

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Miquela Piaia

**ATELIER DE TEXTOS: PRÁTICA MULTIMODAL DE
LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE NA ESCOLA**

Passo Fundo
Fevereiro, 2021

Miquela Piaia

**ATELIER DE TEXTOS: PRÁTICA MULTIMODAL DE
LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE NA ESCOLA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Doutora em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.

Passo Fundo

2021

CIP – Catalogação na Publicação

P579a Piaia, Miquela

Atelier de textos : prática multimodal de leitura, escrita e oralidade na escola / Miquela Piaia. – 2021.
284 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2021.

1. Letramento. 2. Prática de ensino. 3. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. I. Freitas, Ernani Cesar de, orientador.
II. Título.

CDU: 372.4

Catálogo: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241

À minha avó materna Ironita (*in memoriam*), responsável pela minha paixão por histórias. E aos meus avôs paternos Romano (*in memoriam*) e Rosalina (*in memoriam*), que sempre se orgulharam da minha trajetória acadêmica e profissional.
Ah, que saudade!

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos filhos Isabelle e Giovani, que souberam compreender tantas ausências e tantas distâncias: obrigada pela paciência. Ser mãe de vocês é o que há de melhor neste mundo todinho. A vocês todo o meu amor, para sempre.

Ao Niqui, pela compreensão, pelas revisões técnicas e, principalmente, pelo amor.

À minha irmã Maíssa, pela torcida, pelo incentivo, pelos posos, pelos sorrisos e pelo afeto.

À minha mãe, por ter deixado sua casa para tantas vezes cuidar da minha.

Ao meu orientador, Professor Doutor Ernani Cesar de Freitas, que me acolheu e acreditou no meu projeto. Por ser um exemplo de professor dedicado e competente. Pela sabedoria, disponibilidade e atenção. Pelas exigências e determinação que me conduziram na construção desta pesquisa. Pela orientação segura, atenta e contributiva. A você, o meu respeito, admiração e reconhecimento.

Aos alunos que participaram deste estudo que foi realizado *por* vocês, *para* vocês e *com* vocês. Meu orgulho e gratidão.

Aos meus bolsistas Paola Cargnelutti Bariquelo, Polyana Fucilini e Vinicius Figur, por toda a dedicação e comprometimento. Vocês são incríveis!

Aos meus colegas de trabalho Edevandro Sabino, Soní Pacheco de Moura e Téoura Benetti, companheiros de jornada, parceiros de projetos, amigos para toda a vida.

Às professoras Luciane Sturm e Vera Lúcia Lopes Cristovão, pela leitura atenta, pelos comentários e sugestões na banca de qualificação, que foram fundamentais e possibilitaram a minha reflexão sobre o objeto de estudo.

Aos colegas de curso e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, em especial à Professora Fabiane Verardi e ao Professor Miguel Rettenmaier, por todo o carinho e conhecimento compartilhado.

Ao Instituto Federal Farroupilha *campus* Santo Augusto, RS, pelo apoio e colaboração.

Ao Anakin, meu gato preto da sorte, que, ao ver o computador ligado, tentava me ajudar com a escrita digitando linhas e linhas em um idioma ainda desconhecido. Desconfio que se tornará um gato escritor ou personagem de uma história infantil.

Enfim, o caminho é sempre mais tênue quando não estamos sozinhos. Meus mais sinceros agradecimentos a todos que estiveram comigo durante esse percurso.

RESUMO

A leitura e a escrita de signos verbais e analógicos já não são suficientes para contemplar e desenvolver práticas discursivas eficientes em um mundo tão repleto de significados. Novos modos de fazer educação precisam ser pensados para contemplar o cenário contemporâneo, permitindo a produção, a criação, a colaboração e o compartilhamento de ideias e saberes, no trato da multimodalidade, através de práticas de multiletramento no ensino de língua(gens). A partir dessas considerações, construiu-se uma proposta de prática de ensino para a promoção de multiletramentos em língua materna e estrangeira para alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio de uma escola da rede federal. Elegeram-se o gênero história infantil para a aplicação de uma sequência didática, como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). A tese defendida neste estudo é que o trabalho com práticas de leitura, de oralidade e de escrita multimodais integradas e contextualizadas, mediante o procedimento sequência didática do gênero história infantil, contribui para que os estudantes de ensino médio desenvolvam, de forma eficiente, suas capacidades discursivas e multiletradas e assumam a posição de sujeitos-autores. Esta tese tem por objetivo geral aplicar e analisar o desenvolvimento de uma proposta didática que contribua com a prática de multiletramentos no contexto escolar, utilizando o gênero história infantil, e que promova o protagonismo e autoria discente. Mediante esse objetivo, são articulados, principalmente, os seguintes marcos teóricos: quanto à leitura e à escrita, Chartier (1999) e Santaella (2004, 2013); sobre os gêneros discursivos, Bakhtin (2010) e Marcuschi (2008); mais especificamente sobre o gênero história infantil, Colomer (2007, 2017), Coelho (2000) e Zilberman (2003); acerca das sequências didáticas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) e Magalhães e Cristovão (2018); sobre multimodalidade e multiletramento, Cope e Kalantzis (2000), Kress (2010), Lemke (2010) e Rojo (2012). Esta pesquisa é de natureza aplicada; quanto ao objeto de estudo, trata-se de uma pesquisa descritiva, bibliográfica e mediante pesquisa-ação com abordagem qualitativa. O desenvolvimento dessa prática, utilizando ferramentas multissemióticas, culminou na produção de dez histórias infantis bilíngues em formato impresso e digital. Os resultados da investigação permitem concluir que o procedimento sequência didática potencializou/oportunizou o domínio dos multiletramentos, caracterizados pela diversidade cultural e pelo entrelaçamento de variados sistemas semióticos, multimodais. As ferramentas, espaços e oportunidades apresentados, significativamente representativos do contexto específico, podem subsidiar propostas pedagógicas com relação à leitura, à produção escrita e oral de gêneros do discurso como prática pedagógica e social.

Palavras-chave: Multiletramentos. Histórias Infantis. Leitura. Escrita. Oralidade. Ensino Médio.

ABSTRACT

Reading and writing verbal and analog signs are no longer enough to consider and develop efficient discursive practices in a world full of meanings. New ways of doing education shall be developed to ponder the contemporary scenario, allowing the production, creation, collaboration, and sharing of ideas and knowledge, in dealing with multimodality, through multiliteracy practices in the language (s) teaching. Based on these aspects, a teaching practice proposal was developed for promoting multiliteracies in mother and foreign languages for students of technical education integrated with high school in a federal school. The children's story genre was chosen for the application of a didactic sequence, as suggested by Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2010). The thesis sustained in this study is that working with integrated and contextualized multimodal reading, speaking, and writing practices through the didactic sequence procedure of the children's story genre contributes to high school students efficiently develop their discursive and multiliterate abilities and take the position of subject-authors. The general aim of this thesis is to apply and examine the development of a didactic proposal that contributes to the practice of multiliteracies in the school context, using the children's story genre, and that promotes students' leadership and authorship. According to this aim, the following theoretical references are specially developed: for reading and writing, Chartier (1999) and Santaella (2004, 2013); on the discursive genres, Bakthin (2010) and Marcuschi (2008); more specifically on the children's story genre, Colomer (2007, 2017), Coelho (2000) and Zilberman (2003); about the didactic sequences, Dolz, Noverraz and Schneuwly (2010) and Magalhães and Cristovão (2018); on multimodality and multiliteracy, Cope and Kalantzis (2000), Kress (2010), Lemke (2010) and Rojo (2012). This research is characterized as of applied nature, as for the object of the study it is descriptive, bibliographic research, and through action research with a qualitative approach. The development of this practice, using multisemiotic tools, resulted in ten bilingual children's stories in printed and digital format. The results of the study allow us to determine that the didactic sequence procedure enhanced/made possible the knowledge of multiliteracies, characterized by cultural diversity and the intertwining of various semiotic, multimodal systems. The tools, room, and opportunities presented, which are especially representative of the specific context, can support pedagogical proposals about reading, written and oral production of discourse genres as a pedagogical and social practice.

Keywords: Multiliteracies. Children's stories. Reading. Writing. Orality. High school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura de base de uma sequência didática (SD)	63
Figura 2 – Esquema da SD adaptada de Swiderski, Costa-Hübes (2009).....	70
Figura 3 – Esquema de representação da SD em formato de “DNA”	72
Figura 4 – Fachada do IFFar-SA	96
Figura 5 – Imagem aérea do IFFar-SA.....	97
Figura 6 – Percentual de idade dos estudantes ingressantes no IFFar-SA em 2018	98
Figura 7 – Percentual de gênero/identidade dos estudantes ingressantes no IFFar-SA em 2018.....	98
Figura 8 – Percentual de naturalidade dos estudantes ingressantes no IFFar-SA em 2018	99
Figura 9 – Curso a que pertencem os participantes da pesquisa de Perfil dos Ingressantes no IFFar-SA em 2018.....	99
Figura 10 – Modalidade de ensino dos ingressantes no IFFar-SA em 2018	100
Figura 11 – Situação da moradia dos ingressantes no IFFar-SA em 2018.....	100
Figura 12 – Escolaridade do pai dos ingressantes no IFFar-SA em 2018.....	101
Figura 13 – Situação laboral do pai dos ingressantes no IFFar-SA em 2018.....	101
Figura 14 – Escolaridade da mãe dos ingressantes no IFFar-SA em 2018	102
Figura 15 – Situação laboral da mãe dos ingressantes no IFFar-SA em 2018	102
Figura 16 – Renda mensal média dos alunos ingressantes no IFFar-SA em 2018.....	103
Figura 17 – Formação anterior dos alunos ingressantes no IFFar-SA em 2018.....	103
Figura 18 – Acesso à internet fora do <i>campus</i> pelos alunos ingressantes no IFFar-SA em 2018...	104
Figura 19 – Módulos da sequência didática desenvolvida – Fase 01	119
Figura 20 – Módulos da sequência didática desenvolvida – Fase 02.....	120
Figura 21 – <i>Corpus</i> da pesquisa e ordem de apresentação	122
Figura 22 – Dispositivo de análise	130
Figura 23 – Primeiro slide da apresentação.....	134
Figura 24 – Slide com as disciplinas e turmas envolvidas na Prática Pedagógica.....	135
Figura 25 – Slide com a primeira etapa da SD	136
Figura 26 – Participação dos alunos do ensino médio no Projeto de Extensão “Inglês para crianças da comunidade” no ano de 2017	138
Figura 27 – Slide com a SD fase 02	139
Figura 28 – Laboratório Multifuncional IFFar <i>campus</i> Santo Augusto-RS.....	143
Figura 29 – Obras impressas selecionadas	146

Figura 30 – Slide com a primeira etapa da SD	147
Figura 31 – Slide com a ficha catalográfica da obra “ <i>Maria vai com as outras</i> ”	148
Figura 32 – Slide com exemplos de características linguísticas/textuais da obra “ <i>Maria vai com as outras</i> ”	149
Figura 33 – Slide sobre linguagem verbal e não verbal	152
Figura 34 – Primeira opção de caminhos que podem ser escolhidos pelo leitor dentro da narrativa.....	154
Figura 35 – Página inicial do site	156
Figura 36 – Tela inicial do aplicativo Crianceiras.....	158
Figura 37 – Tela da poesia “ <i>Se Achante</i> ”	159
Figura 38 – Trecho do Clipe “ <i>Um Bem-te-vi</i> ”	159
Figura 39 – Cartão entregue aos participantes.....	160
Figura 40 – <i>Drive</i> de equipe compartilhado com alunos e professores.....	164
Figura 41 – Instruções de acesso ao <i>Google Docs</i>	166
Figura 42 – Alunos do curso técnico em informática na oficina de Escrita Criativa	168
Figura 43 – Apresentação das histórias produzidas pelos alunos do curso técnico em Informática durante oficina de escrita criativa.....	168
Figura 44 – <i>Chart</i> com passos para escrever histórias preenchido pelo grupo que sorteou o tema “ <i>Uma história assustadora</i> ”	171
Figura 45 – Trecho de uma produção de short stories com marcações para correção	172
Figura 46 – Trechos da história “ <i>O Lápis de Cor</i> ” com apontamentos para correção	180
Figura 47 – Trechos da história “ <i>O Leão Leonel</i> ” com apontamentos para correção textual	181
Figura 48 – Professora Maria Inez Pedroso contando a história Marreca Peteca	190
Figura 49 – Imagens da atividade de expressões faciais e corporais.....	192
Figura 50 – Imagens para criação oral de uma narrativa.....	193
Figura 51 – Alunos e professores que participaram da oficina de contação de histórias	194
Figura 52 – Ensaio das encenações	196
Figura 53 – Projeto da estrutura dos cenários.....	197
Figura 54 – Confecção de cenários.....	198
Figura 55 – Figurino do personagem Pássaro Bicudo do livro “ <i>Chica, a galinha caipira</i> ”	199
Figura 56 – Ensaio das canções infantis na sala de música do Iffar – <i>campus</i> Santo Augusto	200
Figura 57 – Menu adicionar plataforma <i>Wix</i>	206
Figura 58 – Tutorial plataforma <i>Wix</i>	207
Figura 59 – Criando seu primeiro site no <i>Wix</i>	207

Figura 60 – Caminhos da hiper-história “ <i>As super detetives</i> ”	209
Figura 61 – Caminhos da hiper-história “ <i>A Boneca</i> ”	209
Figura 62 – Início da hiper-história “ <i>Little Bunny</i> ”	210
Figura 63 – Vocabulário em inglês na Hiper-história “ <i>Little Bunny</i> ”	210
Figura 64 – Trecho da hiper-história “ <i>Chica, a galinha caipira</i> ”	211
Figura 65 – Diálogo do livro “ <i>Chica, a galinha caipira</i> ”	212
Figura 66 – Escolha de <i>layout</i> na plataforma <i>Wix</i>	215
Figura 67 – Menu dos criadores	216
Figura 68 – Menu dos usuários	216
Figura 69 – Caixa de texto selecionada	217
Figura 70 – Janela de narração	218
Figura 71 – Esboços dos GIFs da história “ <i>Akira, o Panda</i> ”	219
Figura 72 – Processo de criação de PNG da história “ <i>Akira, o panda</i> ”	220
Figura 73 – Processo de correção de um dos cenários da história “ <i>Akira, o Panda</i> ”	221
Figura 74 – Personagem em PNG da história “ <i>Akira, o Panda</i> ”	221
Figura 75 – Cenário de uma das ilustrações de “ <i>Akira, o Panda</i> ” após processo de correção	222
Figura 76 – Movimento de GIF na hiper-história “ <i>O Leão Leonel</i> ”	223
Figura 77 – Botão da história “ <i>Lápis de Cor</i> ”	223
Figura 78 – Edição de botões	224
Figura 79 – <i>Background</i> verde da hiper-história “ <i>Lápis de Cor</i> ”	224
Figura 80 – <i>Background</i> rosa da hiper-história “ <i>Lápis de Cor</i> ”	225
Figura 81 – Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão	232
Figura 82 – Estação da história “ <i>Akira, o panda</i> ”	233
Figura 83 – Ensino de vocabulário, em língua inglesa, da história “ <i>O Reinado</i> ”	234
Figura 84 – Alunos do projeto “Inglês para crianças da comunidade” realizando atividades pedagógicas referentes às histórias infantis	234
Figura 85 – Apresentação do Projeto de Ensino Prática de Multiletramentos na Escola	235
Figura 86 – Público da primeira sessão de apresentações na Expofesa	236
Figura 87 – Encenação da história “ <i>O Reinado</i> ” na 13ª Expofesa	236
Figura 88 – Estação do Projeto	237
Figura 89 – Entrevista ao Programa Rádio Querência em Minha Escola	238
Figura 90 – Jurados e telespectadores da Mostra Cultural Interna	238
Figura 91 – Apresentação de “ <i>O Leão Leonel</i> ” na Mostra Cultural Interna	239
Figura 92 – Convite para as sessões de apresentações teatrais	239

Figura 93 – Encenação da história “ <i>Titan, o bondoso</i> ”	240
Figura 94 – Apresentações musicais	240
Figura 95 – Estudantes e professores participantes das apresentações	241
Figura 96 – Apresentação da história “ <i>O Leão Leonel</i> ”	241
Figura 97 - Apresentação das histórias “ <i>Titan</i> ” e “ <i>Chica, a galinha caipira</i> ”	242
Figura 98 – Apresentação dos projetos na MEPT	243
Figura 99 – Encenação de “ <i>Chica, a Galinha Caipira</i> ” na Hora do Conto	244
Figura 100 – Momento de integração entre estudantes do IFFar e crianças	244
Figura 101 – Estudantes participando do círculo de exposição oral	245
Figura 102 – Apresentação do Projeto	245
Figura 103 – Primeiros cinco livros publicados	246
Figura 104 – Início do site <i>Fábrica de Histórias</i>	247
Figura 105 – <i>Feedback</i> dos leitores no site	249
Figura 106 – Arte de divulgação de novas atividades no site	249
Figura 107 – Produção das ilustrações das histórias “ <i>A Boneca</i> ” e “ <i>O Leão Leonel</i> ”	251
Figura 108 – Edição gráfica da história “ <i>Olhe! Um pequeno porco espinho</i> ”	251
Figura 109 – Representação da tese defendida.....	254

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais categorias teóricas do capítulo 2.....	38
Quadro 2 – Agrupamento de gêneros	48
Quadro 3 – Principais categorias teóricas do capítulo 3.....	56
Quadro 4 – Agrupamento de gêneros conforme os domínios sociais de comunicação e capacidades de linguagem dominantes.....	67
Quadro 5 – Capacidades de linguagem e critérios de classificação	71
Quadro 6 – Esquema geral de projeto para produção escrita de gêneros discursivos na escola.....	74
Quadro 7 – Principais categorias teóricas do capítulo 4.....	75
Quadro 8 – Principais categorias teóricas acionadas no capítulo 5.....	91
Quadro 9 – Matriz curricular do Curso Técnico em Administração	107
Quadro 10 – Matriz curricular do Curso Técnico em Informática	109
Quadro 11 – Ementário do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.....	111
Quadro 12 – Ementário do componente curricular Língua Inglesa.....	112
Quadro 13 – Ementário do componente curricular Informática.....	112
Quadro 14 – Ementário do componente curricular Arte	112
Quadro 15 – Ementário do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.....	113
Quadro 16 – Ementário do componente curricular Língua Inglesa.....	113
Quadro 17 – Ementário do componente curricular Arte	114
Quadro 18 – Ementário do componente curricular Aplicativos	114
Quadro 19 – Conteúdos selecionados do ementário de cada disciplina	115
Quadro 20 – Informações gerais sobre os discentes participantes	116
Quadro 21 – Histórias Infantis Bilíngues Selecionadas	117
Quadro 22 – Macroestrutura da sequência didática.....	120
Quadro 23 – Categorias teóricas de análise.....	128
Quadro 24 – Resumo do Módulo 1	134
Quadro 25 – Resumo do Módulo 2	142
Quadro 26 – Obras selecionadas para leitura no Módulo 2.....	145
Quadro 27 – Linhas temáticas da literatura infantil contemporânea.....	150
Quadro 28 – Características estilísticas e composicionais da literatura infantil contemporânea.....	151
Quadro 29 – Resumo do Módulo 3	164
Quadro 30 – Questões fundamentais para a construção do processo criativo textual.....	167

