é bom e todo mundo gosta, mais execivamente atrapalha!!

N. W. 1ªA

[Respostas](#)



[Prof. Cristina Aurélia](#) [8 de setembro de 2013 03:53](#)

Realmente, N.! "Excessivamente" tudo pode nos trazer prejuízo, até as coisas boas. Como já foi dito em postagens anteriores, o problema não é o uso, e sim o abuso!



[a. v.](#) [8 de setembro de 2013 15:05](#)

imagem 6, pois a maquina esta tomando o lugar do homem na terra!



[t. s.](#) [11 de setembro de 2013 07:00](#)

A imagem 5 mostra que o homem ta cada vez mas se tornando independente das máquinas .

[Respostas](#)



[Prof. Cristina Aurélia](#) [11 de setembro de 2013 09:13](#)

Independente ou "dependente" das máquinas, T.? A imagem é bem crítica, na verdade, e mostra uma fusão (mistura, encontro), cada vez maior, entre máquina e homem.

### **3.12.1 Percepções dos alunos do EM sobre a atividade desenvolvida com o gênero textual Debate regrado público (Anexo 12)**

Em resposta ao questionamento: “No terceiro bimestre, realizamos um debate sobre “O Homem e as Tecnologias”, baseados com conteúdo do livro didático sobre debate regrado público. O que você achou de confrontar ideias com seus colegas? Com essa experiência, você acredita que estará mais preparado para os próximos debates?” Os alunos responderam:

E1: Sim. Ao confrontar as ideias temos que está (estar) preparado(s).

E2: Foi bom e sinto que estou preparado para o próximo.

E3: Sim, Fez com que interagissemos uns com os outros e que ficamos (ficássemos) preparados para outros.

E4: foi bom. aprendi mais.

E5: foi ótimo. Com certeza estarei bem preparada, irei ganhar da próxima vez.

E6: foi bom Eu estou pronto pra outro debate.

E7: bom, eu estou pronto para o próximo debate.

E8: Foi, e sim, na próxima estaremos preparados.

### **3.13 Percepção geral dos alunos do Ensino Médio quanto às atividades de letramento desenvolvidas no ano de 2013**

Ao final das atividades desenvolvidas no ano letivo de 2013, por já possuírem maior senso crítico e capacidade de sintetização de ideias, os alunos do Ensino Médio foram convidados a opinar sobre a aprendizagem geral resultante das aulas de LP. Foi proposta a seguinte questão: “Nas aulas de Língua Portuguesa, houve a utilização de textos e recursos para diversificar a aula. Na sua opinião, qual foi a maior mudança ocorrida?” Ao que eles responderam:

E1: Me desempenhei muito, tive muita facilidade no aprendizado de Língua Portuguesa, muitas leituras falando de poemas antigos, sobre a história dos portugueses ouve muitos eventos, trabalhos muito criativos. Ouve muitas aulas de debates as minhas preferidas isso ajudou muito a nos interagir uns com os outros adorei as aulas.

E2: Neste ano letivo houve grande mudança detro das aulas, tendo essa mudança chamou bastante a atenção dos meus colegas para as aulas não só a deles mas a minha tambem. Um geito novo de aprender, divertido e criativo tivemos debates em sala de aula, visitamos o orfanato e o azilo. Tivemos também um trava língua e contos literarios.

E3: A maior mudança foi no planejamento da aula. A professora Cristina alegrou nossas aulas com debates e brincadeiras colocou todo mundo a trabalho ninguém mais ficou de bobeira.

E4: As mudanças que ocorreram foi o uso da internet em sait escolares e trabalho em grupo, fazendo jornais falados e escritos, a gente descobre (qu)e a união faz a força, e foi muito interessante ir no orfanato e no azilo a professora Cristina tenta fazer o melhor para os alunos e tudo diferente.

E5: Bom nas aulas da professora Cristina, o bom que a professora se dá muito bem com os alunos, sabe explicar a matéria muito bem, o dia que mais gostei foi que a nossa sala e a do 1º “B” fomos no orfanato por que aprendi muito, está de Parabéns Professora, e também no jornal que foi uma experiência muito interessante.

E6: A maior mudansa ocorrida foi que teve mais introsamento entre alunos e visitas, como o asilo, o orfanato apesar de que são lugares que são um pouco triste e consegui tirar um lado bom nessa história e teve o jornal espero que no ano que vem seja dessa forma com as outras turmas por que assim as aulas ficam mais interessantes.

E7: As aulas que valiam pontos pelos comentários na internet, e as aulas que tivemos fora da sala de aula, como: a visita no orfanato Luz de Jesus. E as aulas de debates em sala.

E8: O uso da internet nos facilitou para fazermos tarefas e ao mesmo tempo “se diverti”. E tambem saimos a passeio da escola para conhecer lugares diferentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa dissertação, a expectativa do término trouxe também a consciência de que o trabalho do docente nunca está totalmente cumprido, há sempre mais a ser feito, seja pelos alunos que virão, pelo aprimoramento da metodologia adotada ou mesmo pela forma de encarar o ensino. Considerar o letramento, desde o planejamento, execução até a avaliação das aulas, significou transformar a sala de aula em um ambiente de reflexão, onde o já conhecido se somava à aprendizagem do desconhecido, produzindo o novo.

Recorrer a atividades que privilegiavam a reflexão sobre a linguagem usada no cotidiano ao invés de focar apenas aspectos gramaticais; considerar a variedade linguística apresentada pelo aluno sem estigmatizá-lo, mostrando que o objetivo maior, no processo pedagógico, não é substituir uma variedade por outra (por uma ser mais rica ou correta em relação a outra), mas sim construir novas possibilidades de interação, foram práticas que fizeram grande diferença no resultado final desse processo educativo em língua materna. Assim, esta pesquisa atingiu o objetivo de capacitar os alunos a personalizar as suas estratégias de aprendizagem, pois estes foram motivados a desenvolver novas estratégias de escrita e leitura em ambientes contemporâneos (ciberculturais), foco primordial deste estudo.

A mediação do conhecimento via Internet serviu para preparar e tornar os participantes dessa pesquisa, ao final das atividades, sujeitos potencialmente mais críticos, quer seja para emitir pequenos comentários, quer seja para elaborar textos mais complexos, relacionados à Língua Portuguesa, tanto em ambiente formal quanto informal de aprendizagem. Os dados da pesquisa-ação realizada, coletados através de atividades escritas, fotografias, questionários, entrevista, gravação de atividades em áudio e vídeo, observação, notas de campo e diário da professora-pesquisadora, apontaram que a Internet, mesmo quando usada indiretamente, por meio das práticas discursivas de letramento, pode enriquecer, dinamizar e potencializar o processo educativo. Constatou-se ainda, com este estudo, que a inserção das atividades pedagógicas de leitura e escrita de gêneros textuais do universo do aluno em sala de aula de Língua Portuguesa podem, além de promover o letramento, aproximar o professor dos alunos e os alunos entre si, criando vínculos significativos e duradouros, transformando mentalidades e abrindo caminhos para formações mais consistentes em relação à leitura e à escrita.

O ato de ensinar gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa veio consolidar a proposta de Schneuwly e Dolz (1999, apud BONINI, 2001), no que se refere ao domínio,

pelos alunos, dos gêneros trabalhados (conhecê-lo melhor, apreciá-lo, compreendê-lo e produzi-lo, seja na escola ou fora dela) e ao desenvolvimento de capacidades que os permitiram ultrapassar determinado gênero e transferir as características apreendidas para gêneros próximos ou distantes.

As atividades desenvolvidas com as turmas de 7º ano EF e 1ª série EM, no decorrer do ano de 2013, mostraram que aprender “com” os gêneros textuais, ao invés de apenas aprender “sobre” os gêneros, faz uma grande diferença na construção de sentido pelo aluno, o que irá reverberar em suas práticas sociais. Esse foi um critério cumprido dentro do que propõem os PCN, de que “em vez de falar sobre as categorias (gêneros textuais), é melhor ter contato com elas” (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013 p. 159), e os alunos envolvidos na pesquisa puderam comprovar essa mudança positiva em suas práticas discursivas diárias de letramento.

Os participantes demonstraram, no decorrer e ao final da pesquisa, ser capazes de estabelecer conexões entre os textos lidos durante as aulas e no ambiente virtual com o seu próprio conhecimento prévio de mundo, realizando a intertextualidade por meio de conversas espontâneas ou de produções formais. A busca pela valorização do letramento vernacular dos alunos, antes mesmo de associá-lo ao letramento dominante, caracterizou-se como uma ação positiva, que normalmente alcançava a participação dos alunos por facilitar a agregação de sentido por estes e que, somada a estratégias de leitura (de mundo, de textos diversos, de imagens, etc.) e às múltiplas semioses, resultava em atividades desenvolvidas com interesse, criatividade e atribuição de sentido. Consoante ao que aponta Rojo (2009), a prática do letramento dominante ou institucionalizado (os que estão associados a organizações formais e agentes cujo conhecimento é valorizado legal e culturalmente) não poderia prescindir o letramento local ou vernacular (típico das culturas locais, da vida cotidiana, não controlados ou regulados por instituições), pois ambos se complementam.

Como resultado dos eventos de letramento realizados neste estudo, merecem destaque: o aprimoramento das habilidades de ler, escrever, escutar e falar, avaliadas na pesquisa como práticas sociais; a aprendizagem de novos conceitos e vocabulários; o maior contato (tanto por alunos quanto pela professora) com *sites* e *blogs* educativos, que ampliaram a noção de texto e de ambiente de aprendizagem; a maior independência e auto-confiança dos alunos quanto as suas capacidades criativa, participativa e produtiva; o aumento do nível de letramento dos participantes da pesquisa; a disponibilização de material pedagógico, baseado no letramento,

disponibilizado em *blog* para fins de extensão e colaboração com o trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa e/ou outras disciplinas afins.

Esta pesquisa serviu, também, para conscientizar os alunos da defasagem de seu hábito leitor e preferências de leitura, incentivando-os a buscar melhorias, em específico no que diz respeito ao nível de letramento em que se encontram. Conforme averiguado por questionário diagnóstico, no 7º Ano EF, 56,25% dos alunos consideravam-se leitores razoáveis, 31,25% consideravam-se bons leitores e 12,5% não se consideravam bons leitores, admitindo ler muito pouco. E na 1ª série EM: 47,5% não se consideravam bons leitores; 43% consideravam-se leitores razoáveis e apenas 9,5% consideravam-se bons leitores. Desse total, as modalidades textuais mais acessadas por eles eram as mensagens de celular, *Facebook*, *Google* e músicas baixadas. Dados que indicam a presença da leitura em quantidades, mas que não exprimem satisfatoriamente a qualidade ideal.

Dos problemas e/ou dificuldades identificadas em relação às atividades de leitura e escrita implementadas, pode-se considerar: a questão da limitação de tempo disponível para a realização de algumas atividades (devido às exigências escolares já pré-estabelecidas, como cumprir o Currículo Referência, o planejamento anual, aplicar avaliações [externas e internas], dentre outras); a indisponibilidade do Laboratório de Informática para facilitar o acesso dos alunos aos computadores e à Internet no ambiente escolar; a impossibilidade de acesso fora da escola, pelos alunos, a computadores e à Internet, por motivos diversos; a dificuldade da professora-pesquisadora em conciliar estudos, pesquisa-ação e aulas ministradas em outras turmas, inclusive de disciplina e séries diferentes das turmas pesquisadas (não foi obtida licença para qualificação profissional); o desconforto de alguns alunos de apresentarem oralmente, em público, as atividades realizadas a partir de suas leituras. Tendo em vista o resultado positivo das apresentações finais, o desconforto inicial desses alunos parece ter sido amenizado ao longo do processo.

Quanto à percepção dos alunos sobre as atividades desenvolvidas a partir dos gêneros textuais, na turma do ensino fundamental, o que se pôde inferir é que os alunos foram mais espontâneos e dispostos a participar de atividades em sala de aula, demonstrando interesse em trabalhar em equipe, maior abertura em aprender e pôr em prática os conhecimentos adquiridos, no entanto, quando as atividades tinham que ser realizadas em ambiente virtual, eles se mostravam mais resistentes ou desinteressados. Isso pode ser devido ao interesse por outras atividades (como jogos e bate-papo), às quais eles preferiam se dedicar, ou por não

possuírem fácil acesso à Internet (por questões financeiras, por não terem computador com Internet em casa, ou pelos pais que, inseguros em relação à Internet, não permitiam o livre acesso dos filhos); alguns também, por nunca antes terem acessado *blogs*, diziam ter dificuldades e não se empenhavam em aprender<sup>19</sup>. Já os alunos de nível médio tiveram mais resistência às atividades em grupo desenvolvidas em sala, conforme os estudos de Barbosa (2004) já apontaram, mas quando estas aconteciam, eles percebiam que o resultado era bastante produtivo. Isso gerava um conhecimento partilhado e, muitas vezes, tornava-se divertido e prazeroso, pois promovia competição e união entre as equipe. Quando havia indicação de atividades utilizando a Internet, a participação era maior que no ensino fundamental. Mesmo que não comentassem no *blog*, eles visualizavam (cf. anexo 20) a postagem e depois a comentavam em sala de aula.

Talvez por já possuírem maior autonomia e responsabilidade por seus próprios atos, além de que todos afirmaram possuir acesso à Internet (cf. seção 4.3.2 e Anexo 14), conforme já mencionado, a participação dos alunos do EM, em ambientes virtuais, se deu de forma mais ativa. As respostas eram mais críticas e elaboradas e, em sala de aula, as práticas de letramento, advindas de suas experiências virtuais, envolviam rapidamente toda a turma, facilitando a execução do planejamento da aula sobre aquele gênero estudado no momento. Isso motivou a aplicação de um último questionário sobre as suas percepções das aulas de Língua Portuguesa, naquele ano, cujas respostas foram relevantes à pesquisa.

De um modo geral, esta pesquisa-ação indicou que atividades pedagógicas que privilegiam os gêneros textuais, dentro da perspectiva do letramento, podem ser inseridas com sucesso na sala de aula de Língua Portuguesa e atingirem mais ainda o público-alvo, quando auxiliadas pelas tecnologias, especialmente as digitais, tendo em vista a cibercultura vivenciada. Conforme referenciado por Silveira (s/d), a Internet é um dos maiores exemplos de práticas de compartilhamento da humanidade, ou seja, uma grande prática social colaborativa e recombinante, a qual se pode denominar de rede.

O professor atual precisa demonstrar-se “multifuncional” e provocar nos alunos a percepção e a valorização do multiculturalismo, das multimídias, do letramento ideológico, crítico, protagonista, que lhe permitam ressignificar suas vivências. Um bom exemplo dessa multimodalidade, que propiciou interações variadas, foi o trabalho pedagógico desenvolvido

---

<sup>19</sup> Foi ministrada uma aula em caráter de oficina, com as turmas envolvidas na pesquisa, no mês de abril/2013, em que a professora explicou, passo a passo, o que era e como fazer para acessar, comentar e até criar um *blog*.

com os alunos do ensino fundamental sobre a leitura do livro (drama) Tosco (cf. seção 4.6 e anexo 15). Tanto pelas atividades realizadas na escola (desenhos, observação de vídeos, composição de poemas, paródias musicais, teatro, danças, reflexões e debates), quanto pelos comentários postados em *blog* e rede social, percebe-se a importância e a riqueza de se desenvolver sempre esse tipo de atividade nas escolas, orientando-se por projetos de letramento pré-elaborados (KLEIMAN, 2000; BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013) e estabelecendo sequências didáticas comprometidas com a aprendizagem.

Novas pesquisas sobre a implementação desse tipo de atividade, em outros contextos educacionais, seriam bastante favoráveis para que se possa compreender melhor e de diferentes formas como algumas inovações pedagógicas podem auxiliar o professor a dinamizar suas aulas e obter a maior participação dos alunos.

Em vários momentos esse estudo veio confirmar que tudo estava “valendo a pena”. Às vezes, um simples lembrete deixado no *Facebook* para que os alunos realizassem seus comentários no *blog*, transformava-se em uma interação de conversas descontraídas e quase que “intermináveis”, entre professora e alunos, e principalmente entre os próprios alunos. E a escrita se fazia presente o tempo todo, evidenciando as práticas de letramento. Como ambas as turmas interagiam no *blog*, é possível encontrar comentários na postagem de um gênero textual trabalhado com uma turma, vindo da outra turma, do estilo: “*vamos fazer tb professora*” (R. 1ª), e isso já era suficiente para saber que a tarefa realmente estava sendo cumprida. As mudanças naquele colégio? Foram várias! Muitos trabalhos foram feitos para além dos relatos dessa pesquisa, nunca tantos poemas foram produzidos e lidos em uma mesma turma (aproximadamente 200, só no 7º ano “C”); nunca o trabalho em equipe foi tão animado e valorizado pelos alunos do EM, como naquele simples debate realizado em sala de aula, no terceiro bimestre de 2013; ainda, a palavra *blog*, antes escondida e desconhecida, ganhou novos adeptos, seguidores e colaboradores; e a concepção de Internet como simples lugar de diversão, de acesso e cópia de dados mudou-se para espaço de criação e divulgação de ideias, opiniões, críticas e conhecimento.

Quanto ao problema do Laboratório de Informática, os alunos do 7º ano sugeriram e tomaram a iniciativa de escrever cartas à Diretora Bárbara, pedindo que ela tomasse as providências cabíveis para que a sala voltasse a funcionar, com Internet, ajudando assim no melhor desenvolvimento das aulas e no desempenho dos alunos, em atividades disciplinares em geral (cf. Anexo 17). A Diretora admirou o empenho dos alunos e apresentou-lhes ofício

(cf. Anexo 18) em que ela solicitava providências ao órgão competente para regularizar a situação do Laboratório de Informática. No entanto, alegou que o processo é lento e não depende de uma pessoa apenas, mas que ela iria continuar tentando.