Quadro 31 – Elementos da tipologia narrativa das <i>short stories</i>	169
Quadro 32 – Categoria de leitor do público-receptor das produções da SD	174
Quadro 33 – Temáticas das histórias infantis	175
Quadro 34 – Desafios/conflitos das histórias infantis	175
Quadro 35 – Personagens das histórias e suas características	176
Quadro 36 – Tempo e espaço das histórias infantis	178
Quadro 37 – Trechos da versão em inglês da história “ <i>O Leão Leone</i> ”	182
Quadro 38 – Sinopses das histórias infantis bilíngues	183
Quadro 39 – Resumo dos Módulos 6 e 10	188
Quadro 40 – Atividades de entonação, expressão facial e corporal	190
Quadro 41 – Situação Cênica – Programação das cenas	195
Quadro 42 – Planilha de organização de materiais para o cenário da história “ <i>Little Bunny</i> ”	197
Quadro 43 – Resumo do Módulo 9	203
Quadro 44 – Diferenças entre livros impressos, digitalizados e digitais	204
Quadro 45 – Versão impressa e digital de “ <i>Chica, a galinha caipira</i> ”	212
Quadro 46 – Hiper-Histórias e <i>links</i> de acesso	225
Quadro 47 – Resumo do Módulos 7 e 11	231

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Base Nacional Curricular	BNCC
Capacidades de ação	CA
Capacidades multissemióticas	CMS
Capacidades de significação	CS
Capacidades discursivas	CD
Capacidades linguístico-discursivas	CLD
Centro de Educação Profissional	Ceprovale
Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves	Cefet-BG
Comitê Institucional de Pesquisa	CIP
Conselho Superior	Consup
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Capes
Coordenação de Assistência Estudantil	CAE
Ensino a Distância	EaD
Exame Nacional do Ensino Médio	Enem
Fundação Vale do Rio Turvo para o Desenvolvimento Sustentável	Fundaturvo/DS
Instituto Federal Farroupilha	IFFar
Interacionismo Sociodiscursivo	ISD
Mostra de Educação Técnica e Tecnológica	MEPT
Ministério da Educação	MEC
Núcleo de Inovação e Transferência Tecnológica	NIT
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCNs
Programa de Expansão da Educação Profissional	Proep
Sequência Didática	SD
Tecnologias de informação e comunicação	TICs
Tecnologias Digitais	TD
The New London Group	TNLG
Unidade de Ensino Descentralizada	Uned

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A LEITURA, A ESCRITA E A ORALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO	26
2.1	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS (PCNS E BNCC) SOBRE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE NO ENSINO MÉDIO (LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA).....	29
2.2	LETRAMENTO DIGITAL: O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS COMO POTENCIALIZADORES DE NOVAS HABILIDADES DE LER, ESCREVER, COMUNICAR E INTERAGIR.....	34
3	GÊNEROS DO DISCURSO NA ESCOLA.....	40
3.1	PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM E GÊNERO DO DISCURSO.....	41
3.2	O ENSINO DA LINGUAGEM (LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA) COM BASE NOS GÊNEROS DISCURSIVOS	45
3.3	O GÊNERO HISTÓRIA INFANTIL	49
4	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO PRÁTICA DE ENSINO.....	57
4.1	PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)	57
4.2	AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SDS) DESENVOLVIDAS PELO GRUPO DE GENEBRA	62
4.3	AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO PROCEDIMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	69
5	MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE: MULTIPLICIDADE CULTURAL E DE LINGUAGENS NA SALA DE AULA.....	76
5.1	DO LETRAMENTO AO MULTILETRAMENTO PARA A MULTIMODALIDADE.....	77
5.2	NATUREZA MULTISSEMIÓTICA DAS PRÁTICAS SOCIAIS	84
5.3	LITERATURA ELETRÔNICA: A (MULTI)LINGUAGEM NAS (HIPER)HISTÓRIAS.....	87
6	METODOLOGIA: PERCURSO E PROCESSO	92
6.1	OBJETIVOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	92
6.2	O CONTEXTO SITUACIONAL DA PESQUISA	93

6.3	A INSTITUIÇÃO	94
6.3.1	Os cursos	106
6.3.2	Disciplinas envolvidas e seus ementários	111
6.4	OS SUJEITOS DA PESQUISA E AS HISTÓRIAS INFANTIS PRODUZIDAS ...	115
6.5	A COLETA DE DADOS.....	118
6.6	PROCEDIMENTOS E TÉCNICA DE ANÁLISE, APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	118
6.6.1	A técnica de análise: Paradigma indiciário	123
<i>6.6.1.1</i>	<i>Categorias teóricas e dispositivo de análise</i>	128
7	A PRÁTICA PEDAGÓGICA	132
7.1	DESENVOLVIMENTO DA SD.....	132
7.1.1	Módulo 1 – Apresentação do objeto de ensino	133
7.1.2	Módulo 2 – Produção de leitura	140
<i>7.1.2.1</i>	<i>Seção 1 – Reconhecimento das características discursivas, estilísticas e composicionais do gênero história infantil e leitura crítica</i>	143
<i>7.1.2.2</i>	<i>Seção 2 – Leituras digitais</i>	155
<i>7.1.2.3</i>	<i>Módulo 2 – Considerações</i>	161
7.1.3	Módulo 3 – Produção de escrita bilíngue	163
<i>7.1.3.1</i>	<i>Seção 1 – Letramento digital: uso de ferramentas digitais para produção textual colaborativa</i>	165
<i>7.1.3.2</i>	<i>Seção 2 – Oficina de escrita criativa</i>	166
<i>7.1.3.3</i>	<i>Seção 3 – Escrita de short stories em língua inglesa</i>	169
<i>7.1.3.4</i>	<i>Seção 4 – Escrita das histórias infantis bilíngues</i>	173
<i>7.1.3.5</i>	<i>Seção 5 – Escrita das sinopses das histórias infantis bilíngues</i>	183
<i>7.1.3.6</i>	<i>Módulo 3 – Considerações</i>	184
7.1.4	Módulo 6 – Produção oral e Módulo 10: Produção das encenações	187
<i>7.1.4.1</i>	<i>Seção 1 – Oficina de contação de histórias</i>	189
<i>7.1.4.2</i>	<i>Seção 2 – Ensaio e produção fase 01</i>	194
<i>7.1.4.3</i>	<i>Seção 3 – Ensaio e produção fase 2</i>	195
<i>7.1.4.4</i>	<i>Módulos 6 e 10 – Considerações</i>	200
7.1.5	Módulo 9 – Produção de literatura eletrônica	202
<i>7.1.5.1</i>	<i>Seção 1 – Reconhecimento das diferenças da literatura impressa, digitalizada e digital</i>	204
<i>7.1.5.2</i>	<i>Seção 2 – Plataforma Wix e suas funcionalidades</i>	205

7.1.5.3	<i>Seção 3 – Adaptação do texto</i>	208
7.1.5.4	<i>Seção 4 – Criação do site</i>	215
7.1.5.5	<i>Módulo 9 – Considerações</i>	227
7.1.6	Módulos 7 e 11 – Circulação	230
7.1.6.1	<i>Seção 1 – Módulo 7 – Circulação – SD Fase 1</i>	232
7.1.6.2	<i>Seção 2 – Módulo 11 – Circulação – SD Fase 2</i>	234
7.1.6.3	<i>Módulos 7 e 11 – Considerações</i>	250
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	256
	REFERÊNCIAS	263
	ANEXOS	274
	ANEXO A – PLATAFORMA BRASIL: CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO PARA APRECIÇÃO ÉTICA (CAAE)	275
	ANEXO B – EDITAL N. 193/2019: PROJETOS DE ENSINO DO IF FARROUPILHA APROVADOS PARA CONCESSÃO DE APOIO FINANCEIRO	276
	ANEXO C – EDITAL N. 211/2019: RESULTADO DA SELEÇÃO DE AÇÕES DE EXTENSÃO: EVENTOS DO IFFAR	278
	ANEXO D – EDITAL N. 209/2019: SELEÇÃO AÇÕES DE EXTENSÃO IFFAR	280
	APÊNDICES	282
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) . 283	

1 INTRODUÇÃO

Quem sou eu enquanto escrevo esta tese? Não sou um escriba objetivo e neutro, transmitindo conclusões objetivas de minha pesquisa de forma impessoal na minha escrita. Estou trazendo à tese uma série de comprometimentos com base em meus interesses, valores, crenças que são construídas a partir da minha própria história [...] (IVANIČ, 1998, p. 1, prefácio).

Entre as razões para a relevância desta pesquisa, que envolve uma prática de escrita multimodal e que também trabalha com leitura e oralidade, estão as dificuldades apresentadas pelos estudantes do ensino médio em atividades que englobam essas três habilidades no contexto escolar, aliado à preocupação de professores de diferentes áreas do ensino, já que ler, escrever e falar são tarefas importantes para um bom desempenho acadêmico no contexto de todas as disciplinas escolares. No entanto, para os educadores que desenvolvem seu trabalho no âmbito dos estudos da linguagem, essas questões quanto ao domínio de letramentos são fundamentais e ainda mais inquietantes.

Muitas são as justificativas para a ocorrência dessas dificuldades: baixo nível de ensino nas escolas de ensino fundamental das quais os alunos são oriundos, professores mal preparados ou desanimados pelo cenário da educação pública nesses últimos anos, o que afeta diretamente a qualidade do ensino ofertado, entre outros. Entretanto, esses alunos cursam agora o ensino médio; por isso, buscar alternativas para preencher essas lacunas e impulsionar o desenvolvimento de suas capacidades letradas (multiletradas) são ações mais urgentes do que elencar motivos para explicar de onde vem essa carência.

Esta pesquisa inscreve-se no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, surge do anseio de realizar ações pedagógicas instigadoras, que proporcionem aos estudantes atividades que desenvolvam suas capacidades discursivas. Tem como tema a prática de leitura, escrita e oralidade na escola por meio do procedimento metodológico sequência didática utilizando o gênero história infantil. Ao delimitarmos o tema, definimos como percurso desta pesquisa a proposta, o desenvolvimento, a aplicação e a análise de uma prática interdisciplinar de multiletramento no contexto da educação profissional técnica de ensino médio de modalidade integrada, de uma escola da rede federal, através da produção de textos literários infantis nas línguas portuguesa e inglesa, em formato físico e digital.

Esta pesquisa é fruto de inquietudes pessoais e de um enorme desejo de encontrar caminhos para contribuir com a educação e suas práticas. Há nove anos atuo como docente de língua inglesa no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), *campus* Santo Augusto, RS, mas minha carreira no magistério já soma dezenove anos. Nesse tempo, tenho observado as mudanças na sociedade e como elas se refletem na sala de aula, especialmente no que diz respeito às transformações nos hábitos de leitura e escrita dos estudantes.

No mundo cada vez mais globalizado e conectado, os estudantes, atraídos pela tecnologia e sua velocidade, muitas vezes, abandonam a leitura e a escrita ou não foram apresentados a obras e textos que lhes despertassem o prazer pela leitura. Vemos a constante solicitação para que os alunos produzam textos artificiais, cujo único leitor é o próprio professor. Isso ocorre especialmente no ensino médio, quando as atividades de escrita se resumem à produção de dissertações para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Outro fator que percebemos é a falta de motivação dos discentes na realização das tarefas escolares, que estão ainda muito restritas às paredes da sala de aula, à lousa e ao giz. Essas tarefas têm como finalidade principal, na maioria dos casos, a atribuição de nota ao desempenho escolar do aluno. Há, portanto, esquecimento de que a sala de aula é constituída pela diversidade de indivíduos, cada vez mais tecnológicos e repletos de vivências distintas. Por isso, a prática pedagógica deve ser diversificada e inclusiva, com metodologias atrativas, produtivas e eficientes.

Dessas inquietações, muitas vezes verbalizadas e discutidas entre o grupo de professores da área de Linguagem, do *campus* no qual eu atuo profissionalmente, pensamos em utilizar metodologias didáticas no planejamento de ações de ensino que transformem o aprendiz em sujeito-autor na construção do próprio conhecimento e que essas construções possam ultrapassar os limites da sala de aula.

Para incentivar os alunos no desenvolvimento de suas habilidades leitoras, textuais e orais, utilizando a sala de aula como espaço de comunicação, interação e colaboração, propomos uma ação de prática pedagógica interdisciplinar de multiletramentos através da produção de textos literários infantis bilíngues, por alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal Farroupilha *campus* Santo Augusto, RS. Essa prática, organizada em forma de sequência didática, tem como intuito desenvolver atividades que estimulem as competências leitoras, escritas e orais dos estudantes e também seus potenciais criativos, participativos e colaborativos, sendo protagonistas em construções coletivas de aprendizagem.

Para justificar a escolha do gênero história infantil como objeto da sequência didática, é preciso contextualizar o ambiente escolar onde os sujeitos envolvidos estão inseridos. Coordeno, desde o ano de 2015, o projeto de extensão “Inglês para crianças da comunidade de Santo Augusto, RS”, ofertado a crianças que estão cursando o Ensino Fundamental I, oriundas das escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Santo Augusto, RS. Esse projeto é realizado através de um trabalho em conjunto com alunos do ensino técnico integrado dos cursos de Administração, Informática e Alimentos e professores de Língua Portuguesa e estrangeira do Instituto Federal Farroupilha, *campus* Santo Augusto. Na metodologia, utilizamos a abordagem comunicativa priorizando o uso de histórias infantis como principal ferramenta de ensino.

Outro projeto de extensão que tem como público-alvo crianças que cursam a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, chamado “Biblioteca em ação: contar, encantar e educar”, visa proporcionar às crianças participantes momentos prazerosos de descobertas por meio de contações de histórias, conduzindo esses sujeitos a uma experiência artística que também educa. Através da contação de histórias, resgata-se a oralidade, envolvendo alunos da instituição e de outras escolas do município na arte de contar histórias, assim incentivando a leitura e, conseqüentemente, a escrita, quando o aluno vê sentido no que produz.

Em ambos os projetos, os alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio são convidados a participar como voluntários e bolsistas. Eles auxiliam na realização das atividades e com a contação, encenação e interpretação das histórias infantis. No primeiro projeto citado, as atividades e histórias são realizadas e contadas em língua portuguesa e inglesa e, no segundo, apenas na língua materna.

Cabe ressaltar que esta pesquisa tem uma perspectiva ternária que inclui atividades de ensino, pesquisa e extensão. Aliamos esta pesquisa, inscrita no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, a uma prática de ensino no Instituto Federal Farroupilha *campus* Santo Augusto, RS, com projetos e ações de extensão que levaram às produções realizadas na intervenção didática para a comunidade escolar.

Preciso fazer uma pausa nesses aspectos mais acadêmicos para mencionar que, além desses projetos citados, a minha paixão pessoal por literatura infantil também motivou a escolha desse gênero. Minha filha mais velha, hoje aos dezessete anos, é uma devoradora de livros porque foi apresentada aos encantos das histórias infantis desde muito cedo. O meu filho mais novo, que nasceu para mim aos nove anos, também descobriu nos contos de fada um universo mágico que podia justificar a sua história de vida, na qual ele precisou passar por muito

sofrimento para então conseguir vencer o mal, as perdas, abandonos e as bruxas que passaram por sua vida.

Uma noite, após eu ter lido para ele a história “*O Anjo do Rei*”, de Ruth Rocha, meu filho me disse: “Mãe, eu tenho uma história para contar”. Então, passou a descrever a história de um anjo atrapalhado, responsável por enviar os filhos para as barrigas de suas mães. Esse anjo estava cansado depois de um longo dia de trabalho e acabou cometendo um erro gravíssimo: enviou um bebê para a barriga da mãe errada. Deus ficou furioso e ordenou que o Anjo Atrapalhado fosse imediatamente encontrar essa criança e corrigir o erro, só que o Anjo procurou por longos nove anos até encontrar. Nesse momento, o meu menino me olhou com os olhos marejados de lágrimas e me disse “Foi então que nós nos encontramos”. Meu filho criou uma história para contar a sua história real através de personagens, bem como para dizer que agora podemos viver felizes para sempre. Sou mestre em estudos literários, então sei o quanto a literatura pode transformar, humanizar e libertar.

A literatura infantil não é uma arte menor, mais simples ou que mereça menos reconhecimento. Não deve ser vista como pretexto pedagógico, no sentido de transmitir conteúdos ou lições de moral. Obras infantis combinam diversas semioses, ludicidade, fantasia, criatividade e pluralidade de significados. Livros infantis são arte, são literatura.

As motivações pessoais foram também impulsionadoras das práticas profissionais, pois, no ano de 2017, propus para os alunos de uma turma de primeiro ano do ensino médio integrado do curso de Informática que participassem do projeto de extensão de Inglês para as crianças da comunidade. Marquei uma tarde para aqueles que tivessem interesse e viessem conversar comigo; para a minha surpresa, todos os alunos daquela turma compareceram. Mostrei a eles várias histórias infantis que utilizávamos nas aulas para as crianças, lemos juntos essas histórias, conversamos sobre as temáticas e os diálogos foram enriquecedores e até surpreendentes. Percebi naquele momento que aqueles alunos tinham muito a dizer.

Vários encontros aconteceram depois desse dia. Os alunos transformaram as histórias em encenações surpreendentes, com máscaras, fantasias, fantoches, releituras em forma de música, proporcionando um lindo espetáculo para todas as crianças que participaram das atividades daquele ano. Uma das encenações, “*Maria vai com as Outras*”, história infantil da escritora Sylvia Orthof, ganhou uma criativa versão em forma de rap, que encantou a todos.

Os significados que emergiram dessa prática e as representações produzidas por ela me fizeram ter a certeza de que os meus alunos tinham, de fato, muito a dizer. E, mais do que isso, eles querem e precisam dizer. O meu papel como educadora é o de instigá-los e incentivá-los a

desenvolver suas potencialidades discursivas, tornando-se protagonistas do seu dizer, o que lhes permite “ser”, com autonomia cidadã.