Dos alunos das turmas envolvidas na pesquisa, houve apenas uma reprovação no Ensino Fundamental e duas reprovações no Ensino Médio, o que demonstra o grande rendimento e desempenho das turmas. As avaliações de Língua Portuguesa, sempre de caráter somativo e formativo, traziam questões diversificadas e algumas relacionadas ao uso das tecnologias digitais, conteúdo atualmente cobrado em avaliações como o ENEM e vestibulares. Algumas avaliações eram feitas em duplas e somavam-se a essa nota os trabalhos em grupo, a pontuação por participações no *blog* e as atividades desempenhadas em sala de aula e/ou em casa.

Essa pesquisa-ação demonstrou que os passos de quem caminha (na e pela Educação) devem estar sempre dispostos e preparados para mudar: muda-se o caminho, mudam-se os sapatos, mudam-se as linguagens que indicam para onde ir, o que fazer e como chegar. A cibercultura anseia por novidades, por professores inovadores, que têm, na incerteza do novo, a expectativa do acerto, que supera qualquer medo de um fracasso. É importante trazer para a sala de aula esses desafios, experiências diversas envolvendo a leitura de textos e mídias que circulam no ciberespaço, com novas formas de acesso à informação, ao conhecimento e novos processos cognitivos. Enfim, é preciso permitir que novas maneiras de ler e escrever aconteçam a cada dia, trazendo novos espaços de letramento, gerando um novo estado ou condição para todos aqueles que desejam ou que exercem práticas de ensino inovadoras.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec: 2002.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, A. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BENTES, A. C. Linguística Textual. *In*: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Cristina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. (Volume 1). São Paulo: Cortez, 2001.
- BONINI, Adair. **Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas**. Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRAGA, M. R.; SILVESTRE, M. de F. **Construindo o leitor competente: Atividades de leitura interativa para a sala de aula**. São Paulo: Peirópolis, 2002.
- BRASIL. **Lei 9.394/96**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2006.
- CARR, W & S. KEMMIS. **Becoming Critical**. The Farm Press, 1986.
- CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume 1. Tradução: Roneide Venâncio Majer. 2. ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro – do leitor ao navegador**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Práticas de leitura.** Tradução de Cristiane Nascimento. Introdução de Alcir Pécora. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHAVES, E. O. C. **A Inclusão Digital e a Educação.** Disponível em: <<http://www.educacaoetecnologia.org.br/comunidadeconectada/?p=189>> Acesso em: 15 de julho de 2013.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. R. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Editora Pontes, 2002.

COSTA, C. **Ficção, comunicação e mídias.** São Paulo: SENAC – SP, 2002.

COSTA, R. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. In: ANTOUN, Henrique (org.). **Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

d'ÁVILA, C. **“Ruim com ele, pior sem ele?”** A mediação docente e o uso do livro didático n sala de aula. Salvador: UFBA, 2002. Documento em PDF.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social. **Revista Inclusão Social.** Brasília, v. 1, n. 1, p. 36-38, out./mar., 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/4/7>> Acesso em: 28 de setembro de 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ELLIOT, J. **Action Research for Educational Change.** Open University Press, 1991.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Ed. da UFG, 2006, v. 1.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. Documento em PDF: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_cartas\\_a\\_guine\\_bissau.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_cartas_a_guine_bissau.pdf)> Acesso em: 03 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

GARTON, L.; HAYTHORNTHWAITE, C.; WELLMAN, B. **Studying Online Social Networks. Journal of Computer Mediated Communication**. N. 3, vol. 1, 1997. Disponível em <<http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue1/garton.html>> Acesso em: 08 de julho de 2013.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.

GORI, R. M. R. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás**. Vol. I - n.2. Jan/jul. 2006. ISSN: 1807-9342.

GRILLO, R. **Dominant Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

GUMPERZ, J. J. Interactional Sociolinguistics: a personal perspective. In: SCHIFFRIN, D. e HAMILTON, H. (orgs.) **The handbook of discourse analysis**. Oxford: Blackwell, 2003.

KARWOSKI, A. M.; GAYDEZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KEMMIS, S., & R. MC TAGGART (eds). **The Action Research Planner**. 3rd ed. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1988.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **In: Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: A. B. Kleiman; I. Signorini (orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

\_\_\_\_\_. **Projeto temático letramento do professor**. Fev/2007. Disponível em: <[www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br)> Acesso em: 15 de fevereiro de 2013.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 15. ed. São Paulo: Contexto: 2001.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A. e CUNHA, P.(Orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÈVY, P. **As tecnologias da Inteligência – o futuro da inteligência coletiva na era da informática**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é virtual?** Tradução do original *Qu' est- ce le virtuel?* Documento em PDF.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**. Recife: 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, C. M.; CABRAL, A. L. T. **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. Documento em PDF: <http://pt.scribd.com/doc/129021194/o-que-e-leitura-maria-helena-martins-pdf>  
Capturado em: 16 de agosto de 2013.

MAYER, R. **Multimedia learning**. Cambridge University Press, 2001.

McLUHAN. M. **A galáxia de Gutenberg**. A formação do homem tipográfico. Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

MEDEIROS, M. **Metodologia da pesquisa**. Goiânia: Vieira, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI. I. (org.) **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. (Re-)Construção das identidades sociais de gênero e de sexualidade no discurso da sala de aula de línguas. In: \_\_\_\_\_. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Cristina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

NUNES, M.B.C. **O professor em Sala de Aula de Leitura: desafios, opções, encontros e desencontros.** Tese de doutoramento. São Paulo, PUC, 2000.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (orgs.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações.** Natal/RN: EDUFRRN, 2008.

PRETTO, N.; BONILLA, M. H. Construindo redes colaborativas para a educação. Fonte, n. 8:, Belo Horizonte, 2008. In: **Revista TV Escola – Cibercultura: o que muda na educação** – Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>> Acesso em: 20 de outubro de 2013.

RAIÇA, D. (organizadora); SNDIM, A. S. de A. [et al.]. **Tecnologias para a educação inclusiva.** São Paulo: Avercamp, 2008.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro Didático de Língua Portuguesa. Letramento e cultura da escrita.** São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** Revista Língua Portuguesa: ensino fundamental/ Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Rojo. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Múltiplos letramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. A ecologia pluralista das mídias locativas. In: **Revista TV Escola – Cibercultura: o que muda na educação.** Ano XXI Boletim 03. Abril 2011. ISSN 1982 – 0283. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf> > Acesso em: 13 de julho de 2013. Acesso em 13 de julho de 2013.

SANTOS, E. O currículo multirreferencial: outros espaçostempos para a educação online. In: **Revista TV Escola – Cibercultura: o que muda na educação.** Ano XXI Boletim 03. Abril 2011. ISSN 1982 – 0283. Home page: [www.tvbrasil.org.br/salto](http://www.tvbrasil.org.br/salto). Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf> > Acesso em: 13 de julho de 2013. Acesso em 13 de julho de 2013.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 1999.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão social na cibercultura. **Capec Online**. Sem data. Disponível em: < <http://www.pbh.gov.br/smed/capeconline/seminario/marco.html>> Acesso em: 18 de julho de 2013.

SILVEIRA, S. A. da. **Exclusão Digital: A miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

\_\_\_\_\_. Inclusão digital reduz exclusão social? **A rede. Tecnologia para Inclusão Social**. Sem data. Disponível em: <<http://www.aredes.inf.br/educacao-n-50-agosto-2009/4266-raitequi-educacao-50>> Acesso em: 06 de setembro de 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Português: uma proposta para o letramento**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUZA-SANTOS, B. de. Os processos da globalização. In: ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? **Revista Língua Portuguesa: ensino fundamental**/ Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Rojo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TINOCO, G. M. A. de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese (doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2008.

TOSCHI, M. S. CMDI – Comunicação mediada por dispositivo indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, J. C. SUANNO, M. V. R. **Didática em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Orgs.: Michael Cole *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



## Anexo 2 – Texto trabalhado paralelamente ao poema Anatomia

### Terno, macacão ou...

Foi numa manhã de verão que o Romeu descobriu que os pais dele eram diferentes dos pais das outras crianças. Ele foi com a mãe numa pracinha. E depois de correr, subir e descer muitas vezes no escorregador, ficar bastante de ponta-cabeça no trepa-trepa e cavar muitos buracos no tanque de areia, ele sentou para conversar com seus amigos:

AMIGO - Meu pai tem um carro de quatro portas.

AMIGA - O meu tem um de duas portas.

ROMEU - O meu é mais legal que o de vocês. Ele anda de ônibus.

AMIGA - Nossa, que legal!

AMIGO - Ônibus é maior que carro, né?

ROMEU - É!

AMIGA - O meu pai vai trabalhar cedinho!

AMIGO - O meu faz ginástica antes de ir trabalhar.

ROMEU - Naquela bicicleta que não sai do lugar?

AMIGO - É.

AMIGA E ROMEU - Que legal!

ROMEU - O meu pai vai trabalhar cedo também.

AMIGO - Que horas? Às nove?

ROMEU - Não...

AMIGO - Às oito?

ROMEU - Não...

AMIGO - Às sete?

ROMEU - Também não...

AMIGO - Às seis?

ROMEU - Não! Às dez!

AMIGO E AMIGA - Isso não é cedo!

ROMEU - Não?

AMIGO - Não!

ROMEU - Então meu pai é diferente, pronto!

AMIGA - Que legal!

AMIGO - Meu pai vai trabalhar de terno.

AMIGA - De gravata e tudo?

AMIGO - É.

AMIGA - O meu pai vai de macacão e capacete.

ROMEU - Igual bombeiro?

AMIGA - Não, não é vermelho. É cinza!

AMIGO - Que legal!

AMIGA - E o seu? Vai de terno ou macacão?

ROMEU - É mais ou menos um macacão...

AMIGA - Cinza?

ROMEU - Não...é cor de abóbora e azul.

AMIGO - E ele tem capacete?

ROMEU - Não, ele usa um chapéu comprido cheio de estrelas. Uma gola de babados, Um sapato brilhante...um nariz de bola vermelha. E nas mãos...

AMIGA E AMIGO - O quê? O quê?

ROMEU - Luvas! E às vezes, até uma capa de todas as cores do arco-íris!

AMIGO E AMIGA - Que legal!

SOUZA, Flávio de. Filho de artista. São Paulo: FTD, 1997.

## Produção de texto

### Sarau de poesias

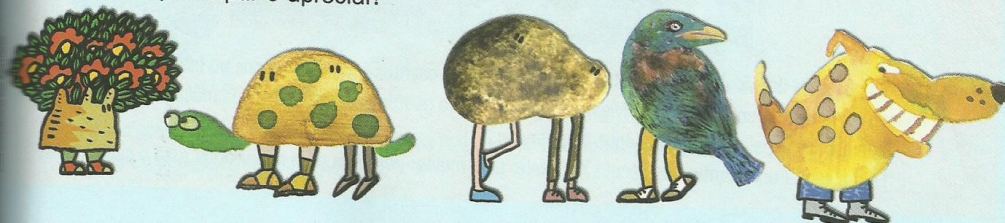
**Você sabe o que é um sarau?** Reunião festiva para ouvir música, conversar ou para apresentar textos literários. Geralmente é feita à noite. A palavra vem do latim *seranus*, que é relativo ao anoitecer. Essas reuniões eram muito comuns na corte do Rio de Janeiro, em meados do século XIX, época em que se multiplicavam as sessões literário-musicais.

Depois de ler e analisar tantos poemas, propomos que vocês façam um sarau de poesias.

- 1 Sob a orientação do/a professor/a, dividam-se em grupos de cinco pessoas.
- 2 Cada grupo irá pesquisar e escolher três poemas de que mais gosta.
- 3 Além de poemas de outros poetas, não se esqueçam de incluir os que vocês produziram.
- 4 O grupo deverá escolher a melhor forma de apresentar os poemas:
  - individualmente ou em grupo;
  - acompanhados de fundo musical;
  - sob a forma de jogral, para que sejam ressaltados os aspectos sonoros mais evidentes: rimas, ritmo adequado ao que o poema quer expressar, ênfase nos recursos linguísticos, como assonância, aliterações, repetições de palavras, jogos de palavras...
- 5 Ensaiem bastante:
  - leiam o poema várias vezes e tentem memorizá-lo;
  - treinem a leitura em voz alta, procurando dar uma entonação expressiva;
  - falem firme, mas sem gritar;
  - articulem os sons das palavras com clareza;
  - expressem as palavras, versos, estrofes de acordo com o significado;
  - gesticulem e movimentem o corpo para enfatizar o significado;
  - olhem para a frente, sem baixar a cabeça.
- 6 Lembrem-se de que o texto poético é marcado pela sensibilidade e pela expressividade. A leitura em voz alta deve ressaltar esses aspectos.

O/A professor/a deverá marcar uma data para a apresentação.

Se quiserem, no dia da apresentação, os membros do grupo poderão vir caracterizados, isto é, vestidos de acordo com o que irão apresentar: poemas de amor, poemas irônicos, poemas que fazem brincadeiras, ou poemas que representem alguma cena da natureza. Agora é só participar e apreciar!



# Saraus culturais: uma festa para a arte

O sarau é um jeito de “casar” cultura com festa. É um encontro que oportuniza a confraternização entre os participantes e a expressão da arte. É um evento simples, que não exige requinte: basta criatividade. É muito comum que nos primeiros saraus algumas pessoas fiquem apenas assistindo às participações de outros, mas, com a frequência, cada um passará a se expressar mais.

Fala-se muito em sarau literário, mas uma forma de ampliar as possibilidades de participações é realizar um sarau cultural, no qual se permitam todas as formas de expressão (dança, apresentação musical, leitura de crônicas, mensagens, contos, interpretação e leitura de poemas etc.). Enfim, toda forma de arte é bem-vinda para enriquecer o sarau. No que diz respeito à literatura, o sarau é uma descontraída maneira de conhecer os nomes de escritores e

poetas consagrados, ouvir suas criações literárias e também uma maneira de oportunizar novos talentos.

O sarau poderá ser temático ou livre. Se for temático, na hora de elaborar os convites precisa-se informar aos participantes, para que suas participações estejam em sintonia com o tema proposto. Para que o sarau ganhe um aspecto dinâmico, um certo ritmo, é interessante intercalar poemas e leituras, em geral, com apresentações de músicas, danças, representações teatrais etc. Alguém se encarrega de conduzir o sarau, chamando as pessoas inscritas e anunciando-as ao público.

Para o sucesso do sarau, é interessante estar nele de corpo e alma, permitindo, através do silêncio e da atenção, que as apresentações sejam ouvidas e apreciadas por todos, numa troca enriquecedora de experiências.

Os demais detalhes ficam por conta da criatividade dos organizadores e dos participantes e dos recursos envolvidos (espaço onde o sarau vai acontecer, uso de rádio, microfone, caixa de som, instrumentos musicais, vestuário, “comes e bebes” etc.). Nunca esquecendo, é claro, que o sarau é realmente uma festa cultural e que é um momento de descontração; aliado à capacidade de expressar-se com graça e com os recursos artísticos.

**Lúcia Barcelos**, poetisa, escritora, realizadora de saraus em diversas cidades no Rio Grande do Sul. Integra a equipe do Mundo Jovem. Endereço eletrônico: lupoetando@yahoo.com.br

## *Professor(a) leitor(a): ensinando com o exemplo*

No dia a dia da escola não se intimide de “andar entre livros”, levar e trazer leituras, contar aos seus alunos bons livros que tenha lido.

Um bate-papo, que pode acontecer no início da aula, compartilhando uma leitura de final de semana, pode estimular os jovens a embarcarem no universo da leitura.

E lembre-se: uma boa prática de leitura é ser um(a) professor(a) leitor(a).

## *Andar entre livros: a leitura literária na escola*

**Autora** Teresa Colomer  
**Editora:** Global Editora



É uma obra de consulta para quem se interessa em inovar suas atividades de promoção da leitura nas aulas ou fora delas. Organizado em duas partes, a primeira se dedica a três aspectos que interagem no

processo da educação literária - a escola, os leitores e os livros; a segunda expõe a inter-relação destes elementos com quatro possibilidades de leitura que ajudam os professores a programar suas atividades de animação leitora - leitura individual e coletiva, sua expansão em áreas distintas do conhecimento, assim como a escola como guia especializado na interpretação dos textos.

## *Ler é...*

Desabotoar vontades  
Mapear dúvidas  
Instigar os olhos adiante do que se vê  
Perguntar respostas adormecidas  
Responder perguntas escondidas  
Desacomodar certezas  
Empurrar limites do saber  
Alterar horizontes da utopia pessoal  
Soprar o pó dos sonhos  
Cruzar fronteiras do conhecimento  
Desvelar segredos da aventura humana  
Alavancar novos entendimentos  
Dar lucidez à pluralidade das emoções  
Desviar das pedras no meio do caminho  
Dar vozes ao silêncio  
Inventar caras para os desejos  
Vestir de palavras as ideias dormidas  
Desejar-se uma pessoa feliz  
(Edson Gabriel Garcia)

*E para você o que é ler?  
Que tal compartilhar com os  
colegas boas leituras que  
tenhas feito? Aqui vale  
indicar livros, HQs, Mangás,  
livros de poemas.*

**mundo**  
um jornal de ideias

[www.mundojovem.com.br](http://www.mundojovem.com.br)

E-mail: mundojovem@puhrs.br  
Fax: (51) 3320-3889 e 3320-3902  
Fone: (51) 3320-3599 (horário comercial)  
Caixa Postal: 1429 - CEP: 90001-970  
Avenida Ipiranga, 6681 - Prédio 33 - Porto Alegre-RS

F.: 0800-515200

Subsídio encartado no Jornal Mundo Jovem de incentivo à leitura e à escrita - n. 5 - p. 4