Foi então que convidei os professores da área de Linguagem para mediar e promover a prática de multiletramentos na atividade de leitura, de escrita e de oralidade – que é tema deste trabalho. Essa proposta iniciou-se como atividade interdisciplinar dentro da carga horária das disciplinas envolvidas no ano de 2018 e, no ano seguinte, tornou-se projeto de ensino e extensão, submetido e aprovado via edital. Participaram dessa prática pedagógica os professores de Língua Portuguesa e Literatura, Língua Inglesa, Artes e os professores da área de Informática que ministram aulas de Informática Básica e Aplicativos. O trabalho coletivo e colaborativo entre colegas em torno de um projeto comum faz a caminhada muito mais produtiva, em um processo de partilhar conhecimento, ideias e também dúvidas e anseios.

As turmas envolvidas são dos cursos Técnicos de Administração e Informática, integrados ao ensino médio, totalizando sessenta e seis estudantes. Na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, os alunos fizeram a leitura e escrita das histórias infantis com sentidos construídos através da leitura que contribuem para a produção escrita e oral. As histórias são bilíngues, escritas em língua portuguesa e inglesa, devido ao público destinatário dos textos participarem do projeto de extensão que ensina língua estrangeira e também por contar com a participação da professora de Língua Inglesa do *campus*. Na disciplina de Artes, os alunos realizaram as ilustrações das suas histórias, não esquecendo que as imagens participam da composição de textos multimodais, pois elas não apenas ilustram, como também significam. Nas disciplinas de Informática e Aplicativos, fizeram as versões digitais de suas produções. Oficinas específicas para o aperfeiçoamento da oralidade, utilizada principalmente nas encenações, foram realizadas no decorrer do desenvolvimento da sequência didática.

Como contribuições desta pesquisa, esperamos sensibilizar os alunos para a leitura, a escrita e a oralidade, desenvolvendo a capacidade crítica dos estudantes para que interpretem e produzam textos constituídos por palavras, movimentos, cores e imagens; realizar a publicação de um livro (digital e impresso) das produções realizadas pelos alunos, com vocabulário em português e inglês; transformar as histórias infantis em hiper-histórias (literatura eletrônica); divulgar e apresentar as produções literárias para a comunidade escolar.

Cabe salientar que temos muito respeito pela literatura infantil e por seus consagrados escritores. Da mesma forma que conhecemos nossos alunos e seus potenciais criativos. Realizamos um trabalho sério, comprometido e responsável. No processo criativo, levamos totalmente em consideração o leitor preferencial – a criança – e sua capacidade de estabelecer

suas relações com o mundo também através da linguagem literária. Existem diferentes formas de ver o mundo através da literatura.

Além disso, o cenário atual exige da educação uma ressignificação de suas práticas. É preciso considerar que o advento da *Web 2.0*, bem como o conceito de ciberespaço, contribuiu para mergulhar o sujeito contemporâneo em uma realidade cujas exigências de leitura e escrita se diversificam a cada dia. Nesse contexto, as práticas de letramento tradicionalmente empregadas têm se mostrado ineficientes no que se refere a formar sujeitos protagonistas capazes de compreender, produzir e editar textos a partir das novas tecnologias e na perspectiva da multiculturalidade, própria das sociedades globalizadas.

Torna-se pertinente, então, falar em multiletramento, conceito este que, segundo Rojo (2012, p. 13), “aponta para dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Além disso, há de se considerar que a quantidade de informações disponíveis com o advento da internet é muito superior ao que julgávamos possível há algumas décadas. Reconfiguram-se, nesse contexto, os objetivos da educação. Não se trata mais de transmitir informações, mas de habilitar o estudante a selecionar as informações válidas, transformando-as em conhecimento. Em tempos de compartilhamento, o sujeito contemporâneo é convocado, também, a produzir conteúdo, o que demanda o acionamento de outra gama de conhecimentos e letramentos. As práticas de leitura e escrita, nessa ótica, ampliam e redimensionam, necessariamente, suas metodologias de ensino.

O ensino de língua materna e também estrangeira e suas respectivas literaturas, na maioria das vezes, está estritamente segmentado, descontextualizado e desconectado de situações reais de uso da linguagem. Não se leva em conta que a sala de aula é um ambiente constituído pela diversidade de alunos repletos de vivências distintas. Por isso, é necessário ressignificar as práticas tradicionais, especialmente no que se refere a práticas de ensino de leitura, de escrita e da oralidade para que elas passem a oferecer um ensino que contemple as exigências atuais da sociedade, capacitando o aluno a interagir por meio da linguagem como prática social, ou seja, agir socialmente através da linguagem.

Educar é contribuir para a formação de pessoas mais humanas, conscientes da própria humanidade e da humanidade dos outros. É romper o isolacionismo da sala de aula, das matrizes curriculares e das disciplinas, para formar sujeitos críticos, autônomos, engajados e protagonistas nas ações necessárias às transformações sociais. Rojo (2012) salienta que o

trabalho da escola deve possibilitar práticas que transformem os alunos em criadores de sentido, bem como que esses alunos sejam multiletrados, capazes de selecionar, analisar, interpretar e construir conhecimentos, inserindo esses estudantes na sociedade globalizada e tecnológica.

Desse modo, acreditamos que, através da realização da prática pedagógica proposta, o caráter de artificialidade das práticas de leitura, de oralidade e de produção textual no espaço escolar será significativamente reduzido. O aperfeiçoamento das capacidades discursivas e multiletradas dos estudantes do ensino médio torna-se mais eficiente quando desenvolvido através do trabalho com práticas de leitura e escrita multimodais integradas e contextualizadas. Essa prática, utilizando o gênero história infantil, pode levar o aluno a compreender como utilizar um gênero de forma multimodal, tornando-se agente leitor e produtor e, conseqüentemente, poderá significar outros textos pertencentes a outros gêneros, utilizando múltiplas linguagens. Como sabiamente disse a jovem Malala Yousafzai (2018, p. 41): “uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo”. Não podemos deixar de acreditar que é possível. Precisamos continuar oferecendo as ferramentas para que os nossos alunos estejam bem preparados para enfrentar e transformar esse mundo através da linguagem, exercendo papel ativo na construção da própria aprendizagem, deixando de ser coadjuvante para assumir o protagonismo, saindo da plateia para ganhar os palcos da escola, da vida e da sociedade.

Em relação ao estado da arte, buscamos no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através do *link* <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>, as seguintes palavras-chave: multimodalidade, histórias infantis, sequência didática, multiletramento e práticas de leitura, escrita e oralidade. O recorte temporal foi 2015-2019 e áreas de conhecimento aplicadas no filtro da pesquisa foram Letras e Linguística Aplicada.

Muitas pesquisas propuseram práticas de leitura utilizando diversos gêneros discursivos, mas não encontramos alguma que aliasse produção de leitura, escrita, oralidade e multimodalidade. Encontramos também noventa e uma teses e cento e oitenta e cinco dissertações realizadas nesse período que utilizaram Sequências Didáticas, mas nenhuma usou histórias infantis com alunos de ensino médio. Sobre multiletramento, apenas quatro teses e dezenove dissertações de mestrado foram escritas em cinco anos, e não identificamos o mesmo enfoque a que nos propomos. Assim, podemos considerar a possibilidade de ineditismo quanto à temática de pesquisa e seus desdobramentos.

Também queremos ressaltar que muitas são as pesquisas sobre *o que* deve ser feito para promover práticas de ensino mais relevantes e efetivas no contexto educacional contemporâneo, mas poucas são aquelas que sugerem *como* fazer.

Mediante essas constatações, a tese defendida neste estudo é que o trabalho com práticas de leitura, de oralidade e de escrita multimodais integradas e contextualizadas, mediante o procedimento sequência didática do gênero história infantil, contribui para que os estudantes de ensino médio desenvolvam, de forma eficiente, suas capacidades discursivas e multiletradas e assumam a posição de sujeitos-autores.

Com base nos apontamentos e argumentos já apresentados, temos como problema de pesquisa o seguinte questionamento: diante dos paradigmas contemporâneos de aprendizagem, incentivar a leitura, a oralidade e, principalmente, a produção textual multimodal no contexto escolar de forma integrada, motivadora, autêntica e relevante engajará os estudantes e os tornará protagonistas de seus processos de aprendizagem? Assim, visto o propósito de responder a esse questionamento, estabelecemos as seguintes hipóteses:

- a) O uso da metodologia sequência didática para a produção do gênero história infantil favorece a organização, o planejamento e o desenvolvimento das habilidades leitoras, orais e textuais dos estudantes.
- b) A perspectiva do trabalho com multiletramentos permite que estudantes do ensino médio sejam capazes de produzir histórias infantis utilizando diferentes linguagens.
- c) As atividades de leitura, de oralidade e de produção textual contextualizadas possibilitam maior envolvimento dos estudantes nas práticas propostas, oportunizando aos alunos uma relação mais autônoma e proativa com a linguagem.
- d) O texto como espaço onde podem se concretizar valores, pontos de vista e ideologias refletirá anseios, preocupações e interesses do sujeito-autor, o que será verificado na análise temática das produções dos alunos.

Consoante à problematização e às hipóteses formuladas, o objetivo geral intencionado por este estudo é aplicar e analisar o desenvolvimento de uma proposta didática que contribua com a prática de multiletramentos no contexto escolar, utilizando o gênero história infantil e que promova o protagonismo e autoria discente. O objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- a) Avaliar a aplicação de uma proposta de intervenção didática que desenvolva as competências leitoras, escritas e orais de alunos de cursos técnicos integrados ao ensino médio de forma colaborativa.
- b) Descrever as atividades propostas nos módulos da sequência didática.

- c) Identificar a participação dos estudantes nas atividades propostas destacando as produções realizadas durante a aplicação da sequência didática (SD).
- d) Investigar quais capacidades de linguagem são privilegiadas no ensino dessa sequência didática.
- e) Implementar o uso da pedagogia dos multiletramentos na prática de ensino.

O marco teórico movimentado para dialogar com a prática de ensino desenvolvida quanto à leitura, à escrita e à oralidade na contemporaneidade traz como base: Foucambert (1994), Manguel (1997), Chartier (1999), Santaella (2004, 2013), Lajolo (2005) e Petit (2008); sobre os gêneros discursivos guiamos nossa base teórica nos estudos de Bakhtin (2010) e Marcuschi (2008). Mais especificamente sobre o gênero história infantil, trazemos Colomer (2007, 2017), Coelho (2000) e Zilberman (2003). Acerca das sequências didáticas, utilizamos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) e Magalhães e Cristovão (2018); sobre multimodalidade e multiletramento, Cope e Kalantzis (2000), Kenski (2000), The New London Group (2000), Kress (2010), Lemke (2010) e Rojo (2012).

Metodologicamente, conforme as definições de Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa é de natureza aplicada. Quanto aos objetos, trata-se de uma pesquisa descritiva. O procedimento técnico utilizado é a pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, com a participação e intervenção da pesquisadora. Enquanto metodologia de pesquisa-ação, situa o professor como pesquisador responsável pelo planejamento, diagnósticos, ações, experimentações, avaliação e análise do processo de produção. Em relação à abordagem do problema, esta pesquisa é de cunho qualitativo.

Para aplicação e desenvolvimento da prática pedagógica, utilizamos o procedimento “sequência didática”, preconizado pelos pesquisadores genebrinos Schneuwly e Dolz (2010), e adaptada da contribuição metodológica de Lopes-Rossi (2002, 2003, 2006, 2008, 2012), em módulos que vão desde a leitura para apreensão do gênero até a circulação das produções. Assim, através da pesquisa-ação, foi feita a aplicação, o acompanhamento, a descrição detalhada de cada procedimento realizado, bem como a análise das ações propostas em cada módulo que compõe a sequência didática de produção das Histórias Infantis Bilíngues em formato físico e digital. Utilizamos como *corpus* de análise neste estudo os módulos da sequência didática que trabalham especificamente com leitura, escrita e oralidade, que são as habilidades que nos propusemos a desenvolver com os alunos através da prática de ensino.

Os sujeitos da pesquisa foram sessenta e seis alunos de duas turmas dos cursos de Administração e Informática integrados ao ensino médio do IF Farroupilha *Campus* Santo

Augusto, uma instituição pública federal que oferta à comunidade educação profissional técnica de ensino médio e cursos superiores de licenciatura, bacharelado e tecnologia.

A estrutura deste trabalho de tese é composta, além desta introdução, por seis capítulos. O primeiro trata das concepções de leitura, escrita e oralidade no contexto escolar contemporâneo, cujas seções se dividem em: o que dizem os documentos oficiais (PCNs e BNCC) sobre a leitura, escrita e oralidade no ensino médio e o letramento digital; o uso de ferramentas tecnológicas como potencializadores de novas habilidades de ler, escrever e interagir. O segundo capítulo discorre sobre gêneros discursivos na escola, abordando as práticas sociais de linguagem e gênero; o ensino de língua materna e estrangeira com base em gêneros; o gênero história infantil.

O terceiro capítulo apresenta os princípios teóricos da sequência didática e seu uso como procedimento metodológico de ensino. O quarto capítulo discorre sobre a multimodalidade e multiletramento em suas multiplicidades culturais e de linguagens na sala de aula; a pedagogia dos multiletramentos como uso das múltiplas linguagens na produção de sentidos, bem como a multimodalidade e a literatura eletrônica.

No quinto capítulo, explicitamos a metodologia da pesquisa, a caracterização e contexto situacional e seus sujeitos; a coleta de dados e os procedimentos utilizados; apresentação da sequência didática e dispositivo de análise.

O capítulo seis é dedicado à prática pedagógica com a descrição de todos os módulos que compuseram a sequência didática trabalhada e a análise do processo a partir das considerações teóricas dispostas nos capítulos anteriores. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências utilizadas.

2 A LEITURA, A ESCRITA E A ORALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

Este capítulo traça um panorama histórico sobre a leitura, a escrita e a oralidade, bem como a importância dessas competências na formação dos jovens, o perfil do leitor e o papel da escola como local de aprendizagem ubíqua e o letramento digital que se refere a práticas sociais que se entrelaçam e se apoiam recíproca e sucessivamente através de dispositivos digitais, como computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros, para realizar finalidades específicas a contextos socioculturais restritos fisicamente, bem como àqueles chamados de on-line, que são construídos por meio da interação social eletrônica.

A sociedade e a escola modificaram-se com o tempo, do mesmo modo também os sujeitos leitor e escritor se transformaram devido ao avanço tecnológico dos últimos anos. A leitura e a escrita não significam mais apenas um decifrar de letras e o transcrever da fala. O leitor e o escritor contemporâneo, para escrever e compreender um texto de forma eficiente, precisam saber relacionar imagens e palavras, palavras e sons, desenhos, diagramação, o verbal e não verbal. Precisa saber interpretar e significar para também saber se expressar de forma escrita e oral.

Manguel (1997), em sua obra “Uma história da leitura”, discorre sobre as proibições da escrita e leitura na história, práticas que foram por muitos anos censuradas, especialmente durante regimes autoritários. Essa censura queria restringir o conhecimento oriundo da palavra escrita. Esse historiador (MANGUEL, 1997, p. 313) afirma que detentores do poder “acreditam firmemente no poder da palavra escrita”, e aquele que “é capaz de ler uma frase é capaz de ler todas” (MANGUEL, 1997, p. 313). Assim, o leitor tem a “possibilidade de refletir sobre a frase, de agir sobre ela, de lhe dar significado” (MANGUEL, 1997, p. 315). O livro era sinônimo de perigo e ameaça, razão pela qual era restrito e, muitas vezes, proibido. Chartier (1999, p. 23) ressalta que “dos autos-de-fé da Inquisição às obras queimadas pelos nazis, a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores que, destruindo os livros e, com frequência, seus autores, pensaram erradicar para sempre suas ideias”.

Essas considerações fazem entender que a leitura nem sempre apresentou o mesmo valor e as mesmas formas, demandando sempre a percepção de que tanto os leitores quanto as formas e os objetos de leitura tomaram sentidos distintos, em diferentes tempos e espaços.

Desse período até os dias atuais, a escrita e a leitura passaram por grandes transformações, muitas vezes conduzidas pelos interesses de diferentes grupos sociais, como a

Igreja e o Estado. Essas mudanças também alteraram o valor que a leitura e a escrita conquistaram em distintos momentos da história, passando de uma prática restrita e excludente a uma prática escolar relevante.

A antropóloga francesa Michèle Petit (2008), em sua obra “Os jovens e a leitura: Uma nova perspectiva”, reflete sobre a importância da leitura como forma de inclusão social e formação identitária dos indivíduos. Destaca que “[...] a leitura pode ser uma via privilegiada para inventar um caminho singular, para construir uma identidade aberta, em evolução, não excludente” (PETIT, 2008, p. 73). A pesquisadora realizou entrevistas com jovens da zona rural e da periferia de grandes cidades francesas e mostra que a literatura é uma das bases para o ser humano na construção de sua própria história: “[...] ler pode fazer com que a pessoa se torne um pouco mais rebelde e dar-lhe a ideia de que é possível sair do caminho que tinham traçado para ela, escolher sua própria estrada, sua própria maneira de dizer, ter direito a tomar decisões e participar de um futuro compartilhado, em vez de se submeter aos outros” (PETIT, 2008, p. 100).

Santaella (2013) classifica os leitores em quatro tipos: a) *Leitor Contemplativo*: é o leitor meditativo da idade pré-industrial, do livro impresso e da imagem fixa. Para esse tipo de leitor, a leitura que é contemplativa, silenciosa, concentrada e acontece em um espaço reservado e retirado, a biblioteca é seu lugar de recolhimento; b) *Leitor Movente*: é filho da Revolução Industrial, sai do estado fixo da leitura para o estado móvel, é o leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas e misturadas, percepção é acelerada; c) *Leitor Imersivo*: navega pelas telas e programas de leituras em um universo de signos evanescentes e sempre disponíveis, é livre para estabelecer a ordem informacional; d) *Leitor Ubíquo*: o que caracteriza esse leitor é sua prontidão cognitiva ímpar para se orientar entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno físico no qual se situa. Reage prontamente aos estímulos que vêm do mundo ao redor e do mundo informacional, sua atenção é parcial e contínua, pois responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles.