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

PROFA. CRISTINA. 7º ANO



**SOBRE AS ATIVIDADES TRABALHADAS A CADA BIMESTRE COM GÊNEROS TEXTUAIS DIVERSOS**

*Neste relatório, você deve expressar o que aprendeu com cada atividade realizada, escrevendo, por exemplo, como foi sua participação, o que você achou (ou não) interessante em cada gênero textual, se você teve dificuldades em criar o seu texto, se você já havia feito outros textos semelhantes, se o gênero textual foi um desafio ou um estímulo para suas ideias, se algum colega teve que ajudá-lo a compor sua atividade, se você não fez o texto. Seja sincero e espontâneo. Obrigada.*

1. Ainda trabalhando o gênero textual poemas, realizamos um Sarau de Poesias para apresentar os trabalhos desenvolvidos ao longo dos meses. Como foi sua experiência com esse trabalho em equipe? Foi interessante conhecer melhor alguns poetas, poemas famosos e criar poemas próprios para apresentar? Deixe sua opinião.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

PROFA. CRISTINA. 1º ANO



**SOBRE AS ATIVIDADES TRABALHADAS A CADA BIMESTRE COM GÊNEROS TEXTUAIS DIVERSOS**

*Neste relatório, você deve expressar o que aprendeu com cada atividade realizada, escrevendo, por exemplo, como foi sua participação, o que você achou (ou não) interessante em cada gênero textual, se você teve dificuldades em criar o seu texto, se você já havia feito outros textos semelhantes, se o gênero textual foi um desafio ou um estímulo para suas ideias, se algum colega teve que ajudá-lo a compor sua atividade, se você não fez o texto. Seja sincero e espontâneo. Obrigada.*

1. O gênero Carta de leitor foi trabalhado em sala de aula com o livro Tosco e outros livros e revistas que tratassem de assuntos relevantes. A quem você destinou sua carta de leitor? Você considera importante aprender a escrever esse tipo de texto? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

PROFA. CRISTINA. 1º ANO



**SOBRE AS ATIVIDADES TRABALHADAS A CADA BIMESTRE COM GÊNEROS TEXTUAIS DIVERSOS**

*Neste relatório, você deve expressar o que aprendeu com cada atividade realizada, escrevendo, por exemplo, como foi sua participação, o que você achou (ou não) interessante em cada gênero textual, se você teve dificuldades em criar o seu texto, se você já havia feito outros textos semelhantes, se o gênero textual foi um desafio ou um estímulo para suas ideias, se algum colega teve que ajudá-lo a compor sua atividade, se você não fez o texto. Seja sincero e espontâneo. Obrigada.*

1. O trabalho literário realizado com o livro TOSCO foi positivo para desenvolver melhor a sua leitura e a sua escrita? Seu grupo realizou as atividades previstas? O que você aprendeu e gostou mais durante a realização desse trabalho?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

PROFA. CRISTINA. 1º ANO



**SOBRE AS ATIVIDADES TRABALHADAS A CADA BIMESTRE COM GÊNEROS TEXTUAIS DIVERSOS**

*Neste relatório, você deve expressar o que aprendeu com cada atividade realizada, escrevendo, por exemplo, como foi sua participação, o que você achou (ou não) interessante em cada gênero textual, se você teve dificuldades em criar o seu texto, se você já havia feito outros textos semelhantes, se o gênero textual foi um desafio ou um estímulo para suas ideias, se algum colega teve que ajudá-lo a compor sua atividade, se você não fez o texto. Seja sincero e espontâneo. Obrigada.*

1. Você está gostando de trabalhar com Charges e Cartuns? O que podemos expressar por meio desse gênero textual? Você conseguiu criar uma charge interessante ou teve dificuldades? Quem visse a charge criada por você poderia entender o quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

PROFA. CRISTINA. 1º ANO



**SOBRE AS ATIVIDADES TRABALHADAS A CADA BIMESTRE COM GÊNEROS TEXTUAIS DIVERSOS**

*Neste relatório, você deve expressar o que aprendeu com cada atividade realizada, escrevendo, por exemplo, como foi sua participação, o que você achou (ou não) interessante em cada gênero textual, se você teve dificuldades em criar o seu texto, se você já havia feito outros textos semelhantes, se o gênero textual foi um desafio ou um estímulo para suas ideias, se algum colega teve que ajudá-lo a compor sua atividade, se você não fez o texto. Seja sincero e espontâneo. Obrigada.*

1. Estudamos o gênero textual **Notícia**, vimos os elementos que constituem o gênero, foram pesquisadas notícias variadas e em seguida cada grupo apresentou um **jornal falado**, que foi filmado e postado no *You tube*, no blog e no *Facebook*. Você gostou de trabalhar em equipe? O que você aprendeu com essa atividade?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

PROFA. CRISTINA. 1º ANO



**SOBRE AS ATIVIDADES TRABALHADAS A CADA BIMESTRE COM GÊNEROS TEXTUAIS DIVERSOS**

*Neste relatório, você deve expressar o que aprendeu com cada atividade realizada, escrevendo, por exemplo, como foi sua participação, o que você achou (ou não) interessante em cada gênero textual, se você teve dificuldades em criar o seu texto, se você já havia feito outros textos semelhantes, se o gênero textual foi um desafio ou um estímulo para suas ideias, se algum colega teve que ajudá-lo a compor sua atividade, se você não fez o texto. Seja sincero e espontâneo. Obrigada.*

1. No segundo bimestre, discutimos sobre a existência de **preconceitos** com relação à sexualidade, à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre, à criança, ao velho, trabalhando didaticamente o tema: Ser diferente é normal. Ouvimos música referente, sobre uma campanha televisiva com esse tema e em seguida cada aluno criou um **anúncio de Campanha Publicitária**, contra algum tipo de preconceito. Qual foi o tema que você escolheu? O que mais chamou sua atenção nessa atividade?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

PROFA. CRISTINA. 1º ANO



### SOBRE AS ATIVIDADES TRABALHADAS A CADA BIMESTRE COM GÊNEROS TEXTUAIS DIVERSOS

*Neste relatório, você deve expressar o que aprendeu com cada atividade realizada, escrevendo, por exemplo, como foi sua participação, o que você achou (ou não) interessante em cada gênero textual, se você teve dificuldades em criar o seu texto, se você já havia feito outros textos semelhantes, se o gênero textual foi um desafio ou um estímulo para suas ideias, se algum colega teve que ajudá-lo a compor sua atividade, se você não fez o texto. Seja sincero e espontâneo. Obrigada.*

1. No terceiro bimestre, realizamos um **debate** sobre o Homem e as Tecnologias, baseados no conteúdo do livro didático sobre debate regrado público. O que você achou de confrontar ideias com seus colegas? Com essa experiência, você acredita que estará mais preparado para os próximos debates?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

PROFA. CRISTINA. 1º ANO



### SOBRE AS ATIVIDADES TRABALHADAS A CADA BIMESTRE COM GÊNEROS TEXTUAIS DIVERSOS

*Neste relatório, você deve expressar o que aprendeu com cada atividade realizada, escrevendo, por exemplo, como foi sua participação, o que você achou (ou não) interessante em cada gênero textual, se você teve dificuldades em criar o seu texto, se você já havia feito outros textos semelhantes, se o gênero textual foi um desafio ou um estímulo para suas ideias, se algum colega teve que ajudá-lo a compor sua atividade, se você não fez o texto. Seja sincero e espontâneo. Obrigada.*

1. No terceiro bimestre, estudamos novamente o gênero **poema**. Desta vez, com a temática do amor ideal, em oposição ao amor carnal, encontrado nos versos de Gregório de Matos. Vimos poemas de Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Antero de Alda, dentre outros. Cada aluno criou o seu poema sobre o amor ideal. Depois de lermos alguns em sala, esses foram expostos em blog. Você gostou de ser poeta por alguns instantes? Comente sua experiência.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Anexo 13 – Questionário sobre os hábitos de leitura e interesses escolares dos alunos

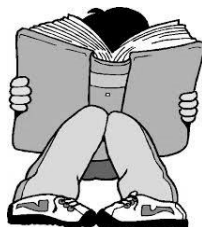
QUESTIONÁRIO

1. A leitura está em toda parte: na escola, nas ruas, nos shoppings, nas roupas, nos alimentos, no celular, no computador, nas pessoas. Você se considera um bom leitor?

- a.  Sim, eu leio bastante.
- b.  Não, eu leio muito pouco.
- c.  Razoável, eu leio apenas o necessário e o que me atrai.

2. A leitura não consiste apenas em leitura de palavras escritas. Podemos fazer leitura de imagens, de gestos, de expressões faciais, ler o olho ou o sorriso de alguém, um símbolo, por exemplo: eu olho a marca da patinha de um gato em cima do sofá e faço a seguinte leitura: “um gato passou por aqui”. Qual tipo de leitura você mais pratica no seu dia a dia?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> livros escolares (livro didático).                   | <input type="checkbox"/> Mensagem de celular                       |
| <input type="checkbox"/> livros literários (romances, contos, ficção)         | <input type="checkbox"/> Facebook                                  |
| <input type="checkbox"/> revistas (artigos, reportagens, moda)                | <input type="checkbox"/> Google                                    |
| <input type="checkbox"/> jornais  | <input type="checkbox"/> Instagram                                 |
| <input type="checkbox"/> preços de supermercados                              | <input type="checkbox"/> WhatsApp                                  |
| <input type="checkbox"/> placas de rua (de trânsito, de lojas, de propaganda) | <input type="checkbox"/> Outras redes sociais (Orkut, Twitter)     |
| <input type="checkbox"/> bula de medicamentos                                 | <input type="checkbox"/> Rádio                                     |
| <input type="checkbox"/> filmes dublados                                      | <input type="checkbox"/> Programas de televisão                    |
| <input type="checkbox"/> filmes legendados                                    | <input type="checkbox"/> Novelas (ex: Malhação)                    |
| <input type="checkbox"/> Bíblia   | <input type="checkbox"/> Desenhos                                  |
| <input type="checkbox"/> livro de orações                                     | <input type="checkbox"/> Seriados (ex: CSI, investigação criminal) |
| <input type="checkbox"/> gibis  | <input type="checkbox"/> Documentários                             |
| <input type="checkbox"/> jogos online   | <input type="checkbox"/> Letras de músicas                         |
| <input type="checkbox"/> horóscopo  | <input type="checkbox"/> Blogs e sites do seu interesse            |
| <input type="checkbox"/> notícias sobre esportes                              | <input type="checkbox"/> Sites de jornais online                   |
| <input type="checkbox"/> resumos de novelas                                   | <input type="checkbox"/> Sites de relacionamento                   |
| <input type="checkbox"/> músicas baixadas (em celular, mp3, iphone, etc).     | <input type="checkbox"/> Sites com dicas de moda, beleza.          |
| <input type="checkbox"/> panfletos de propaganda                              | <input type="checkbox"/> Mangás (desenho japonês).                 |
| <input type="checkbox"/> livros ou <i>sites</i> de receita culinária          | <input type="checkbox"/> Outros (especificar: _____)               |



3. O que mais te atrai na sua escola?

- encontrar os amigos
- adquirir novos conhecimentos
- jogar e lanchar
- outros motivos.

4. Que tipo de leitura você gostaria que houvesse mais na escola?

- de livros da biblioteca, indicados pela professora.
- de livros da biblioteca, mas com livre escolha.
- digital, com uso dos computadores, para termos acesso às novas tecnologias.
- de revistas e jornais.

Anexo 14 – Questionário sobre acesso e frequência do computador e Internet



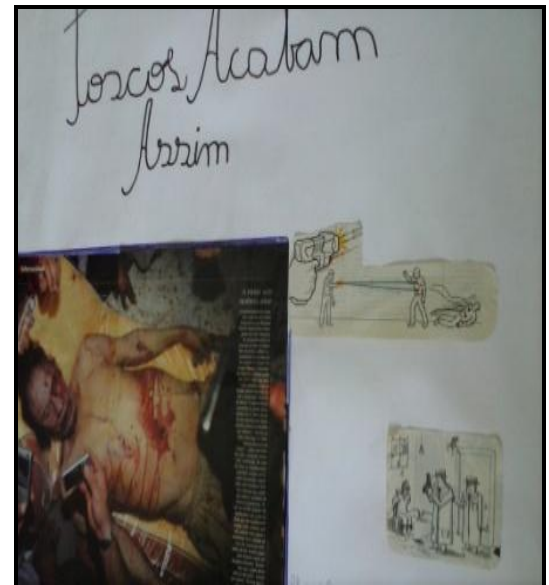
**VOCÊ E O COMPUTADOR**



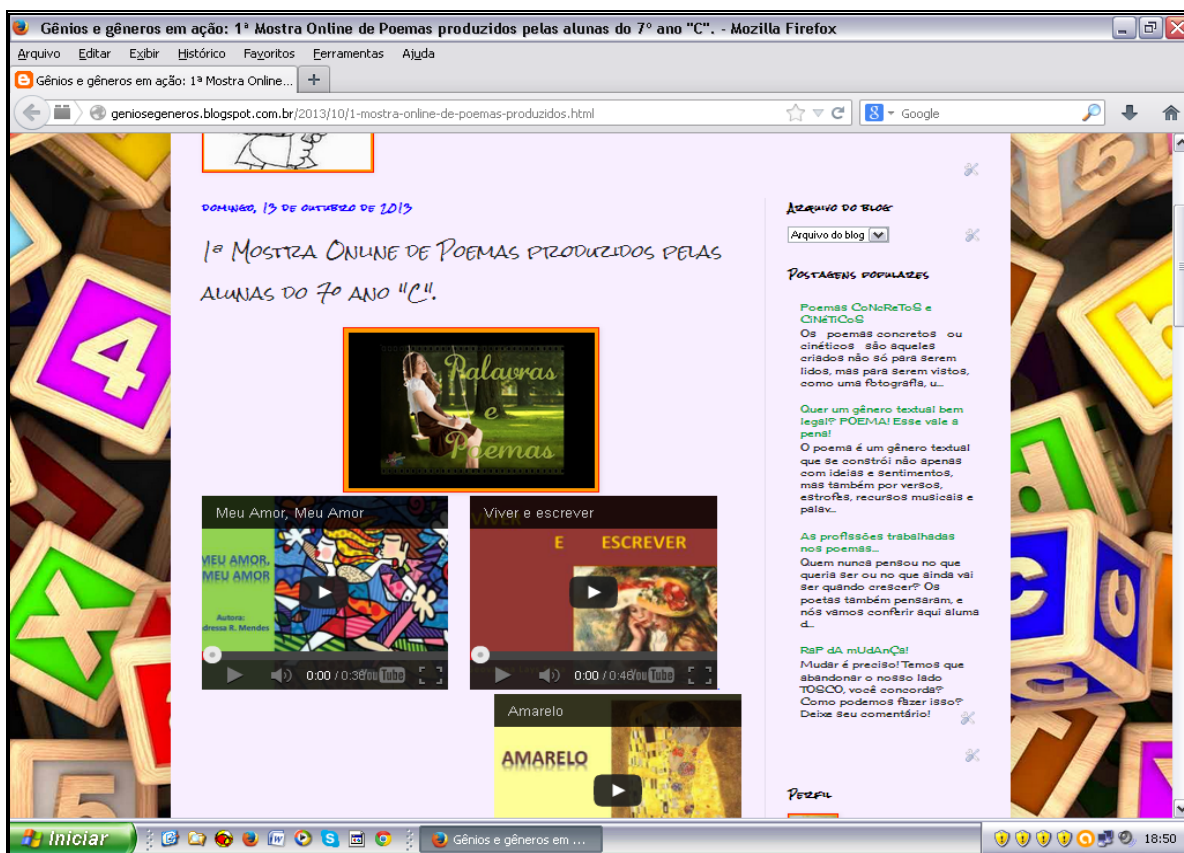
<i>NOME</i>	<i>Possui Computador com acesso à Internet em casa?</i>	<i>Qual a sua frequência de uso da Internet?</i>
1.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
2.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
3.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
4.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
5.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
6.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
7.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
8.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
9.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
10.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
11.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
12.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
13.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
14.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
15.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
16.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
17.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
18.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
19.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.
20.	( ) sim ( ) não	( ) diariamente ( ) 4 a 5 x por semana ( ) 2 a 3 x por semana ( ) só aos fins de semana.