O grande desafio da escola está em integrar esses quatro tipos de leitores na era da aprendizagem ubíqua, definidos por Santaella (2013) como formas de aprendizagem mediadas por dispositivos móveis. Essa forma de aprendizagem não substituiu os modelos tradicionais de educação. A autora salienta que as formas de aprendizagem “[...] se complementam, o que torna o processo educativo muito mais rico” (SANTAELLA, 2013, p. 304). Ela destaca também o desafio que a aprendizagem ubíqua traz aos sistemas de ensino no que se refere ao papel dos educadores:

Quando a aprendizagem se encontra em céu aberto, qualquer aprendiz pode trazer, para o mestre, informações que este não detém. Conclusão: novas modalidades de diálogo estão emergindo, para os quais o professor deve estar preparado na medida em que tiver a segurança serena em relação ao fato de que ficou no passado a era na qual costumava ser o detentor altissonante da transmissão e da transferência de conhecimento (SANTAELLA, 2013, p. 307).

Na escola, conforme sinaliza Lajolo (2005, p. 12), “os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer”. Coscarelli e Novais (2010, p. 36) destacavam que a “leitura precisa ser entendida como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas, em situações reais de comunicação”.

Lajolo (2005, p. 13) afirma que

Para que a leitura cumpra o papel que precisa cumprir na vida dos alunos, a escola não pode ter como padrão uma leitura mecânica e desestimulante. Ao contrário. A escola pode e precisa tornar seus alunos capazes de uma leitura abrangente, crítica, inventiva. Só assim os livros farão sentido na vida deles. E só assim a escola estará ensinando seus alunos a usarem leitura e livros para viverem melhor.

No caso da produção escrita, é importante que o estudante reconheça que, por meio da escrita, ele poderá dar voz ao seu pensamento e fixá-lo na história fazendo uso do signo da palavra. Aprender a escrever precisa ser um processo atrelado à construção de conhecimento, ao reconhecimento social que se faz por meio do uso da língua. Não basta ensinar aos estudantes junções de letras, que formam fonemas, que formam palavras, se o estudante não tiver a compreensão de todos os sentidos e significados que pode produzir com elas.

Poucas são, entretanto, as iniciativas de trabalho de produção escrita que fogem do clichê da redação. A criação literária, por exemplo, é pouco incentivada entre alunos de ensino médio nas escolas. Em geral, o aluno é incentivado à leitura desses textos e não à escrita, como se essa fosse uma tarefa possível a apenas alguns. Nesse sentido, faz-se necessário trabalhar a oralidade dos estudantes de forma a basear-se nos textos escritos, atrelando-se a uma comparação entre ambas as modalidades da língua.

No entanto, é preciso refletir na possibilidade de uma prática de oralidade diferenciada, do mesmo modo que ocorre com a escrita, sem supervalorizar uma em detrimento da outra. As duas modalidades de expressão são importantes e se complementam. Por exemplo, o debate é um gênero discursivo oral, que não necessita ser escrito, mas precisa de leituras para preparação, no caso tem o amparo de textos escritos.

O planejamento para esse gênero pode se dar de maneira distinta, antes do debate, por exemplo, estudando o assunto e solidificando possíveis argumentos. É necessário respeitar a natureza da modalidade oral, com suas próprias nuances e características, sem necessariamente fazer uma correlação à escrita (FERREIRA, 2014, p. 68).

Para debater, o estudante precisa entender sobre o assunto para ter base para argumentar, sustentar ideias ou refutá-las, negociar ou tomar uma posição. Além disso, é preciso de um mediador para controlar tempo de fala e intervir para que não haja fuga ao tema.

As práticas orais formais e públicas podem materializar-se por meio de diversos gêneros discursivos, que podem ser formais em menor ou maior proporção, o que vai depender da situação ou contexto de produção. Planejar – mais ou menos – e realizar essas formas de atuação verbal requer competências que o professor precisa auxiliar os estudantes a desenvolver, para que eles saibam se adequar às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos.

O tópico a seguir apresenta o que os documentos oficiais, denominados de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Curricular (BNCC), abordam a respeito do ensino de línguas no ensino médio.

2.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS (PCNs E BNCC) SOBRE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE NO ENSINO MÉDIO (LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA)

A leitura e a escrita do texto literário, dada a sua potencialidade de promover a reflexão sobre a realidade e sensibilização do sujeito para questões e valores fundamentais para o ser humano, contribuem para a formação de seres humanos capazes de compreender, construir, interpretar, criar e expressar-se tanto na modalidade escrita quanto na oral. A importância do trabalho com o texto literário na sala de aula é ressaltada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 36):

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

De acordo com a orientação dos PCNs, a questão do ensino da leitura envolve o exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Cabe à escola, portanto, formar leitores capazes de reconhecer as

sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998). Nesse sentido, é importante evidenciar o que comenta Freire (1989, p. 9):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Nessa perspectiva, a leitura constitui-se em uma atividade de produção de sentido, tendo o leitor um papel ativo. O texto tratado em determinados contextos permite a construção de relações de sentido, uma vez que

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69).

Desse modo, a construção de sentido na leitura tem relação com conhecimentos prévios, inferências, intertextualidade e coerência textual, fazendo com que o leitor consiga discutir oralmente o assunto contido no texto, aliando-o à realidade vivenciada no seu dia a dia.

No que se refere à oralidade, os PCNs orientam que o ensino dessa modalidade é relevante para a aprendizagem da língua, pois

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (BRASIL, 1998, p. 67).

De acordo com essa afirmação feita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), ensinar gêneros orais na escola propicia o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes que envolvam a utilização dos gêneros orais formais e públicos,

necessários em situações de interação social. Essa prática pode deixar os estudantes mais seguros e desenvolvidos para se apresentarem em eventos nos quais tenham que falar para algum público.

Para possibilitar a prática discursiva, de acordo com Antunes (2014), o ensino da língua deve ir além da abordagem gramatical normativa, inferindo que a escola, sob responsabilidade do professor de línguas, precisa despertar a visão crítica do estudante e, simultaneamente, dar a possibilidade de ele saber que há recursos linguísticos variáveis em decorrência do contexto em que são usados.

Por ser uma extensão dos PCNs, a BNCC¹ preserva a coerência com os Parâmetros, adotando a concepção de linguagem definida como forma de ação e interação no mundo, nas concepções enunciativas bakhtinianas. Segundo Geraldi (2015, p. 384),

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo.

Desse modo, nos documentos oficiais, foram assumidas as concepções sobre gênero discursivo propostas por Bakhtin. Essa concepção de linguagem está claramente assumida pela BNCC:

A área da linguagem trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos (BRASIL, 2015, p. 29).

Diante do exposto, compreendemos que as interações verbais praticadas ocorrem através da atuação do sujeito em suas práticas, ações de linguagem. Nesse contexto, podem ser

¹ A Base Nacional Curricular (BNCC), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver nas etapas da educação básica, também contempla os estudos na área de linguagens através de gêneros discursivos. A BNCC tem até dois anos para ser implantada após sua homologação, e a etapa do ensino médio, que nos interessa aqui, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 4 de dezembro de 2018 e se encontra em fase de discussões na maioria das escolas do país (BRASIL, 2015).

incluídos os gêneros do discurso que são estudados, considerando os enunciados em sua forma de uso social, em uma linguagem viva e concreta.

O princípio metodológico trazido pela BNCC quanto à proposta curricular de Língua Portuguesa orienta usar a linguagem, refletir sobre esse uso, no sentido de reorganizar os padrões linguísticos contextuais.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2015, p. 14).

Nessa perspectiva, os PCNs assinalam que a língua deve ser considerada em situações de uso, minimizando as questões gramaticais, sem tratá-las objetivamente. Por outro lado, a BNCC explicita com clareza as questões gramaticais para cada nível de ensino em que se encontra o estudante. A proposta da BNCC é analisar as estruturas linguísticas contextualizadas com as práticas sociais, substituindo a memorização de regras por atividades que permitam a compreensão das formas e situações de uso (BRASIL, 2015).

Os PCNs tratam das finalidades da disciplina de Língua Portuguesa, entre elas estão as abordagens dos gêneros discursivos dando importância ao uso das tecnologias:

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida (BRASIL, 2000, p. 23).

Podemos dizer que a primeira finalidade busca desenvolver no educando a capacidade de compreender os recursos linguísticos que caracterizam os gêneros discursivos estudados e como utilizá-los para atingir a finalidade almejada pela comunicação estabelecida. A segunda visa que o estudante entenda a função exercida pelas tecnologias de comunicação e de informação nos âmbitos dos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento em geral e na vida social como um todo. Por fim, a terceira finalidade objetiva que o estudante

aprenda a selecionar as tecnologias, que elas sejam adequadas às suas intenções comunicativas nos contextos sociais em que ele se encontra inserido.

Conforme a BNCC, o estudante deve produzir textos reivindicatórios, de reclamação, de denúncia, de desrespeito a direitos, levando em conta o local. Segundo as diretrizes da BNCC, os textos escritos com imagem dizem respeito a um lugar social adotado, sendo relevante o leitor-alvo, o veículo e a mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, além do contexto sócio-histórico, sendo possível utilizar estrutura linguística sempre que o contexto demandar (BRASIL, 2015).

A BNCC amplia o campo de análise linguística e da semiótica, porque inclui a interpretação de textos imagéticos, *links* e outros recursos. O documento traz a proposta para a utilização de textos variados, inclusive aqueles que são veiculados nos meios digitais para que o estudante compreenda a diagramação do conteúdo apresentado pelo texto, uma vez que a formatação do conteúdo também possui sentido.

Entendemos que a BNCC mantém muitos dos princípios adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Um deles é a centralidade do texto e dos gêneros discursivos. Isso quer dizer que o ensino de línguas precisa continuar contextualizado e articulado ao uso social da língua. No entanto, entre as duas décadas que separam os dois documentos, os estudos de linguagens evoluíram bastante. Da mesma forma, a sociedade também passou por profundas alterações, sobretudo por conta da ampliação do uso da tecnologia. A BNCC reflete esse avanço, que se manifesta, principalmente, em dois aspectos: “a presença de textos multimodais – popularizados pela democratização das tecnologias digitais – e as questões de multiculturalismo – uma demanda política da contemporaneidade” (BRASIL, 2015, p. 4).

A BNCC considera a tecnologia como uma competência que precisa estar incluída em todo o currículo de modo a privilegiar as interações multimidiáticas e multimodais, facilitando uma intervenção social, de modo crítico, significativo, reflexivo e ético no cotidiano, inserindo as práticas escolares, como formas de comunicação, acesso e disseminação de informações, construção de conhecimentos e resolução de problemas (GAROFALO, 2018).

Para efetivarmos essas interações que possibilitam as intervenções mencionadas, inclusive as práticas de aprendizagem, é importante que os estudantes sejam preparados para dominar o uso da tecnologia digital. Por isso, a seção a seguir trata do letramento digital, que é fundamental para potencializar as novas habilidades requeridas no ambiente online.

2.2 LETRAMENTO DIGITAL: O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS COMO POTENCIALIZADORES DE NOVAS HABILIDADES DE LER, ESCREVER, COMUNICAR E INTERAGIR

Coscarelli e Ribeiro (2007) questionam se a escola está preparada pedagogicamente para a relação do letramento digital que se faz necessária devido ao contexto de interação tecnológica social propagada pelo universo. Com o avanço tecnológico, o computador e a internet, as atenções se voltam para a relação que se pode fazer entre essas tecnologias e a educação contemporânea, exigindo reflexões sobre a alfabetização e o letramento. A proposta dessas autoras é que a escola se aproprie das possibilidades infinitas do universo digital, promovendo formação continuada a seus professores para que eles se atualizem no uso de novas formas de ação pedagógica a fim de inserir estudantes e disciplinas na sociedade da informação, com vistas a focar no letramento digital que se relaciona “à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007, p. 9).

De acordo com Kenski (2012), a escola possibilita interações por meio da linguagem em seu cotidiano, e é nesse espaço que ocorre a formação do leitor, por mediar as práticas de leitura e escrita, é onde o educando se torna apto a interagir proficientemente na sociedade. Devido a essas práticas, a escola precisa considerar os avanços dos meios tecnológicos presentes no mundo da geração de estudantes da contemporaneidade. Esse cenário exige que a escola utilize a tecnologia como ferramenta para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, fazendo que seja significativo e usando as inúmeras possibilidades pertinentes às ações pedagógicas.

Considerando as diversas práticas de letramento, entendemos que a familiaridade com os textos (orais, escritos, multimodais, multissemióticos) não se constrói somente na escola, mas em outras esferas sociais, como na família, na igreja, no trabalho, entre outros contextos. Dessa forma, nas práticas de letramento, incluem-se as práticas culturais presentes na sociedade, fazendo com que as instituições educacionais reconheçam que existem essas práticas fora da escola e que esta precisa levar em conta a multiculturalidade presente nas relações sociais favorecidas pelo uso da linguagem, como o jurídico, o escolar, o jornalístico, o religioso, o acadêmico, o científico, entre outros que apresentam uma multiplicidade de textos, mobilizados em gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016), que carregam força enunciativa para caracterizar e ajustar as práticas sociais presentes nas atividades cotidianas das pessoas, com vistas a interagir e alcançar determinados propósitos.

Sobre letramento, Soares (2017, p. 24, grifo do autor) destaca:

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do *letramento*, já é de certa forma, *letrada*.

Nesse sentido, Ribeiro (2014, p. 152, grifo do autor) salienta:

[...] considerar a *tecnologia digital*, desde a alfabetização, exige que incorporemos esta cultura nos materiais e nas práticas cotidianas com crianças, seja produzindo registros imagéticos e verbais, seja usando jogos para aprender, seja lendo e escrevendo em dispositivos digitais, como teclado de grandes computadores ou de um celular. Implica, além de tudo, saber que crianças que já nasceram inseridas nessa cultura passam a pensar e agir com esses dispositivos, quer a escola queira ou não.

A educação nesse cenário amplia as possibilidades de aprendizagem e, para trabalhar a multiplicidade de letramentos que surgem ao longo dos processos, o professor precisa acompanhar o contexto do momento em que realiza suas ações pedagógicas. Isso porque, segundo Rojo (2012), os novos letramentos envolvem não apenas o uso de novas tecnologias, mas a realização de um trabalho que leva em conta as culturas de referência dos educandos, como a popularidade, localidade, vivências, gêneros discursivos, mídias e linguagens que eles conhecem, com a intenção de formar sujeitos críticos, éticos, democráticos e protagonistas da própria vida.

Para reforçar esse entendimento, Balestrini² (2010, p. 35, tradução nossa) afirma:

É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes.

As tecnologias envolvem os espaços de relações, inserindo as pessoas em uma realidade presente permeada pelos recursos tecnológicos e de comunicação. Com elas, as barreiras geográficas desaparecem facilitando as aproximações culturais, porque as distâncias e os

² No original, “es probable que, desde el punto de vista educativo, mediar en la era de las tecnologías implique enfrentar el desafío de moverse con ingenio entre la palabra y la imagen, el libro y los dispositivos digitales, la emoción y la reflexión, lo racional y lo intuitivo. Acaso el camino sea la integración crítica, el equilibrio en la búsqueda de propuestas innovadoras, divertidas, motivadoras y eficaces” (BALESTRINI, 2010, p. 35).

espaços tendem a se reduzir através de um clique ou toque na tela de um celular. Essa característica contemporânea da tecnologia traz à discussão a velocidade das informações com suas renovações, criações de dados e multiplicações de redes que se criam e se interconectam em um movimento praticamente infinito.

Na contemporaneidade, os avanços tecnológicos têm influenciado a leitura e a escrita, porque essas inovações redimensionam a produção e reprodução textual, demandando novos conhecimentos a respeito das múltiplas formas de realização da língua, o que facilita o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias para as interações que se valem das práticas discursivas. Conforme Coscarelli (2017, p. 70),

Durante a navegação, bons leitores realizam diversas operações. Eles procuram informações, selecionam links relevantes e estabelecem conexões entre os textos e as páginas visitadas na internet. Simultaneamente a isso, eles avaliam e selecionam as informações e as páginas mais adequadas para a realização daquela determinada tarefa.

Assim, podemos entender que a tecnologia, além de mudar o modo de interação das pessoas, também exerceu influência em seus comportamentos, no modo de pensar, agir, ler, escrever e se comunicar. “Na atual sociedade da informação, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 16).

Nesse particular, a comunicação na contemporaneidade tem à disposição várias formas textuais associadas umas às outras, configurando-se em novas leituras que vão sendo direcionadas a outras por meio de uma variedade de *links* que remetem a outros textos. Contudo, para usufruir desse mundo pluritextual, o leitor precisa ter letramento digital. Conforme Soares (2002, p. 151), “é um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Atualmente os estudantes já chegam à escola inseridos em uma cultura digital que está disseminada no contexto da globalização atual. A criança, hoje em dia, muitas vezes, já domina o uso de *handhelds* (portáteis, aparelho de celular ou tablets). Mesmo antes de conhecer as letras do alfabeto, as crianças conseguem acessar os aplicativos de jogos que desejam, ou conseguem assistir a vídeos de sua preferência por meio da leitura dos símbolos disponíveis nesses meios. Como reforçam Machado e Kampff (2017, p. 1343), “as tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão profundamente articuladas com esses novos sentidos que atribuímos

ao mundo e acabam acelerando e produzindo intensas mudanças sociais, bem como novas formas de conhecer”.

Diante de tal contexto, é necessário que os educadores estejam prontos para enfrentar os novos desafios da formação de leitores e escritores em nossa geração. O diálogo com as novas tecnologias digitais (TD) é urgente e se mostra uma excelente ferramenta pedagógica. Citelli (2000, p. 7) destaca que “a escola não deve temer nem subestimar o seu diálogo com os meios de comunicação e o uso das novas tecnologias, não vejo os meios de comunicação como instrutores, quero pensá-los como produtores do conhecimento”.

A cultura digital traz consigo novas exigências da educação, pois a maneira de ensinar e aprender são mediadas por outros dispositivos e aparatos pedagógicos que as mídias digitais e virtuais podem oferecer. Para reforçar esse entendimento, vejamos o que aponta Ribeiro (2018, p. 13) sobre o que essa cultura pode oferecer em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua:

O que a propicia é um novo modo de escrever, por meio de máquinas e de redes telemáticas, alterando os letramentos e as relações das pessoas com o escrito, o texto, os formatos, as leituras, as formas de produção, publicação, edição, difusão e circulação de objetos de leitura.

Com tantos meios de comunicação, as pessoas na atualidade se inteiram dos assuntos e têm acesso às mais diversas informações e conhecimentos. No entanto, é relevante destacar a diferença que existe entre os termos (informação e conhecimento), bem como destacar o papel do educador no sentido de orientar os estudantes no momento de fazer suas pesquisas e buscas on-line.

Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação, os dados estão organizados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 54).

As ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas como potencializadoras de novas habilidades para ler, escrever, comunicar e interagir. A utilização de plataformas virtuais e interativas pode dinamizar as aulas e incentivar os estudantes em diversas direções. O professor pode estimular o uso de computadores ou *smarthphones*, que são tão atrativos para as crianças, jovens e até mesmo para os adultos que estão em sala de aula.

Cada vez mais poderoso em recursos, velocidade, programas e comunicação, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias. Produzir novos textos, avaliações, experiências. As possibilidades vão desde seguir algo pronto (tutorial), apoiar-se em algo semidesenhado para complementá-lo até criar algo diferente, sozinho ou com outros (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 44).

Contudo, para que esse tipo de atividade possa ocorrer no ambiente escolar, é imprescindível que haja políticas públicas de educação voltadas a esse objetivo: a inclusão digital. É por meio da inclusão digital que se podem inserir no ambiente escolar as possibilidades educativas proporcionadas pelas novas tecnologias digitais e virtuais.

De acordo com Cabral Filho (2006, p. 111),

A inclusão digital se assemelha, portanto, à ideia de alfabetização digital, numa equivalência com a perspectiva da alfabetização no processo de inclusão social, voltando o foco para aqueles que também se encontram no próprio contexto de exclusão social, acrescentando a temática da tecnologia digital no sentido de somar esforços para atenuar essa diferença.

Diante disso, as práticas de letramento contemporâneas exigem a inclusão digital, o acesso às tecnologias e às técnicas para fazer uso delas. A escola é um lugar de (multi) letramentos, por isso ela precisa ter condições estruturais e pedagógicas para realizar a inserção das tecnologias digitais, dando aos sujeitos ferramentas para que possam inserir-se e atuar de forma eficaz na sociedade.

Do referencial teórico abordado neste capítulo, os principais autores e conceitos que foram mobilizados neste estudo estão relacionados no Quadro 1:

Quadro 1 – Principais categorias teóricas do capítulo 2

Principais categorias teóricas	Referência de autores	Conceitos em destaque
Ensino de leitura, escrita e oralidade	Manguel (2008) Foucambert (1994) Dolz, Schneuwly e Haller (2004) Lajolo (2005) Santaella (2013) Brasil (1998, 2000, 2015)	Importância das competências leitoras, de escrita e oralidade na formação dos jovens. Perfil do leitor.
Letramento Digital	Rojo (2012) Ribeiro (2018) Coscarelli e Ribeiro (2007)	Uso de tecnologias como ferramenta para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem contemporâneo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

O próximo capítulo discorre sobre os gêneros discursivos como prática social de linguagem; o ensino de línguas (materna e estrangeira) com base em gêneros; o gênero história infantil e suas principais características.

3 GÊNEROS DO DISCURSO NA ESCOLA

Este capítulo é dedicado ao estudo dos gêneros discursivos³ na sala de aula como recursos para as práticas sociais do discurso que ultrapassam a análise textual de elementos linguísticos e estruturais. Os gêneros usados como mecanismo de ações sociais, considerando o conceito bakhtiniano sobre os gêneros do discurso e do dialogismo como pressuposto teórico desta pesquisa, voltam-se aos processos pedagógicos que envolvem a interação discursiva. Além disso, este espaço aborda as questões sobre o estudo de gêneros utilizados na escola através do trabalho de Luiz Antônio Marcuschi e outros autores que tratam do assunto. E, por fim, traz informações sobre o gênero história infantil – gênero utilizado nesta pesquisa.

De acordo com Bakhtin (2016, p. 261, grifo do autor):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Na concepção dos gêneros do discurso, a linguagem é concebida como atividade socialmente organizada por meio da enunciação. Nesse sentido, a enunciação se configura como um produto da interação social e “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 262). Segundo o teórico, o ouvinte não é passivo diante da informação que recebe; ele tem uma *atitude responsiva ativa* quanto a esse enunciado. O intuito discursivo de um enunciado determina o tipo estável que o escritor ou falante deve tomar para elaborar sua mensagem.

³ Não vamos entrar na discussão se é mais pertinente a expressão “gêneros do discurso” ou “gênero textual”, há muitas vertentes em relação ao uso desses termos. Optamos por utilizar a terminologia *gêneros discursivos*, proposta por Bakhtin, pois consideramos que o estudo bakhtiniano sobre gêneros é precursor e fundamenta grande parte das pesquisas nessa área.

Especialmente após ser apresentada como suporte para o ensino de línguas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), muitos estudiosos da área de linguagem têm direcionado suas pesquisas abordando os gêneros discursivos no sentido de explorar a complexidade do funcionamento da linguagem na sociedade. No entanto, ainda há uma carência de exemplos práticos de projetos pedagógicos que utilizem efetivamente os gêneros discursivos como objeto de ensino.

A seção seguinte aborda a respeito das práticas sociais de linguagem e sobre o gênero do discurso; o ensino de língua materna e estrangeira com base em gênero do discurso e o gênero história infantil.

3.1 PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM E GÊNERO DO DISCURSO

“Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 11). Essa definição tem como base a definição de língua como atividade social, histórica e cognitiva da linguagem utilizadas pelos sujeitos. Bakhtin (2016, p. 282) descreve: “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas da construção do todo”.

O enunciado, segundo Bakhtin (2016), é o que hoje se denomina como textos. “[...] nós falamos através dos mais variados gêneros sem suspeitar de sua existência. Até mesmo no bate papo mais descontraído e livre, nós moldamos nosso discurso por determinadas formas de gêneros [...]”. Esse filósofo da linguagem também reforça que é impossível a realização de qualquer estudo linguístico sem o entendimento claro de enunciado e gênero discursivo.

Segundo Bakhtin (2016), todas as dimensões referentes às atividades do ser humano se relacionam com o uso da língua que acontece por meio de enunciados orais e escritos. Existe uma diversidade de atividades realizadas por uma infinidade de grupos sociais que demandam uma competência comunicativa, que é inerente a qualquer falante de determinada língua. Nesse ponto, a escola é um ambiente que transita nessas dimensões, mas que exige um modo específico de trabalhar a linguagem, o que pode ser feito por meio de esferas sociais da linguagem que tomam uma forma específica, constituindo gênero de discurso. Isso permite compreender que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 279).

Na perspectiva bakhtiniana, as pessoas se comunicam, falam e escrevem por meio de gêneros do discurso, os quais “nos são dados quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”

(BAKHTIN, 2003, p. 282). Desse modo, os indivíduos aprendem a se comunicar e a falar através de enunciados concretos que se configuram em gêneros. Assim,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2010, p. 123).

Nessa linha, a utilização da língua sempre acontece por meio de um gênero determinado, escolhido de acordo com a situação de interação e as finalidades discursivas. Assim, há uma grande variedade de gêneros, escritos e orais, relativos a situações cotidianas mais padronizadas (como as saudações, os cumprimentos, entre outros) e àquelas mais livres (como as conversas entre amigos, entre familiares, dentre outros), bem como os utilizados em esferas discursivas mais complexas e elaboradas (como a literária, a política, a científica, etc.).

Bakhtin (2016) classifica os gêneros em dois grandes grupos: primários (simples) e secundários (complexos). Os primários são aqueles relacionados com a vida cotidiana e têm uma relação imediata com a situação em que é produzido. Por exemplo, a conversa informal, o bilhete, a carta pessoal, entre outros. Já os gêneros secundários aparecem em situações sociais mais complexas, como uma entrevista de emprego ou um ofício. Bakhtin (2016, p. 263) reforça ainda que os gêneros secundários “no processo de sua formação [...] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata”.

No que se refere aos elementos que constituem o gênero, Bakhtin (2016) afirma que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana em seu conteúdo temático, construção composicional e estilo. Trata-se, portanto, de características do enunciado e dos gêneros discursivos. O conteúdo temático se refere aos temas que se constroem ou circulam no enunciado. A construção composicional é a disposição formal e linguística do enunciado e do gênero. O estilo corresponde a um traço do enunciado que pode ser associado à identidade do locutor e de seu grupo social. Sobre o estilo, Bakhtin (2016, p. 4) teoriza que este está indissolivelmente ligado ao enunciado e aos gêneros do discurso. Reitera esse teórico que “no fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinada esfera da atividade humana e da comunicação”.

Dessa forma, para compreender o gênero na perspectiva bakhtiniana, é fundamental entender o conceito de enunciado. De acordo com Bakhtin (2016), o enunciado é a unidade

concreta e real da comunicação discursiva, pois o discurso somente pode existir na forma de enunciados concretos e singulares oriundos de sujeitos discursivos de uma ou de outra esfera de atividade ou comunicação humana. Refere-se a um ato de comunicação social, existindo uma interação social entre locutor e interlocutor: “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 268).

Nesse processo, o interlocutor (receptor) não é visto como um ser passivo, mas como alguém que, ao ouvir e compreender um enunciado, adota uma atitude responsiva para concordar, discordar, completar, discutir, questionar, pôr em dúvida, ampliar, direcionar, ou seja, ter uma posição ativa. O enunciado, assim, busca uma atitude responsiva do outro interlocutor, com o fim de convencê-lo, influenciá-lo.

Conforme Bakhtin (2016), todo enunciado é dialógico, uma vez que se fazem necessárias duas vozes, a que defende a ideia e a que se posiciona sobre essa. Ainda há uma sociedade na qual o enunciado vai circular, as pessoas vão dar suas impressões, agir, falar, dar juízo de valores em relação ao tema tratado.

Outro conceito relevante para a compreensão de enunciado é o de polifonia. Segundo Bakhtin (2016), cada ato de fala compreende assimilações e reestruturações de diversas vozes que dialogam entre si no âmbito do discurso. São discursos dentro de discursos. Segundo esse teórico, esse diálogo é construído historicamente e socialmente e é a partir dele que se dá a construção da consciência individual do falante (BAKHTIN, 2016).

Em síntese, o enunciado é uma unidade discursiva emitida por um locutor no contexto histórico e social que provoca uma atitude responsiva por parte do receptor. Como visto anteriormente, todo enunciado é produzido para alguém e com uma intenção comunicativa pré-definida. Conforme Bakhtin (2016), são justamente essas intenções que fazem parte das condições de produção do enunciado e determinam os usos linguísticos que dão origem aos gêneros discursivos.

Assim, os atos de fala se diferenciam nas suas formas à medida que se distinguem as intenções comunicativas do locutor. Essas formas, por se repetirem em situações sociais de interação semelhantes e em um dado contexto histórico, formam os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados.

De acordo com Bakhtin (2016), a estabilidade dos gêneros é relativa, pois sofrem modificações de acordo com as situações de interação social e com o momento histórico no qual estão inseridos. Assim, o surgimento de novas esferas da atividade humana provoca a formação de novos gêneros, com finalidades discursivas específicas. Como sabemos, as esferas sociais da atividade humana são incontáveis. Dessa forma, a diversidade de gêneros também é

infindável, pois é somente por meio deles que se tornam possíveis as comunicações discursivas em cada uma dessas esferas. Nesse aspecto, podemos compreender que a comunicação humana é multimodal devido aos modelos semióticos que funcionam somente com a interação social, mediante os significados que fazem também parte de seu potencial visual.

Diante do exposto, compreendemos que as interações verbais praticadas ocorrem através da atuação do sujeito em suas práticas, ações de linguagem. Nesse contexto, podem ser incluídos os gêneros do discurso estudados, considerando os enunciados em sua forma de uso social, em uma linguagem viva e concreta.

Ao escrever, o autor dá forma estética à sua produção e atribui a ela valores significativos sobre o assunto que aborda, passa por um processo de construção estética que corporifica valores em sua forma – cognitivos e éticos produzidos nas práticas discursivas. Nesse sentido, os estudos discursivos podem se valer das contribuições de Bakhtin (2017), aprofundadas para a realização de investigações que envolvem a linguagem em uma dimensão filosófica para tratar um objeto de reflexão.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a concepção de linguagem não está limitada à língua ou à linguagem somente, pois essas não possuem desenvolvimento linear, sem passar pelo dialogismo no plano do discurso. Também passa pela interação verbal composta por enunciados em gêneros discursivos que propiciam a compreensão em várias organizações enunciativo-discursivas – as características que se repetem, formas da linguagem, convertidas em vários sentidos – responsabilizando o leitor a se aproximar do objeto construído ao realizar a leitura em textos diversos, produzidos em épocas distintas, com suas tecnologias. Passa ainda pelo plurilinguismo e vozes discursivas, o que implica uma variedade de línguas, linguagens, resultando nas estruturas enunciativas diversas que se confrontam devido à diversidade coercitiva, nas relações discursivas, com uma gama enorme de vozes sociais.

Nessa concepção, percebemos que as formas definidas das palavras que se voltam para determinado aspecto real constituem um elo a formas definidas da realidade que permitem interpretar as práticas sociais da linguagem. Desse modo, a linguagem se constitui na interação verbal, visto que a língua não é um sistema abstrato de estruturas linguísticas, nem expressão individual do falante, pois ela se realiza na prática social discursiva, por meio do dialogismo entre os interlocutores, o eu e o outro.

Após destacarmos a perspectiva bakhtiniana sobre linguagem e gêneros discursivos, faz-se necessário discorrer sobre o *ensino* da linguagem, embasado pelos gêneros discursivos, considerando-os como ferramentas para inserção dos estudantes em práticas discursivas interativas.

3.2 O ENSINO DA LINGUAGEM (LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA) COM BASE NOS GÊNEROS DISCURSIVOS

O professor de língua materna e/ou estrangeira precisa despertar a visão crítica do estudante e, simultaneamente, dar-lhe a possibilidade de ele saber que há recursos linguísticos variáveis em decorrência do contexto em que são usados.

Nessa perspectiva, os PCNs dispõem que a língua deve ser considerada em situações de uso, minimizando as questões gramaticais sem tratá-las objetivamente. Os PCNs recomendam a articulação das estruturas linguísticas, orais ou escritas, por meio da contextualização, entendendo “os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida” (BRASIL, 2000, p. 24).

Diante dessa recomendação, podemos considerar o que Antunes (2010) discorre a respeito dos conhecimentos linguísticos. O professor precisa ter a capacidade de enxergar os elementos centrais para o entendimento de um texto, condição que ultrapassa a gramática, indo além da superfície do texto. No entanto, ensinar as questões que envolvem a configuração dos textos, como coesão, coerência, informação, intertextualidade e muitas outras fórmulas de se produzir e interpretar textos não é o suficiente. É preciso que a escola instaure regularmente uma prática real dessas questões que fazem parte dos textos orais ou escritos, “que circulam ou circularam em nossas atividades sociais” (ANTUNES, 2010, p. 15).

Contudo, é relevante pensar que a leitura ocupa um espaço importantíssimo não só no ensino da Língua Portuguesa, mas também em todas as disciplinas que têm a finalidade de transmitir cultura e valores. O ato de ler é um processo de descoberta, pois leva o leitor a esferas mais amplas e profundas de percepção, contextualizando-o com o tema abordado na produção oral ou escrita. De forma geral, a leitura gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, estimulando os modos de perceber e de sentir a vida por parte do leitor.

Nesse sentido, os PCNs tratam das finalidades da disciplina de Língua Portuguesa. Entre elas, estão as abordagens dos gêneros discursivos que propõem “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2000, p. 23).

Para possibilitar a prática discursiva, de acordo com Antunes (2010), o ensino da língua deve ir além da abordagem gramatical normativa, buscando desenvolver no educando a

capacidade de compreender os recursos linguísticos que caracterizam os gêneros discursivos estudados e como utilizá-los para atingir a finalidade almejada pela comunicação estabelecida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicita com clareza as questões gramaticais para cada nível de ensino em que se encontra o estudante. A proposta da BNCC é analisar as estruturas linguísticas contextualizadas com as práticas sociais, substituindo a memorização de regras por atividades que permitam a compreensão das formas e situações de uso, levando em conta o avanço tecnológico e determinando a “presença de textos multimodais – popularizados pela democratização das tecnologias digitais – e as questões de multiculturalismo – uma demanda política da contemporaneidade” (BRASIL, 2015, p. 4).

É importante destacar que a BNCC é uma proposta que visa acabar com a fragmentação disciplinar do conhecimento, tendo enfoque no desenvolvimento de habilidades para aplicar na vida, na importância do contexto para dar sentido aos objetos de aprendizagem do estudante e na facilitação da construção de seu projeto de vida. Assim, o estudante pode ver sentido naquilo que está aprendendo.

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCNs, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo (GERALDI, 2015, p. 384).

Como a escola, na maioria dos casos, é o primeiro contato do educando com a leitura, cabe a ela prepará-lo para as práticas discursivas. Nessa linha de pensamento, Koch (2002, p. 61) afirma que “todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido, e que todo texto é plurilinear na sua construção”. Essa autora considera que a leitura oferece uma pluralidade de sentidos. Em tempos em que o educando está se inserindo na sociedade, suas interações ocorrem através de oportunidades de comunicação oferecidas pelos gêneros discursivos. Entretanto, trata-se de uma manifestação subjetiva na qual o indivíduo organiza sua expressão linguística, em conformidade com os conhecimentos apropriados por ele no meio social.

Lopes-Rossi (2002) trata das dificuldades no processo de escrita dos educandos, em função do artificialismo das condições de produção escrita na escola a partir de gêneros discursivos.

Artificialidade das situações de produção, pois o texto produzido na escola não é um texto autêntico, não existe na nossa vida social, não tem finalidade a não ser cumprir uma exigência do professor. Ou do programa de ensino; descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem; artificialidade dos temas propostos ou pouca possibilidade de interesse do aluno nos temas propostos; falta de objetivo de escrita por parte do aluno; falta de um real leitor (exceto o professor) para o texto; falta de acompanhamento do professor nas etapas de elaboração do texto ou a inexistência delas; atitude comum do professor de comportar-se como “corretor de texto” do aluno e não como “leitor participativo” na construção do texto; falta de ânimo do professor na correção de um exercício, cuja eficácia ele próprio talvez questione (LOPES-ROSSI, 2002, p. 20).

De acordo com Lopes-Rossi (2002), é importante distinguir a diferença entre o ensino baseado nos padrões clássicos e em gêneros discursivos. Conforme esclarece a autora, enquanto o primeiro é apenas uma tipologia de organização textual sem nenhum cunho social, a qual se faz meramente com uma fórmula abstrata, os gêneros discursivos propõem “práticas sóciodiscursivas da sociedade que se realizam como formas típicas de enunciados usados nas situações reais de comunicação” (LOPES-ROSSI, 2002, p. 2).

De acordo com Marcuschi (2008, p. 16), o “estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”, o que pode facilitar as práticas discursivas nos meios digitais em que circulam vários gêneros. Por essa razão, os professores de língua portuguesa e outras disciplinas precisam usar esses gêneros em suas ações pedagógicas de leitura e escrita.

Marcuschi (2008, p. 17) assevera que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de ação sócio discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. Dessa forma, ao selecionar determinado gênero para aplicar em sala de aula, o professor está selecionando instrumentos para atingir os objetivos de nossas propostas de ensino-aprendizagem.