Anexo 15 – Fotos e registros de atividades desenvolvidas com o livro Tosco

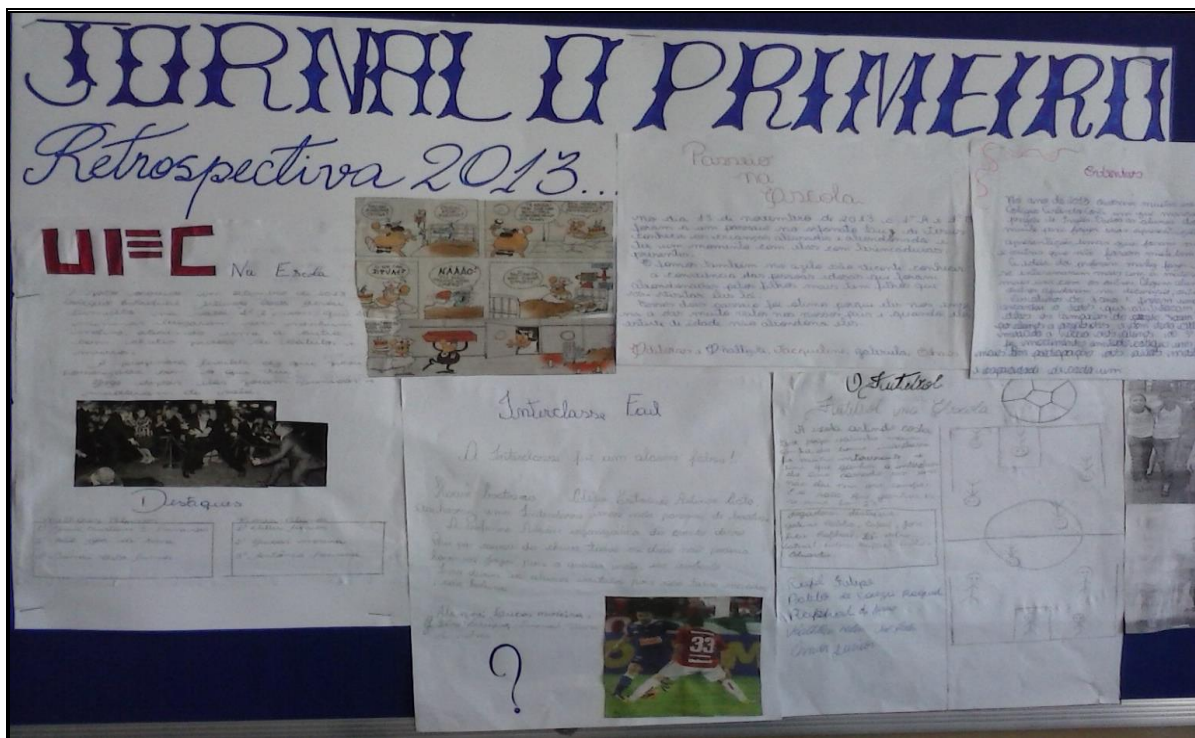




Anexo 16 – Postagem sobre vídeos produzidos a partir de poemas das alunas do 7º ano “C” e jornal escrito, produzido no final do ano pela 1ª série “A”.



Acesso em: <<http://geniosegeneros.blogspot.com.br/2013/10/1-mostra-online-de-poemas-produzidos.html>>



Anexo 17 – Cartas remetidas à Diretora do Colégio, escritas pelos alunos do 7º ano “C”.

Prezada Diretora  
 escrevo esta carta  
 para solicitar a  
 reabertura do  
 laboratório de  
 informática,  
 para melhorar a  
 aprendizagem dos  
 "form".  
 Obrigada pela  
 atenção.

Imapés, 26 de novembro de 2013

Cará Diretora:

Pedimos que colosse o laboratório  
 informático para funcionar, nos alunos  
 pedimos aprender muito mais com o  
 internet os sites os professores mais  
 abrangem mapas, e etc. no internet  
 seria muito mais fácil porque os  
 sites de tirar novas ideias de testes  
 de imagens seria poder no computador  
 economizaria novas coisas e o impressora  
 não ficaria estrope muito rápido,  
 bisco que eu penso, eu também  
 ela poderia funcionar como a  
 sala de vídeo grata.

Imapés, 26 de novembro de 2013

Querida Diretora Bárbara,

Queremos que a escola colosse o laboratório de  
 informática para funcionar novamente porque as vezes não está  
 mas as condições de alguns famílias as vezes muitos das  
 pessoas da escola tem interesse e vontade de fazer os trabalhos  
 que precisam de um uso de um computador mais sem não  
 tem condições não fazer, então temos muito de vez quando  
 der pode nos ajudar mais em aprendizagem com isso podemos  
 esperar que a escola entenda nossa necessidade.

Grata.

26/11/13

Cará Diretora Bárbara, gostaríamos de pedir se for  
 possível se poderia reabrir a sala de infor-  
 mática para nós estudarmos fazer trabalhos,  
 pesquisas etc. Nós precisamos muito desse laborá-  
 rio para pesquisas, tem é se isso aguardamos  
 se poderia atenciosamente agradeceremos pela sua  
 atenção. Grata.

Carta à Diretora

Imapés, 26 de novembro de 2013

Querida Diretora Bárbara

Sinto muito para pedir para a 7º  
 Eu sei que é difícil  
 mas eu quero pedir para 7º  
 solicitar a reabertura do laboratório de  
 informática por que muitas vezes não  
 conseguimos e não tem como usar por que  
 está fechada por isso que eu fiz essa  
 carta para pedir a solicitação  
 da reabertura do laboratório obrigada pelo  
 tempo aguardo respostas.  
 Grata

26/11/2013

Querida diretora Barbara

Quero te dizer que alguns  
 alunos ~~tem~~ tem dificuldade para  
 aprender coisas de informática por  
 que não podem usar o computador  
 e a reabertura do laboratório de  
 informática para que possam  
 usar para não ajudar em  
 algumas dificuldades.  
 Eu ficarei muito agradado

De: \_\_\_\_\_  
 PARA: Diretora Bárbara

Caro diretora Bárbara, quero te pedir que tome providências para reabrir o laboratório para que nós alunos possamos utilizar de muitos alunos precisamos usar os computadores para fazer pesquisas trabalhos e outros, muitos dos alunos os professores pedem para alunos fazerem pesquisas trabalhos e vários outros coisas, mas tem alunos que não tem computador em casa e muitos dos alunos não tem dinheiro pra ir pra loja comprar então é com compreensão e com educação que nós alunos te pedimos que o laboratório volte a funcionar. Obrigado.

ASS: \_\_\_\_\_

Anápolis, 26 de novembro de 2013

Dr.<sup>a</sup> Diretora Bárbara

Pedimos para que você reative o laboratório de informática, para facilitar nossos trabalhos e aprendizado em sei que tem todos os professores. mais espero respostas

Anteciosamente

De: \_\_\_\_\_  
 Para: Bárbara

Querido diretor Bárbara, gostaríamos de te pedir a reativação do laboratório de informática da escola, pois usando as computadores seria mais fácil aprender as atividades escolares. Agradecemos desde já pela colaboração.

26/11

Mra. Diretora Bárbara

As decidimos reativar a reativação do laboratório de informática.

Podemos que manter um centro digital de consultoria para ser ideal, nos mesmos dias dessa época.

Um laboratório digital pode nos ajudar na parte de onde a pedimos desenvolver trabalhos melhores e com muito mais qualidade.

Podemos aguardando respostas.

Grata.

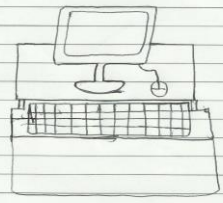
DESEJO

Querida diretora Bárbara, gostaria de te pedir uma coisa.

Queria te pedir que reabrisse o laboratório de informática da escola, para facilitar nos alunos a fazer ~~os trabalhos~~ pesquisas e trabalhos.

Conte em nós, sei que não sei dar um jeito. Espero mil vezes, thank.

de \_\_\_\_\_  
 para: Diretora



Com carinho e sua atenção

Dr.<sup>a</sup> Diretora Bárbara, venho por meio desta solicitar a reabertura do laboratório de informática pois precisamos dele para fazer nossos trabalhos. Enfim espero respostas.

Complida, 26 de Novembro de 2019.

Caríssima Senhora Diretora Bárbara, estou me unindo para pedir que active o laboratório de informática, com bens computacionais e internet, pois que todos nós podemos utilizar, porque é muito importante para uma escola ter um laboratório de informática funcionando em boas condições. Nós alunos usamos o laboratório de informática para pesquisas que são mais úteis, em todas as disciplinas, como o laboratório de informática podemos ter aulas dinâmicas, que podem promover a atenção dos alunos e jogar com que eles estudem mais, etc.

Este pedido do laboratório de informática já poderia ter sido atendido há muito tempo. Por tudo isso que eu espero, espero que o laboratório de informática seja reaberto e mais rápido possível.

Atenciosamente,

Carta a diretora

Senhora diretora Bárbara, estou aqui para pedir a senhora reativar o laboratório de informática. Pois precisamos dele para fazer alguns trabalhos etc... ia ser muito bom se a senhora consegue um jeito de reativar o laboratório de informática.

Obrigada pela atenção

26/11/19

Querida Diretora Bárbara,

Escrevo esta carta para solicitar a reativação da sala de informática, com a reativação dessa sala poderíamos nos melhorar, poderíamos fazer tarefas e trabalhos mais melhores.

Espero o retorno, obrigado

26/11/19

Querida Diretora Bárbara

Estou escrevendo esta carta para pedir a reativação do laboratório de informática da escola. Sabemos que manter um centro digital de consultas não é fácil, ainda mais com esses tipos de alunos etc. mais vezes da mesma opinião. Um laboratório digital pode nos ajudar muito no aprendizado e podemos deixar qualquer mulher, melhor os nossos trabalhos e com muito mais vontade.

Obrigado pela atenção

Para Dona Diretora: Bárbara

Estou aqui para pedir um favor, que você deixe o laboratório de informática da escola funcionar para que todos nós podemos usar para fazer trabalhos, pesquisas, acessar blogs, acessar sites, entre outras coisas.

Espero que você possa tomar algumas providências para que mais rápido possível o laboratório volte a funcionar.

Eu e os meus colegas de classe não estar junto nessa vez, não posso ir ao trabalho da senhora diretora Bárbara.

Eu agradeço de todo o coração.