As inovações oriundas da tecnologia com seus impactos nas práticas sociais de leitura e de escrita demandam a atenção para o trabalho de gêneros digitais na sala de aula, visto que as pessoas compartilham gêneros nas redes sociais. Conforme Marcuschi (2008, p. 207), “há muito mais gêneros na escrita do que na fala, o que é surpreendente, mas se explica pela diversidade linguística que praticamos diariamente através da escrita”.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82) afirmam que “é possível ensinar e escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares”. Para que isso aconteça, é necessário inserir na escola situações concretas, planejadas de forma clara e sistemática, utilizando gêneros discursivos escritos ou orais que permitam aos alunos escreverem e/ou falarem de forma adequada nas mais diversas situações de comunicação.

Esses pesquisadores agrupam os gêneros discursivos de acordo com suas regularidades linguísticas e tipográficas, finalidades sociais atribuídas ao ensino e relativa homogeneidade quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados, levando em conta as especificidades e diversidades dos gêneros discursivos, que possuem como finalidade o desenvolvimento das habilidades orais e escritas dos educandos. O trabalho com gêneros no contexto educacional sugerido por esses pesquisadores está proposto no Quadro 2:

Quadro 2 – Agrupamento de gêneros

Domínios sociais da comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimesis</i> da ação através da criação e escrita	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Currículum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras do jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 102)

O trabalho de leitura e escrita em suas funções distintas permite que o aluno use essas habilidades em situações reais, diante de uma veiculação de ideias completas, possibilitando a compreensão e o uso de tais habilidades em uma prática discursiva interativa. Dessa forma:

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem aos conhecimentos, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à produção escrita e circulação social (LOPES-ROSSI, 2008, p. 62).

Escolher um gênero para trabalhar em sala sem antes analisar os caminhos a seguir, as condições para sua aplicação e os resultados reais e significativos para a vida do aluno pode representar um trabalho meramente vazio e fadado ao fracasso como tantos outros. Por essa razão, o professor deve focar em alguns gêneros que considere essenciais saber profundamente, mas apresentar os outros em forma de agrupamentos – como apresentado no Quadro 2.

Nesse sentido, através dos agrupamentos diferentes e diversificados, as práticas de linguagem podem ser bem trabalhadas em sala de aula. Não é possível contemplar todos os gêneros elencados pelos autores, devido ao tempo e à quantidade de tópicos e de conteúdos que fazem parte dos currículos escolares. Então, selecionar alguns e definir os objetivos e finalidades de suas aplicabilidades e usos vem a ser uma forma adequada de desenvolver, na escola, competências de leitura, escrita e oralidade conforme os contextos e necessidades que os alunos vivem e apresentam.

Na próxima seção, fazemos considerações acerca do gênero história infantil e suas características. Esse gênero é objeto da sequência didática que desenvolvemos nesta pesquisa.

3.3 O GÊNERO HISTÓRIA INFANTIL

A produção teórica sobre o gênero história infantil é relativamente nova no universo literário e acadêmico. No Brasil, as primeiras obras nacionais sobre o assunto surgem a partir dos anos 80 (COELHO, 2000). É quando muitas obras destinadas ao público infantil são lançadas e educadores, pesquisadores e instituições educacionais preocupam-se com essa literatura “à medida que ela vem sendo redescoberta também como o grande espaço de convergência das multilinguagens que se curzam no cenário contemporâneo” (COELHO, 2000, p. 11). Sobre a literatura feita para crianças e por muito tempo marginalizada pela crítica literária,

Cada vez mais sou da opinião de que não existem livros para criança. Eles são um conceito inventado por motivos comerciais e mantido pela tendência humana de classificar e rotular. O autor honesto [...] escreve o que está dentro de si e precisa sair. Às vezes o que ele escreve terá ressonância nas inclinações e interesses dos jovens, outras vezes não [...]. Se precisa haver uma classificação, é de livros bons e ruins (CROUCH, 1977 apud HUNT, 2012, p. 74).

Ao longo da história, diferentes concepções e opiniões acerca da literatura infantil têm sido tecidas, mas o predomínio é que os livros devem ser fonte de exemplos didáticos de comportamento ou fonte para o trabalho pedagógico de temas diversos. Colomer (2017, p. 19-20) sustenta que obras literárias para crianças devem ser vistas como literatura, e suas principais funções são:

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações.

Hunt (2012, p. 88), no mesmo sentido, afirma que “não há razão para os livros para criança ficarem de fora do cânone respeitável (como uma alternativa) ou não serem estudados com o mesmo rigor (que os outros)”. Na literatura infantil, “existem obras de tamanha sutileza e complexidade que podem ser lidas com os mesmos valores de estilo e conteúdo que os ‘grandes livros’ para ‘adultos’” (HUNT, 2012, p. 44). O pesquisador britânico ainda salienta que “supor que a literatura infantil seja de algum modo homogênea é subestimar sua diversidade e vitalidade” (HUNT, 2012, p. 49). Do ponto de vista histórico,

[...] os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura, além de estarem no auge da vanguarda da relação palavra e imagem nas narrativas, em lugar da palavra simplesmente escrita. Em termos literários convencionais, há entre eles textos “clássicos”; em termos de cultura popular, encontramos *best-sellers* mundiais, como a série Harry Potter, e títulos transmitidos por herança de famílias e culturas locais. Estão entre os textos mais interessantes e experimentais no uso de técnicas de multimídias, combinando palavra, imagem, forma e som (HUNT, 2012, p. 43).

Quanto aos estudos sobre a literatura para crianças, Colomer (2007, p. 118) afirma que há uma quantidade notável de estudos que demonstram que

[...] a leitura de histórias para as crianças incide em aspectos tais como o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos, o conhecimento de como funciona a linguagem escrita e a motivação para querer ler. Existe um acordo generalizado sobre o fato de que os contos possuem a enorme vantagem de ensinar às crianças a “pensar só com palavras”, ou seja, sem apoiar-se na percepção imediata, nem em um contexto presente que lhes permite elaborar um modelo mental do mundo muito mais rico e um vocabulário para falar sobre ele.

Colomer (2007) prossegue afirmando que as crianças aprendem a conviver com situações da literatura através das histórias, o que permite que elas compartilhem com seus pares e façam analogias culturais de seu ambiente e experimentem situações inquestionáveis, por perceber que existem horizontes para ampliação de saberes proporcionados pela leitura.

Hunt (2012) alerta que o mediador da leitura precisa gostar de ler textos e livros, destacando que existem itens que fazem interface entre o leitor e o livro. Por essa razão, o leitor qualificado precisa escolher um livro que consiga atenção dos ouvintes. Faz-se necessário possibilitar que eles tenham uma postura de leitor por meio da exploração dos muitos aspectos, como ilustrações, cores, capa, estilo de letra, formatação, entre outros, encontrados na obra lida. Todos esses aspectos constituem-se como estratégias para formar um leitor atento e crítico. Essa abordagem pode ser realizada pelo mediador que faz a leitura ou conta a história nele contida.

Conforme Machado (2004), ouvir uma história é uma experiência singular e, embora a história possa ser a mesma, cada pessoa a ouve de forma diferente. Ao ouvir a história, o indivíduo se transporta para um lugar imaginário, suscitando a criatividade e a integração com o ambiente e as pessoas nele presentes. Machado (2004) ainda afirma que os contos de fadas são histórias que se posicionam em um ramo de “histórias de encantamento”, que existem desde os primórdios com anseio de saber. Conforme suas palavras,

O encantamento não é alienado e também não é infantil. E os contos de fadas são um ramo apenas recente de uma árvore que existe desde que o mundo é mundo, enraizada no desejo de saber. E nem todos os freudianos concordariam com a afirmação acima, mas isso é uma outra conversa. O encantamento é um estado de conhecimento. A qualidade que acende sua vivacidade é o movimento perene e flexível da imaginação criadora. Uma qualidade forjada no SEMPRE que se manifesta nas mais variadas situações: nas formas da Natureza, nas brincadeiras das crianças (quando elas PODEM brincar), nas obras de artistas, de cientistas, nos mitos e nos ritos das culturas tradicionais, em todas as transgressões que transformam a História dos grupos humanos (MACHADO, 2004, p. 198, grifo do autor).

Ao exprimir essas palavras, a autora defende que os contos tradicionais possuem uma expressão privilegiada e vigorosa que convida tanto crianças quanto adultos, sem o uso da cerimônia ou algum tipo de hierarquia, planejamento ou dinâmica de grupo.

É a própria estrutura narrativa, desenhada como uma rede de relações simbólicas, que pega cada um pela mão e a gente se vê num instante lá dentro da estória brincando de cabaninha, enredando nossa própria história nas ações dos personagens. Na nossa vida, todos os dias de manhã acordamos para o desconhecido, mas nós não nos lembramos disso. Nas culturas tradicionais os mitos, artefatos, cantos, danças e outras narrativas são documentos dessa lembrança, são símbolos. Os contos tradicionais são uma substância que armazena, perpetua e difunde conhecimento na forma de arte da Fantasia (MACHADO, 2011, p. 199).

Zilberman (2003) escreve sobre a literatura infantil na escola, ressaltando que o campo de trabalho com a literatura infantil no Brasil ainda é vasto e desconhecido, e faz uma investigação que vai desde o surgimento dos primeiros livros para crianças até a análise das obras de autores brasileiros voltadas às crianças. Essa estudiosa acrescenta ainda que o gênero história infantil foi criado como forma de o adulto doutrinar a criança, sendo utilizado por muitos anos para silenciar, persuadir e dominar a infância. De acordo com Zilberman (2003), com o fim do feudalismo e a ascensão da burguesia, o modelo de família sofreu uma grande mudança: de relações ligadas por elos de sangue e dívidas, submissas a um senhor de terras, passou-se à instituição de núcleos familiares mais privados, com a vida doméstica moldada pelos casamentos, criação dos filhos a afeto interno.

Desse modo, a literatura para crianças trabalha a moral e rigidez de conduta, do exemplo a ser seguido, o bem e o mal, o certo e o errado, presentes na moral da história. O olhar para a criança como um adulto em miniatura, que deveria ser rigidamente disciplinado e punido, passou, especialmente a partir dos anos 70, por uma mudança em relação a como era pensado e reproduzido em textos infantis (ZILBERMAN, 2003).

Enquanto a escola é patrocinada pelo sistema burguês, para que dentro das quatro paredes da sala de aula sejam transmitidas as ideologias das camadas de poder, “a literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor” (ZILBERMAN, 2003, p. 23). A literatura infantil tem um papel fundamental para a manutenção dessa nova ordem. No entanto, a partir da segunda metade do século XX, esse gênero tem acompanhado as mudanças sociais, passando de um sistema autoritário para um mais democrático em que a criança passou a ser muito importante para a sociedade. A qualidade do livro mudou profundamente com o avanço das tecnologias.

De acordo com Coelho (2000, p. 27), a história infantil “funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização”. Segundo essa estudiosa, até pouco tempo, a literatura infantil foi considerada um gênero menos valorizado pela cultura. Na contemporaneidade, esse tipo textual é considerado fundamental para a formação da

personalidade do futuro adulto. A história infantil faz parte das brincadeiras, das rodas cantadas, da arte de representar e de filmes destinados à criança. Esse gênero entretém, instrui e educa a criança, favorecendo a criatividade e o senso crítico. Seu caráter provavelmente narrativo é muito significativo por ser uma fonte de prazer que contribui para o desenvolvimento do indivíduo em tenra idade. Quando a própria criança já consegue contar histórias, ela aprende a conviver com situações reais ou fantasiosas fazendo com que ela crie novos fatos, como ela deseja que fosse sua realidade. O uso da narrativa amplia o conhecimento desse sujeito sobre coisas e fatos, bem como faz com que ele desempenhe uma variedade de papéis sociais ou personagens que configuram sua identidade e assim experimenta outros modos de ser e pensar.

O gênero história infantil só se distancia dessa origem controladora “quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor” (ZILBERMAN, 2003, p. 26). Nesse sentido, salienta Cadermatori (2010, p. 8) que “não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como das ideias, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças”.

A literatura infantil pode ser usada pela escola como uma prática interdisciplinar que pode ser associada a outras formas de expressão, como o movimento, a imagem, a música, favorecendo o processo de comunicação da criança desde seus primeiros anos de idade. Além disso, ao ouvir ou ler histórias infantis, essa criança está percebendo e experimentando sentimentos:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve, com toda sua amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar, pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (ABRAMOVICH, 2006, p. 17).

Por isso, as histórias podem estimular outras áreas, como o desenho, a música, o pensamento, o teatro, a imaginação, a brincadeira, a leitura, a escrita, a escuta, isto é, muitas habilidades podem nascer na audição ou leitura de uma história infantil. Por essa razão, Abramovich (2006) considera que é importante que a criança ouça histórias como início da formação de leitor, uma vez que esse recurso favorece descobertas e compreensão do mundo que a rodeia. A narração pode ser lida ou contada por um adulto para a criança, abrindo

oportunidades para o conhecimento de temas importantes para construir sua identidade social e cultural.

Nesse sentido, a literatura infantil pode proporcionar, através da sua linguagem simbólica, uma visão de mundo que ultrapasse os limites da restrita experiência existencial da criança.

Ainda que se considere que um escritor é um criador, ele produz uma obra a partir de sua experiência, de leituras e do que esperam dele. Esse ponto de partida é muito amplo, de modo que as variações são infinitas, e as obras, bastante diferentes entre si. O escritor dispõe também de grande liberdade, pois, somando experiência e imaginação, ele pode ir longe, inventando pessoas, lugares, épocas e enredos diversificados. Contudo, ele não pode ir longe demais: os leitores precisam se reconhecer nas personagens, há limites para mexer com a temporalidade, e a ação precisa ter um mínimo de coerência (ZILBERMAN, 2009, p. 13).

O gênero história infantil caracteriza-se pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A faixa etária de seu público deve levar em consideração as competências de leitura que o leitor previsto já contempla. A literatura infantil é destinada a pré-leitores, leitores iniciantes e leitores em processo.

Os autores devem escolher uma forma de comunicação que atenda aos interesses do possível leitor e respeite suas potencialidades, pois as obras infantis devem possibilitar ao leitor atribuir sentido àquilo que lê. Desse modo, pode-se constatar que

A relação fundamental entre o prazer da leitura é a construção da subjetividade se evidencia na relação do sujeito com o texto literário. Entre o dever-saber que a escola exige e o saber-prazer que a literatura configura, temos um elo fortíssimo de ligação, trata-se da relação fundadora que a leitura estabelece com a construção da identidade do sujeito. A leitura literária permite a inserção ética do sujeito no mundo sociocultural a partir do momento em que a leitura torna subjetivamente significativas múltiplas possibilidades de mundo, dando chance a que novos significados e novos valores estejam presentes (BELLI, 2004, p. 73).

O leitor em processo, de acordo com Coelho (2000), já domina com facilidade o mecanismo da leitura, interessa-se pelo conhecimento das coisas, por desafios e questionamentos diversos. Para esse público, a história infantil deve conter presença de imagens em diálogo com o texto, frases simples, introdução gradativa de períodos compostos por coordenação. A narrativa deve ocorrer em torno de uma situação central – problema ou conflito – que precisa ser resolvida até o final, devendo estruturar-se em início, meio e fim, obedecendo

a um esquema linear. Humor, graça, situações inesperadas, realismo, imaginário e fantasias despertam muito interesse nos leitores dessa fase.

O gênero história infantil inclui-se no domínio social da comunicação, sendo um gênero da cultura literária ficcional, na qual a capacidade de linguagem dominante é narrar. Esse tipo de texto narra acontecimentos, eventos que envolvem protagonistas, lugares e ações e apresenta sequência lógica encadeada por expressão linguística. Diversos teóricos buscaram construir modelos para dar conta dos elementos da história e de sua organização, nas quais se inclui a introdução; nesta, inserem-se os personagens em um contexto espacial, temporal e social em que ocorre um episódio envolvendo um evento, uma reação a esse evento, tentativas de solucionar problemas e uma conclusão. Incluem-se entre os textos narrativos infantis os contos de fada, a fábula, as lendas, entre outras possibilidades. Dessa forma, a história infantil possui as características da narração, com recorte específico para o público-alvo.

De acordo com Lajolo (2005), para desenvolver o imaginário da criança, é importante que a história infantil possua imagens, ambiente, personagens, entre outros recursos para sua composição. Segundo a autora, o ambiente precisa ser reconhecido pela criança como contido em sua vivência de mundo, pois é uma forma de introdução ao mundo real através do espaço onde a história ocorre. Ademais, essa estudiosa acrescenta que a forma expressiva com que se narra a história, bem como a mudança de entonação para cada personagem, faz com que a criança realize mudanças no seu modo de ver e apreciar o que está sendo contado ou lido.

Ao explorar a história infantil de modo crítico, a escola contribui para a formação humana do sujeito. Assim, afirma Lajolo (2005, p. 105) que “a literatura infantil constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são ilimitados [...] é a literatura que, como linguagem e como instituição, expressa e discute simbolicamente, seus impasses, seus desejos e utopias”.

Ler ou contar histórias para crianças estimula o imaginário infantil, para que ela seja capaz de descobrir e entender o mundo ao seu redor, conflitos e impasses. Ao ouvir ou ler histórias, elas experimentam emoções, como raiva, tristeza, irritação, pavor, alegria, medo, angústia, insegurança, vivem o que as narrativas provocam e geram através dos seus significados.

Contar e ler histórias implica também em desenvolver todo o potencial crítico da criança, pois através da audição de histórias a criança é levada a pensar, questionar e duvidar, estimulando desta forma o seu senso crítico. Com isso, entendemos que a oralidade da comunicação se coloca para além do texto escrito (SILVEIRA, 2008, p. 2).

Segundo Machado (2004), as histórias estimulam a mente da criança, possibilitando o desenvolvimento da criatividade e favorecem sua percepção de atitudes e valores para sua formação humana, no sentido de colaborar para um mundo melhor, razão pela qual provavelmente a arte de narrar histórias tem se espalhado em vários ambientes sociais, incluindo a escola.

A história infantil também pode ser utilizada como importante recurso no processo de aquisição de uma língua, seja ela estrangeira ou não, pois esses textos oferecem subsídios para trabalhar as práticas discursivas de interação linguística. Tatar (2013, p. 17) salienta que, para nós que não somos mais crianças, as histórias também “são irresistíveis, pois oferecem oportunidades para falar, debater, deliberar, tagarelar e conversar fiado interminavelmente, como faziam as velhas comadres de quem, ao que se diz, essas histórias vieram”.

Do referencial teórico trazido neste capítulo, os principais autores e conceitos acionados que foram mobilizados neste estudo estão relacionados no Quadro 3:

Quadro 3 – Principais categorias teóricas do capítulo 3

Principais categorias teóricas	Referência de autores	Conceitos em destaque
Gêneros do discurso	Bakhtin (2016)	Estrutura composicional, conteúdo temático e estilo.
Ensino de língua materna e estrangeira com base em gêneros do discurso	Bakhtin (2016) Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) Marcuschi (2008) Marcuschi; Xavier (2010) Lopes-Rossi (2002)	Gêneros do discurso e sua aplicabilidade em sala de aula; prática social de interação entre sujeitos.
História infantil	Colomer (2007, 2017) Hunt (2012) Zilberman (2003) Coelho (2000)	A narrativa infantil; caracterização da narrativa infantil; literatura e consciência de mundo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Levando-se em conta as características do gênero história infantil, público-alvo e fatores estruturantes, como narrador, foco narrativo, personagens, espaço-tempo, entre outros, uma das possibilidades de seu ensino é através da aplicação da sequência didática, metodologia proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), a ser abordada no próximo capítulo.

4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO PRÁTICA DE ENSINO

Este capítulo contempla três seções. A primeira aborda os princípios teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo. A segunda seção traz considerações acerca das sequências didáticas desenvolvidas pelo Grupo de Genebra e a terceira apresenta o procedimento sequência didática como instrumento metodológico de ensino e aprendizagem e a construção de modelos didáticos de gênero.

4.1 PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma teoria desenvolvida por Jean-Paul Bronckart e outros pesquisadores da Universidade de Genebra, como Dolz, Pasquier e Schneuwly. Essa teoria tem contribuição de estudiosos da linguagem de diferentes áreas, como Bakhtin e Vygotsky. Bronckart (2003, p. 13) afirma que “nossas proposições teóricas derivam de uma psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social”. O interacionismo sociodiscursivo é um quadro teórico que compreende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 2003, p. 13).

Assim como na abordagem do interacionismo vygotskiana, na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, o sujeito se insere socialmente através da linguagem e nessas relações de socialização constrói seus conhecimentos. No mesmo sentido, os estudos do ISD, assim como os de Bakhtin, entendem a linguagem em uma perspectiva social como atividade de comunicação, destacando o uso da linguagem com foco nas interações sociais.

Esta abordagem objetiva mostrar o papel fundador da linguagem e, especialmente, do funcionamento discursivo/atividade discursiva no desenvolvimento humano. A tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação pelo organismo humano das propriedades da atividade social mediada pela linguagem (BRONCKART, 2007).

A ISD sustenta

[...] que a emergência das práticas de linguagem ou semióticas se inscrevem na continuidade da evolução das espécies, constitui, ao mesmo tempo, o elemento decisivo da “ruptura humana”: a prática dos signos e dos textos que os organizam constituiriam uma forma de materialização dos processos dinâmicos que, tendo o homem, permanecem inobserváveis ou implícitos; com o homem, elabora-se uma nova rede de processos dinâmicos, de origem radicalmente social, que, de um lado, se sobrepõe à rede dinâmica herdada ou biológica, que, de outro lado, porque é material e, portanto, acessível, permite ao homem pensar e gerar seu próprio futuro (BRONCKART, 2006a, p. 11).

É a ação comunicacional que produz formas semiotizadas que transmitem conhecimento coletivo e social, ou seja, a atividade da linguagem é o lugar e os meios das interações sociais que constituem todo o conhecimento humano. Nessa prática, são elaborados os mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais do mundo. Na intertextualidade resultante dessa prática, o conhecimento coletivo é preservado e reproduzido, e é no confronto com essa intertextualidade sócio-histórica que são elaboradas as representações disponíveis para todo agente humano (BRONCKART, 2007).

A linguagem não é constituída por uma dimensão meramente representativa; pelo contrário, além de produzir, gerar significância, possui uma dimensão social porque a linguagem é construída no contexto social com um propósito comunicacional e uma dimensão psicológica, pois é mediante a linguagem que produzimos o próprio pensamento (BRONCKART, 2008).

Quanto à primazia da linguagem sobre o pensamento, Vygotsky (1997) argumenta que o desenvolvimento humano é, acima de tudo, possível devido à internalização e apropriação de signos apreendidos na sociedade. Nessa perspectiva, além de ser um elemento mediador essencial no processo de aculturação, a linguagem desempenha um papel decisivo na construção do pensamento.

Bronckart (2006b) refere-se a Vygotsky em sua explicação do sistema psicológico, que se baseia nos conceitos de consciência e fala interna e seu papel na interação do ser humano com representações coletivas e na formação de representações individuais de contexto, situação, gênero e atividade. Esses dois sistemas, sociológico e psicológico, são analisados na parte pré-textual ou contextual, ou dimensão, da análise. Por fim, o sistema linguístico entra em jogo na dimensão textual que se refere à análise de textos individuais ou amostras de gênero.

De um ponto de vista da ISD, as capacidades de linguagem são definidas como um conjunto de operações que permite a realização de uma ação específica de linguagem. A linguagem, por sua vez, é vista por Vygotsky (1986) como uma ferramenta que faz a mediação da construção do conhecimento, ou seja, o conhecimento espontâneo é transformado em

conhecimento científico por meio da linguagem. Bronckart (2006a, p. 9) afirma que “as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas”.

Os gêneros são definidos por Bronckart (2006b) como as várias maneiras culturalmente orientadas de construir e organizar significados (ou sentidos). O autor considera os gêneros como expressões relativamente estáveis que sofrem mudanças significativas no tempo, porque estão fundamentalmente ligadas à evolução das atividades gerais humanas e à evolução dos meios de comunicação (BRONCKART, 2006b). Em suma, os gêneros, conforme Bronckart (2006a, p. 13),

constituíam os produtos de configurações de escolhas entre as possíveis, que são momentaneamente estabilizadas pelo uso, escolha que emerge do trabalho que realiza as formações sócio-discursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam, adaptados a um meio comunicativo dado, eficazes em face a tal aposta social, etc. Em razão desse estatuto, os gêneros mudam necessariamente com o tempo, ou com a história das formações sócio-discursivas.

Os gêneros podem ser analisados para entender suas condições de uso, relevância, eficácia e adequação ao contexto e interpretar os papéis das características de gênero na realização das ações sociais humanas.

Desse modo, a análise do gênero assume um papel central na metodologia do Interacionismo Sociodiscursivo. Para a produção textual, o agente possui um conhecimento pessoal (e parcial) da arquitetura de sua comunidade verbal e dos modelos de gênero ali disponíveis. Nessa base, o agente adota um modelo de gênero que parece relevante para as propriedades gerais da situação de ação. Quando esse modelo é adaptado às propriedades particulares dessa situação, produz um novo texto que apresentará as marcas do gênero escolhido e as do processo de adaptação às particularidades da situação (BRONCKART, 2007).

O ISD, além de ser uma manifestação importante de representações coletivas, devido à sua natureza iminentemente social, semiótica e dialógica, a linguagem é, em primeiro lugar, um elemento fundamental do pensamento consciente e operacional (como não existe atividade mental sem expressão semiótica) ou, em outras palavras, é uma condição *sine qua non* do desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, os textos – objetos empíricos através dos quais a linguagem se materializa – também possuem uma natureza psicossociosemiótica. Nesse contexto, deve-se sublinhar a dimensão psicológica dos textos, em especial os textos memorialísticos, em que há uma postura narrativa enquadrada pelo

contexto enunciativo. Tais textos assumem um papel de valor indiscutível como geradores do desenvolvimento humano, pois permitem o autoconhecimento e a construção da identidade pessoal por meio da identidade narrativa, descrita pelo tipo de identidade a que um ser humano tem acesso graças à mediação da função narrativa.

Bronckart (2006b) considera a atividade verbal como uma unidade psicológica e o texto como uma unidade de análise comunicativa. Em sua discussão sobre um sistema sociológico, o pesquisador da Universidade de Genebra se baseia nas noções de mundo objetivo, social e subjetivo de Habermas para descrever os tipos de representações sociais coletivas que se constrói e avalia. Essa estrutura formal de mundos é usada na investigação física que “resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo” (BRONCKART, 2003, p. 93), e sociossubjetiva, “interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)” (BRONCKART, 2003, p. 93) da situação comunicativa que constitui a produção de um texto, ou do microcontexto.

A dimensão contextual da análise, focalizada no contexto sociointeracional da produção, permaneceu a mesma, de modo que, ao nível macro, investigou os aspectos histórico, cultural e social. Para realizar uma análise da dimensão contextual de um gênero, o pesquisador precisa buscar o máximo possível de informações, contando com todos os dados disponíveis. Se nenhuma informação puder ser localizada ou acessada pesquisando os contextos de produção ou circulação de texto, o pesquisador precisará explorar o contexto desenvolvendo uma representação da situação comunicativa, na qual o(s) texto(s) é (são) usado(s). Os dois níveis de análise dentro da dimensão contextual são vitais para a análise da dimensão textual, pois o uso da linguagem (ou seja, ações da linguagem) sempre ocorre em uma situação comunicativa específica em um contexto específico, que determina a produção de texto e serve como base para o conteúdo referencial (isto é, representações mentais de um agente de diferentes fatos, fenômenos e conhecimentos) usado por um indivíduo para construir significados (BRONCKART, 2003).

A corrente genebrina do interacionismo sociodiscursivo, na sua vertente didática, tem desenvolvido pesquisas acerca da transposição didática de gêneros. Schneuwly (2010) debruçou-se sobre questões da Didática de Línguas, trazendo questões fundamentais para a questão de ensino e aprendizagem de gêneros. Esse pesquisador afirma que os gêneros são instrumentos semióticos complexos, formas de linguagem prescritiva, que permitem a compreensão e produção de textos.

No que se refere ao ensino de gêneros, devemos levar em conta o nível de capacidades dos alunos na construção de materiais e atividades didáticas apropriadas que permitam a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para a instância dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados. Machado e Cristovão (2006, p. 552, grifo do autor) destacam que

[...] o termo *transposição didática* não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto de transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos.

Machado e Cristovão (2006) consideram que há três níveis básicos de transformações: o conhecimento científico, primeiro, passa pelo processo de transformação para transformar-se em conhecimento a ser ensinado; depois, transforma-se em conhecimento a ser ensinado; por fim, em conhecimento efetivamente aprendido.

Conforme a teoria da transposição didática, quanto ao ensino de línguas, podem surgir alguns problemas no primeiro nível (passagem do conhecimento científico para conhecimento a ser ensinado), entre eles: a seleção dos conteúdos a serem ensinados leva em conta tanto o conhecimento científico quanto as práticas de linguagem; as práticas sociais devem ter sido objeto de estudo e compreensão anterior; se a construção do conhecimento não tiver sido realizada no campo científico, sua abordagem no ensino corre o risco de basear-se no senso comum ou ter caráter unicamente ideológico. Também, certas noções, que dentro da ciência são consideradas hipóteses ou propostas de estudo, podem ser apresentadas nos documentos oficiais de ensino como verdades absolutas. Trata-se do fenômeno da dogmatização de noções que são selecionadas para o ensino. E ainda há o risco da compartimentação dos conteúdos selecionados e incoerência global na proposta oficial, pois não há uma teoria de linguagem única e as comissões que constroem as diretrizes gerais para o trabalho dos professores são compostas por pesquisadores com diferentes posicionamentos teóricos e didáticos (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006).

Além desses aspectos,

[...] surgem problemas sérios para a transposição didática. Por exemplo, como desenvolver atividades de reflexão gramatical úteis e adequadas para a produção textual, sem efetuar uma separação dos conhecimentos gramaticais dos textuais ou discursivos? O que temos observado, nas diferentes reformas levadas a cabo, é que aqueles especializados em ensino de línguas têm sido obrigados, no primeiro nível da transposição, a se servirem de elementos provenientes de diferentes teorias ou de diferentes subáreas, tentando construir um mínimo de coerência no próprio campo didático, que, infelizmente, nem sempre pode ser atingida (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 554).

Mediante a observação desses problemas, o da compartimentação dos conhecimentos no campo do ensino de línguas motivou os pesquisadores genebrinos a uma tentativa de sua resolução com a elaboração do conceito de *Sequência Didática* (SD) em 1996 (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006).

Na seção seguinte, apresentamos o instrumento de planejamento sequência didática proposto pela equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

4.2 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SDs) DESENVOLVIDAS PELO GRUPO DE GENEBRA

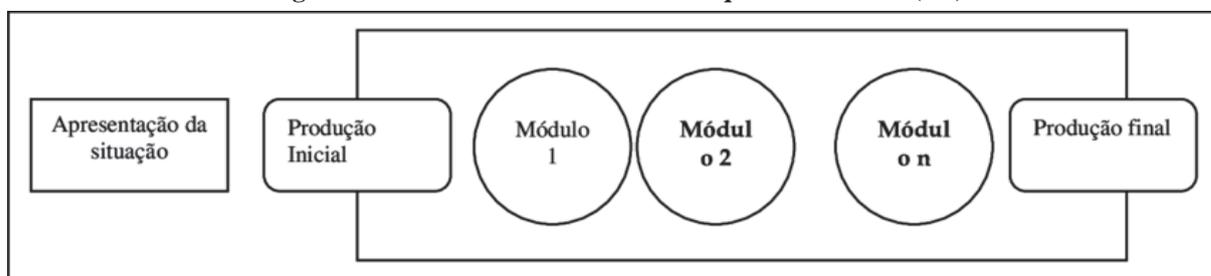
O desenvolvimento da prática de ensino desenvolvida e objeto de pesquisa neste estudo tem como aporte teórico a metodologia de sequência didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Esses autores, articulados ao Interacionismo Sociodiscursivo, têm dedicado suas pesquisas sobre princípios e métodos em didáticas de línguas relacionados ao ensino e à aprendizagem da produção de textos escritos e orais.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82), “é possível ensinar e escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares”. Para que os alunos possam se apropriar de instrumentos, técnicas e noções necessárias para desenvolver suas capacidades de expressão escrita e oral, nas mais diversas situações de comunicação, é fundamental a criação de contextos de produção precisos, utilizando atividades ou exercícios múltiplos e variados.

A sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de uma maneira sistemática em torno de um gênero oral ou escrito. Tem por objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação e dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou

difícilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 82-83). Na Figura 1, está a estrutura de base da seqüência didática proposta pelos pesquisadores.

Figura 1 – Estrutura de base de uma seqüência didática (SD)



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 83)

A *apresentação da situação* consiste em expor aos alunos um projeto de comunicação, com todas as informações necessárias, que será realizado efetivamente na produção final. As etapas da apresentação da situação são:

- a) Apresentar um problema de comunicação bem definido que responda aos seguintes questionamentos: qual é o gênero abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?
- b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos mostrando aos alunos a importância desses conteúdos e com quais vão trabalhar.

Na *produção inicial*, os alunos devem elaborar um primeiro texto oral ou escrito a partir da apresentação do projeto. Nesse momento, podem ser percebidas as capacidades de que os alunos já dispõem e, assim, o professor define o ponto preciso no qual pode intervir melhor e o caminho que o aluno ainda tem de percorrer. A partir desse “diagnóstico”, amplia-se e delimita-se o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos.

“Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 87). Esses teóricos sugerem que, dentro dos módulos, sejam trabalhados:

1) Problemas de níveis diferentes, pois produzir textos escritos e orais é um processo complexo com vários níveis de funcionamento. São quatro os níveis principais na produção:

- a) representação da situação de comunicação: o aluno deve fazer uma imagem do destinatário do texto, da finalidade e do gênero visados;
- b) elaboração dos conteúdos: o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos;

- c) planejamento do texto: o aluno precisa estruturar o texto de acordo com a finalidade que deseja atingir;
- d) realização do texto: o aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto.

2) Variar atividade e exercícios. São três grandes categorias de exercício e atividades que podem ser distintas:

- a) *as atividades de observação e de análise de textos*: para evidenciar aspectos do funcionamento textual. Essas atividades podem ter textos de gêneros diferentes ou do mesmo gênero;
- b) *as tarefas simplificadas de produção de textos*: o aluno pode concentrar-se em um aspecto da produção textual, por exemplo, revisar um texto utilizando critérios bem definidos;
- c) *a elaboração de uma linguagem comum*: para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los e melhorá-los.

3. Capitalizar as aquisições: ao realizar os módulos, os alunos aprendem a falar sobre o gênero abordado, adquirem vocabulário, linguagem técnica e constroem, progressivamente, conhecimento sobre o gênero em pauta.

Na *produção final*, a sequência é finalizada com uma produção que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor fazer uma avaliação somativa.

O processo da SD efetiva-se no decorrer de todas as etapas propostas, sem dissociação, pois o objetivo conjunto é levar o aluno a dominar determinado gênero, de maneira a ajudá-lo a falar ou escrever de acordo com uma dada situação de comunicação e, ainda, facilitar o acesso a novas práticas de linguagens ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 91-100) fazem alguns esclarecimentos quanto ao procedimento “sequência didática” no que diz respeito aos princípios teóricos:

- a) escolhas pedagógicas (possibilidade de avaliação formativa, projeto que motiva os alunos a escrever, pela diversificação de atividades, aumentam as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos);
- b) escolhas psicológicas (a atividade de textos orais e escritos é trabalhada em toda a sua complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos; o procedimento visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu

comportamento de linguagem em todos os níveis; essa transformação ocorre porque diferentes instrumentos de linguagem são propostos aos alunos);

- c) escolhas linguísticas: a atividade de linguagem produz textos e discursos. O procedimento utiliza instrumentos linguísticos que permitem compreender essas unidades; toda língua se adapta às situações de comunicação e funciona de maneira diversificada; os gêneros têm estruturas textuais e meios linguísticos relativamente estáveis).

Quanto às finalidades gerais da sequência didática, os pesquisadores trazem os seguintes apontamentos: preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação; construir junto aos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Outro aspecto das SDs são *a modularidade e a diferenciação*. A modularidade é um princípio geral no uso das SDs. O procedimento visa pôr em relevo os processos de observação e de descoberta, em uma perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades que devem se adaptar aos diferentes grupos de aprendizes.