Com carinho

Sua diretora

Estou aqui escrevendo esta carta para que a escola tenha uma sala de informática para que podemos ter uma aula bem legal de informática para que aprendamos mais aquilo que não entendemos e também pesquisar.

Aluna:

Espero que você responda e espero uma resposta.

26/11/2013 Anápolis

Querida diretora Bárbara,  
 gostaria de lhe pedir  
 para a senhora reativar  
 o laboratório de informática,  
 pois se reativar será  
 mais fácil de fazer  
 trabalhos escolares.  
 Aguardo a resposta.

Atenciosamente:

26/11/13

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

Diretora, Bárbara

Para, diretora:

Gostaria de pedir que reativasse o laboratório  
 de informática, para a melhora do desempe  
 nho escolar de todos. Grata pela sua atenção  
 espero resposta!!

//

26/11/13

Sra. Diretora

Viemos solicitar e pedir para que a senhora  
 instale a sala de informática nos alunos  
 precisamos de um ensino adequado e mo  
 derno para nos alunos aprender melhor  
 e pedimos para a senhora reativar. Des  
 de agradeco e espero uma resposta

Resposta: +

Querida Bárbara <sup>queridíssima</sup> para reativar o laboratório de informática  
 pois que falta ao nível para vários coisas como trabalhos,  
 jogos e etc.

Nos pedimos que ajudaria a cuidar dos computadores e  
 da sala.

Esperamos que anos que vem ajudem de a sala e computadores  
 funcionar.

Obrigado pela atenção!

Querida diretora Bárbara

Gostaria de te pedir que tome providencias para que  
 o laboratório de informática volte a funcionar  
 pois precisamos ter aulas mais interessantes para  
 que os outros alunos tenham vontade de estudar e  
 melhorar os trabalhos, isso é tudo que te peço.

Atenciosamente: j

Querida Diretora Barbara

Gostaríamos de te pedir a  
 reativação do laboratório de  
 informática isso ajudaria na  
 nossa aprendizagem. lhe pedimos  
 se puder atender ao nosso  
 pedido lhe agradeceremos.

Anexo 18 – Ofício enviado à Subsecretaria Regional de Anápolis pela Diretora do Colégio



SECRETARIA DE ESTADO  
DA EDUCAÇÃO



COLÉGIO ESTADUAL "ARLINDO COSTA"

Rua Frei André nº 733 Vila Santa Isabel – Anápolis-Go, fone (62) 3318 5045.

OF. 069 / 2013.

Anápolis, 30 de setembro de 2013.

Senhora Subsecretária,

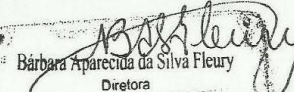
Através deste, venho solicitar de V. S<sup>a</sup>, a possibilidade de conseguir 23 computadores para esta Unidade Escolar. Os computadores daqui estão defasados e somente três estão funcionando.

Esta Unidade Escolar oferece aos alunos, a disciplina de informática (opcional), Ensino Médio Inovador e está tendo dificuldades por que os computadores estão estragados.

Solicitamos também, verificar a internet destinada ao SIGE, na secretaria, pois a informação que tivemos da Operadora OI, é que não está funcionando devido a bloqueio financeiro. Atualmente estamos usando na secretaria, a internet do laboratório.

Sem mais para o momento, subscrevo-me.

Atenciosamente,

  
Bárbara Aparecida da Silva Fleury  
Diretora  
Portaria nº 4-547/2011-GABISFE  
D.O.E. 01/09/2011

Ilma. Sr<sup>a</sup>.  
Sonja Maria Lacerda  
DD. Subsecretária Regional da Educação  
Anápolis - Goiás

Anexo 19 – Fotos com alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental



*1ª série "A"*



*7º ano "C"*

Anexo 20 – Demonstrativo quantitativo de comentários e visualizações por postagem do *blog Gênios e gêneros em ação* > Último acesso em 17/02/14.

Visualizações de página de hoje 19  
 Visualizações de página de ontem 60  
 Visualizações de página do mês passado 832  
 Histórico de todas as visualizações de página 7.900

A história da tecnologia na Educação	Profa. Cristina Aurélia	0 Quantidade de comentários	10 Quantidade de visualizações	08/12/13
Trovadorismo: cantigas líricas e satíricas no contexto atual	Profa. Cristina Aurélia	4 Quantidade de comentários	35 Quantidade de visualizações	02/11/13
Linguagem Verbal e Não-Verbal, com a música "Vagalumes", de Pollo.	Profa. Cristina Aurélia	3 Quantidade de comentários	128 Quantidade de visualizações	27/10/13
A charge e o cartum	Profa. Cristina Aurélia	3 Quantidade de comentários	48 Quantidade de visualizações	19/10/13
1ª Mostra Online de Poemas produzidos pelas alunas do 7º ano "C"	Profa. Cristina Aurélia	0 Quantidade de comentários	17 Quantidade de visualizações	13/10/13
Tosco em Ação! O grande dia chegou!	Profa. Cristina Aurélia	2 Quantidade de comentários	46 Quantidade de visualizações	27/09/13
Filme: Sociedade dos Poetas Mortos	Profa. Cristina Aurélia	19 Quantidade de comentários	30 Quantidade de visualizações	24/09/13
Dá para amar e ser inteligente ao mesmo tempo?	Profa. Cristina Aurélia	23 Quantidade de comentários	66 Quantidade de visualizações	20/09/13
Poema de Amor - Antero de Alda	Profa. Cristina Aurélia	12 Quantidade de comentários	85 Quantidade de visualizações	09/09/13
RaP dA mUdAnÇa!	Profa. Cristina Aurélia	38 Quantidade de comentários	226 Quantidade de visualizações	31/08/13
TOSCO em ação	Profa. Cristina Aurélia	5 Quantidade de comentários	125 Quantidade de visualizações	29/08/13
O Homem e as #Tecnologias#	Profa. Cristina Aurélia	22 Quantidade de comentários	119 Quantidade de visualizações	25/08/13
Contos Literários	Profa. Cristina Aurélia	0 Quantidade de comentários	30 Quantidade de visualizações	31/07/13
Velha história... de Mário Quintana	Profa. Cristina Aurélia	0 Quantidade de comentários	21 Quantidade de visualizações	30/07/13
Drogas? Tô fora!	Profa. Cristina Aurélia	0 Quantidade de comentários	17 Quantidade de visualizações	11/06/13
Diga não às drogas!	Profa. Cristina Aurélia	0 Quantidade de comentários	25 Quantidade de visualizações	11/06/13
Campanha Publicitária_Ser diferente é normal!	Profa. Cristina Aurélia	0 Quantidade de comentários	38 Quantidade de visualizações	26/05/13
7°C_Eu me vejo assim...	Profa. Cristina Aurélia	0 Quantidade de comentários	28 Quantidade de visualizações	22/05/13
Agora um poema! (para as mães)	Profa. Cristina Aurélia	0 Quantidade de comentários	48 Quantidade de visualizações	17/05/13
Sarau de Poesias com os 7ºs Anos.	Profa. Cristina Aurélia	1 Quantidade de comentários	49 Quantidade de visualizações	25/04/13
Mãe coloca filho de 12 anos para fora de casa	Profa. Cristina Aurélia	1 Quantidade de comentários	12 Quantidade de visualizações	25/04/13
Renúncia do Papa e outras notícias!	Profa. Cristina Aurélia	1 Quantidade de comentários	6 Quantidade de visualizações	25/04/13
Furto em Goiânia	Profa. Cristina Aurélia	1 Quantidade de comentários	7 Quantidade de visualizações	24/04/13
Coisas de Facebook...	Profa. Cristina Aurélia	1 Quantidade de comentários	28 Quantidade de visualizações	17/04/13
O que é notícia hoje?	Profa. Cristina Aurélia	4 Quantidade de comentários	30 Quantidade de visualizações	15/04/13
Trabalhando a Notícia com alunos do Ensino Médio Trabalho com os alunos	Profa. Cristina Aurélia	4 Quantidade de comentários	75 Quantidade de visualizações	03/04/13
Um gênero textual sempre atual: NOTÍCIA!Gêneros	Profa. Cristina Aurélia	0 Quantidade de comentários	33 Quantidade de visualizações	03/04/13
Poemas CoNcReToS e CiNéTiCoS	Profa. Cristina Aurélia	7 Quantidade de comentários	3134 Quantidade de visualizações	29/03/13
As profissões trabalhadas nos poemas...Gêneros, Poemas	Profa. Cristina Aurélia	0 Quantidade de comentários	315 Quantidade de visualizações	29/03/13
Quer um gênero textual bem legal? POEMA! Esse vale a pena!Gêneros, Poemas	Profa. Cristina Aurélia	2 Quantidade de comentários	505 Quantidade de visualizações	29/03/13
Texto de Gênio!	Profa. Cristina Aurélia	1 Quantidade de comentários	15 Quantidade de visualizações	26/03/13
Vídeo - Another brick in the wall - Outro tijolo na parede.	Profa. Cristina Aurélia	7 Quantidade de comentários	63 Quantidade de visualizações	26/03/13