A adaptação das sequências às necessidades dos alunos exige que o professor: analise as produções dos estudantes em função dos objetivos da sequência e das características do gênero; escolha as atividades adequadas para a realização da continuidade da sequência; perceba e elabore, para os casos do insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) diferenciam o trabalho com a escrita e com a oralidade. O procedimento sequência didática é aplicável tanto com propostas de produção escrita quanto orais, pois o objeto de trabalho é o gênero, mas há diferenças entre sequências que trazem gêneros orais ou escritos. Esses autores destacam três diferenças que consideram as mais importantes:

- a) possibilidade de revisão: o texto escrito pode ser constantemente revisitado e revisado durante o processo de produção e o produto final. Já no texto oral, o processo de produção e o produto constituem um todo;
- b) observação do próprio comportamento: o texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento da linguagem. No texto oral, esse comportamento só pode ser observável por meio da gravação;

- c) observação de textos de referência: o texto escrito presta-se à análise, comparação e crítica. O texto oral pode ser analisado através da gravação, escuta dirigida pela escrita e também transcrição.

Após diferenciar o trabalho com gêneros orais e escritos, os pesquisadores tecem considerações sobre a conexão entre o trabalho desenvolvido nas sequências didáticas e outras abordagens do ensino de línguas.

As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos procedimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 96).

Quanto às questões relativas à sintaxe da frase, à morfologia verbal ou à ortografia, essas não estão diretamente integradas nas atividades propostas na SD. De forma paralela ao trabalho realizado da sequência, devemos retomar ou abordar as formas verbais ligadas a um gênero, por exemplo. No que concerne à sintaxe, os textos produzidos durante as sequências permitem levantar os pontos problemáticos e desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua.

Dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades ortográficas. Os erros encontrados nos textos produzidos, ao longo das sequências, podem servir de base para a escolha de pontos a serem trabalhados em momentos destinados unicamente à ortografia. Os autores sugerem que a correção ortográfica deve ser realizada no percurso final do texto, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais. A revisão dos textos é um lugar ideal de colaboração, e o objetivo principal é que cada um melhore gradativamente suas capacidades ortográficas mediante as atividades de revisão.

Os pesquisadores fazem o agrupamento de gêneros (Quadro 4) em razão de três critérios:

[...] é preciso que os agrupamentos: 1) correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade; 2) retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos; 3) sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 101).

Quadro 4 – Agrupamento de gêneros conforme os domínios sociais de comunicação e capacidades de linguagem dominantes

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>
<p><i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação a partir da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch</i> ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>texto de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>texto expositivo (em livro didático) exposição geral seminário conferência comunicação oral palestra</p>

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
	entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...
<i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...

Fonte: Dolz e Schneuwly (2010, p. 51-52)

As *capacidades de linguagem* demonstradas pelos aprendizes no decorrer das etapas da SD vêm de aprendizagens anteriores que se fundem a novas aprendizagens durante o desenvolvimento da prática de ensino que

Evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursiva) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 44).

Os autores finalizam os princípios teóricos das sequências didáticas com orientações metodológicas. As SDs não podem ser vistas como manual a ser seguido passo a passo, cabe ao professor efetuar escolhas conforme os objetivos de aprendizagem relacionados às capacidades reais dos alunos. Para isso, o professor deve escolher:

- a) Sequências dentre as que estão propostas para um ciclo/série: a escolha da SD deve levar em conta os objetivos do programa/projeto de ensino de cada série. Também escolher sequências pertencentes a agrupamentos de gêneros diferentes para diversificar as capacidades de linguagem utilizadas.
- b) Módulos ou atividades a serem efetivados numa sequência: a partir da análise das produções iniciais, deve-se escolher, dentre as atividades propostas, aquelas que convêm a todos os alunos e adaptar, criar ou modificar atividades quando for pertinente.

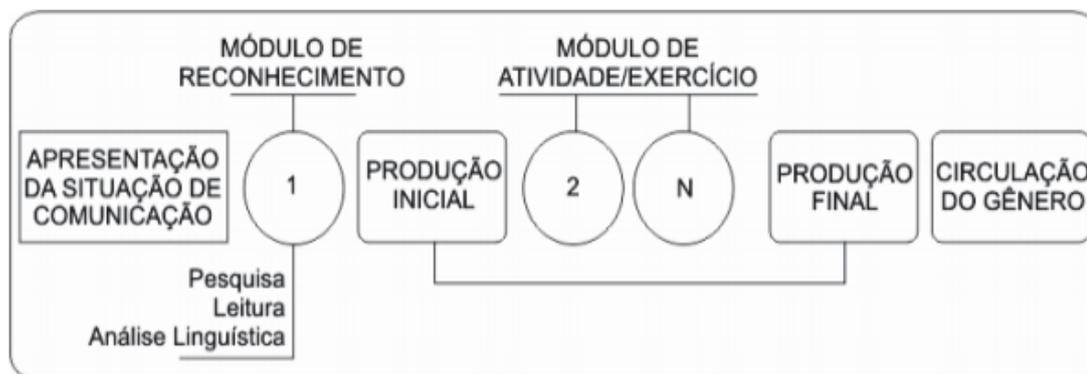
De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), a sequência didática permite aos professores organizar suas práticas de ensino em função de eixos temáticos ou procedimentais, levando em conta que as dimensões dos gêneros se baseiam em práticas de linguagem que estão inseridas no meio social em que o indivíduo vive e atua. As SDs “devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 108). Na próxima seção, detalharemos o uso das SDs na sala de aula como procedimento de ensino e aprendizagem de línguas, utilizando gêneros discursivos.

4.3 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO PROCEDIMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O grupo da Universidade de Genebra elaborou e organizou o “modelo didático de gênero”, seus procedimentos e sua construção, “objetivando subsidiar o ensino de língua materna e o aprendizado do aluno por meio de atividades destinadas ao desenvolvimento das capacidades necessárias para a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 559). Seguindo os moldes dos pesquisadores e renovando a metodologia por eles proposta, Lopes-Rossi (2003, 2012), Costa-Hübes (2008), Swiderski e Costa-Hübes (2009), Cristovão e Stutz (2011) e Machado e Cristovão (2018) têm desenvolvido importantes trabalhos com sequências didáticas de gêneros discursivos no contexto educacional brasileiro. Os pesquisadores seguem o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como embasamento de seus estudos.

Costa-Hübes (2008) inseriu dois módulos além dos propostos pelos pesquisadores suíços: um deles antes da produção final, o módulo de reconhecimento, e outro após a produção final, a circulação do gênero. Swiderski e Costa-Hübes (2009), na Figura 2, explicam que oportunizar momentos de pesquisa, leitura e análise linguística, antes da primeira produção, propicia subsídios aos alunos para que o processo da produção escrita ou oral aconteça. Assim, as práticas de leitura propostas pela SD envolvem também o conhecimento do leitor e o contexto de uso do gênero.

Figura 2 – Esquema da SD adaptada de Swiderski e Costa-Hübes (2009)



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120)

Quanto ao módulo de circulação do gênero,

[...] é o momento em que se garante a efetivação do uso real da linguagem, pois se a concepção de língua assumida é a sociointeracionista, o que se espera dessa orientação metodológica é que ela efetive a interação por meio do texto proposto para produção. Em virtude disso, o texto produzido será compartilhado com seu(s) interlocutor (es), conforme foi previsto inicialmente, quando o professor apresentou uma dada situação de comunicação. Logo, a etapa inicial está interligada ao módulo de circulação do gênero por representar a concretização do uso da língua, o que aproxima mais essa proposta dos pressupostos sociológicos de Bakhtin e Volochinov (2004) e Bakhtin (2006) (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 27).

Entre os trabalhos realizados pelas pesquisadoras antes mencionadas, Cristovão e Stutz (2011) propõem o acréscimo das capacidades de linguagem adicionando uma quarta categoria chamada capacidade de significação (CS). De acordo com Cristovão e Stutz (2011, p. 576), essa capacidade de linguagem diz respeito às representações e aos conhecimentos relacionados às práticas sociais “que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e interação com diferentes experiências humanas”.

Joaquim Dolz (2015), em palestra realizada na 3ª edição do Seminário Internacional “Escrevendo o Futuro” (2015), traz uma nova categoria: da capacidade de multissemiótica (CMS). Essa capacidade compreende as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais provenientes de imagem, sons e vídeos. No Quadro 5, constam as cinco categorias de capacidades de linguagem e seus critérios de classificação.

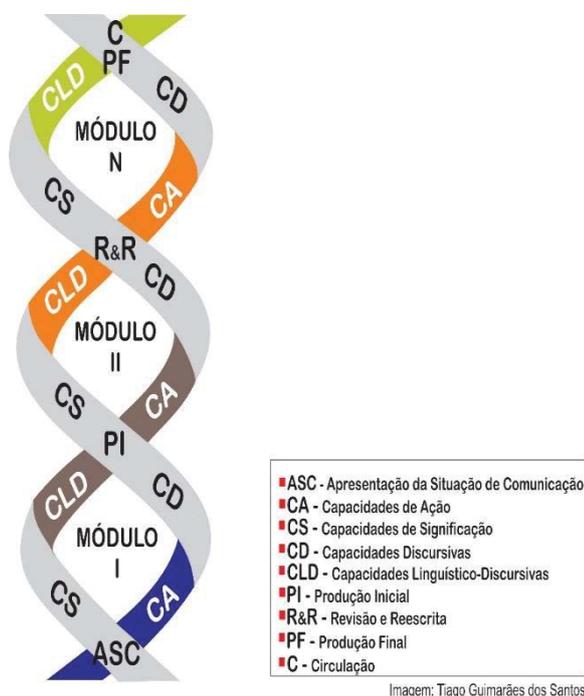
Quadro 5 – Capacidades de linguagem e critérios de classificação

CATEGORIAS	CRITÉRIOS
CS (Capacidades de significação) (2011)	(1CS) Compreender a relação entre os textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contexto.
CA (Capacidades de Ação) (2010)	(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levantar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
CD (Capacidades discursivas)	(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc. (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
CLD (Capacidades linguístico-discursivas) (2010)	(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo); (3CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo); (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo); (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto; (8CLD) Perceber as escolhas lexicais (ou não) em um texto; (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto; (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas; (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor; (12CLD) Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo)
CMS (Capacidades Multissemióticas) Citadas por Dolz (2015) e categorizadas por Cristovão; Lenharo (no prelo)	(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais do gênero; (2CMS) Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens; (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não verbais para a construção de sentidos; (4CMS) Relacionar elementos não verbais com o contexto social macro que o cerca; (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Fonte: Elaborado por Cristovão e Stutz (2011), Cristovão et al. (2010) e expandidos por Cristovão e Lenharo (no prelo) (apud MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 181-183)

O trabalho com gêneros discursivos, usando referencial teórico-metodológico da ISD, em sua vertente didático-pedagógica, que utiliza o procedimento sequência didática, tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores brasileiros nos últimos anos. Do modelo de sequência didática “original” de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), encontram-se sequências didáticas “expandidas”, criadas de acordo com a necessidade e o contexto de determinados grupos escolares. Na Figura 3, podemos ver um modelo de sequência em forma de “DNA”, em um espiral de atividades entrelaçadas e que se complementam:

Figura 3 – Esquema de representação da SD em formato de “DNA”



Fonte: Miquelante, Cristovão e Pontara (no prelo) (apud MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 39)

Na Figura 3, podemos reconhecer

[...] que a ênfase se dá na dinamicidade do esquema, na possibilidade e idas e vindas no trabalho com o gênero e na necessária articulação entre as capacidades de linguagem nos diferentes módulos. Também são incluídos a circulação, os módulos de revisão e reescrita e as capacidades de linguagem, dando maior envolvimento, na SD, a outros conceitos do ISD fundamentais para o trabalho com linguagem na sala de aula (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 39).

Lopes-Rossi (2003, 2012) realiza projetos pedagógicos para leitura e produção escrita em módulos que vão desde a leitura para apreensão do gênero até a circulação das produções. A pesquisadora ressalta importantes aspectos que devem ser levados em consideração para a

escolha dos gêneros discursivos que serão trabalhados nas SDs. Desse modo, é preciso levar em consideração as características e os interesses dos alunos; as necessidades de cada curso e da profissão para a qual os alunos estão sendo preparados; as oportunidades de produção de textos que possam circular por motivos de festas ou atividades da escola, de datas comemorativas, projetos temáticos, etc. (LOPES-ROSSI, 2012).

Em um dos seus projetos de pesquisa, intitulado “Gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa”, Lopes-Rossi (2012) sugere procedimentos para o estudo de um gênero discursivo considerando suas características discursivas, composicionais, linguísticas, de estilo e enunciativas:

- a) seleção de um *corpus* de análise de fontes e autores diversificados que garantam maior representatividade do gênero que será trabalhado;
- b) considerações sobre as condições de produção e de circulação do gênero: estudo do contexto enunciativo (identificação da função enunciativa na sociedade) e condição de produção e circulação que determinam a função do gênero nas práticas sociais. “Esses procedimentos dependem muito mais de um conhecimento de mundo sobre como o gênero ‘funciona’ na sociedade atual do que propriamente da leitura detalhada dos exemplos selecionados” (LOPES-ROSSI, 2012, s.p.);
- c) conhecimento das características composicionais do gênero: leitura global dos exemplos que compõem o *corpus* em análise, verificando os elementos verbais e não verbais;
- d) conhecimento das características do texto verbal e dos elementos não verbais do gênero: leitura detalhada do *corpus* observando como as informações se posicionam no suporte. No texto verbal, deve-se observar quais são as informações iniciais, como se desenvolvem e são finalizadas, além do padrão do texto e possíveis variações. O tema do texto também é explorado durante a leitura detalhada;
- e) conhecimento de características linguísticas: observação do nível de formalidade do texto, do vocabulário empregado, tom, construções frasais, uso de recursos de pontuação, etc;
- f) conhecimento de marcas enunciativas: identificação de marcas formais do texto (palavras, aspas, verbos, destaques gráficos e outras) responsáveis, entre outros aspectos, pela imagem que o enunciador deseja transmitir de si mesmo, pela imagem que atribui ao coenunciador, bem como outros elementos de análise do discurso.

Os fundamentos dos projetos pedagógicos descritos por Lopes-Rossi (2003) estão sintetizados nas etapas de desenvolvimento expostas no Quadro 6:

Quadro 6 – Esquema geral de projeto para produção escrita de gêneros discursivos na escola

Módulos didáticos	Sequências didáticas elaboradas
Módulo 1: Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo	Atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e não verbais), de sua organização retórica e de seu estilo.
Módulo 2: Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas	Atividades seguindo o modo de produção do gênero nas situações reais: - Planejamento da produção (definição do assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários); - Coleta de informações; - Produção da primeira versão de acordo com o movimento retóricos típicos do gênero ou possíveis, caso não haja um padrão; - Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados; - Produção da segunda versão, atendendo às indicações da correção; - Revisão do texto; - Diagramação da versão final, de acordo com o suporte para circulação.
Módulo 3: Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	Série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos for a da sala de aula ou mesmo na escolar.

Fonte: Lopes-Rossi (2012, p. 239)

O esquema proposto visa contribuir para que o professor possa fundamentar melhor sua prática em sala de aula, então, desenvolvendo projetos que utilizem gêneros discursivos alicerçados na concepção sociodiscursiva (LOPES-ROSSI, 2012).

Optamos nesta pesquisa pela criação de uma sequência didática expandida, que será detalhada no capítulo metodológico, mantendo o vínculo com a proposta dos autores genebrinos, mas adaptando os módulos, readequando-a, de modo a adaptá-la para o nosso contexto de trabalho, pois acreditamos que cada contexto de ensino tem suas particularidades que exigem diferentes práticas conforme as necessidades do público escolar.

Magalhães e Cristovão (2018, p. 31-32) salientam que a construção das sequências didáticas é um processo proveniente “de uma pesquisa feita pelo professor previamente à intervenção em sala de aula, num verdadeiro levantamento e constituição de *corpus* para análise das dimensões ensináveis de um gênero, de modo que o aluno vivencie a prática social que constitui o gênero” e, dessa forma, também internalize “as operações de linguagem necessárias para agir por meio dele”. Além disso, o procedimento sequência didática dos autores tem seu foco no ensino de língua materna, e a prática pedagógica desenvolvida nesta pesquisa é de caráter interdisciplinar, pois envolve conhecimentos de diferentes componentes curriculares. Também damos ênfase à socialização da produção dos alunos no módulo circulação que não é contemplada na SD proposta originalmente por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010).

Do referencial teórico trazido neste capítulo, os principais autores e conceitos estão relacionados no Quadro 7:

Quadro 7 – Principais categorias teóricas do capítulo 4

Principais categorias teóricas	Referência de autores	Conceitos em destaque
Interacionismo Sociodiscursivo	Bronckart (2003) Machado e Cristovão (2006)	Capacidades de linguagem.
Sequência didática	Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) Magalhães e Cristovão (2018) Lopes-Rossi (2012)	Princípios teóricos das SDs e orientações metodológicas para o ensino e aprendizagem de línguas utilizando gêneros discursivos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

As atividades que compõem a sequência didática desta pesquisa exploram a multiplicidade cultural, de linguagem e promovem o diálogo com diferentes sistemas semióticos em uma prática que aplica o *como* da pedagogia dos multiletramentos. Então, no próximo capítulo, discutimos a respeito do multiletramento e multimodalidade, bem como a presença da multiplicidade cultural e semiótica na escola.

5 MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE: MULTIPLICIDADE CULTURAL E DE LINGUAGENS NA SALA DE AULA

Na sociedade contemporânea, a linguagem apresenta um panorama ainda mais amplo de possibilidades de interação dos sujeitos nos meios sociais. A leitura de signos verbais já não é suficiente para contemplar e desenvolver práticas discursivas eficientes em uma sociedade tão repleta de significados. As mudanças de ordem tecnológica, especialmente, repercutem de forma direta na educação e suas práticas.

Novos modos de fazer educação precisam ser pensados para contemplar as evoluções de natureza tecnológica, permitindo a produção, criação, colaboração e compartilhamento de ideias e saberes em práticas de letramento e multiletramento no ensino de língua materna e estrangeira. Kenski (2000a) destaca que a escola é o espaço com primazia da linguagem onde ocorre a formação do leitor. Esse espaço deve ser mediador de práticas de leitura, escrita e oralidade capazes de tornar o aluno apto a interagir de forma proficiente na sociedade. Sobre essas práticas, a escola não pode ficar alheia à revolução dos meios tecnológicos tão presentes no universo da geração de estudantes na contemporaneidade. É preciso utilizar a tecnologia como ferramenta para tornar a aprendizagem mais dinâmica e significativa, explorando suas inúmeras possibilidades de uso.

Para apropriação de processos comunicativos multimodais, faz-se necessário o domínio das diferentes práticas de leitura, escrita e oralidade na atualidade. Os estudantes precisam ser convidados e conduzidos a explorar as múltiplas modalidades de comunicação. De acordo com Dionísio (2008), uma pessoa multiletrada é capaz de atribuir sentidos a mensagens originadas de diversas fontes de linguagem, assim como é competente para produzi-las.

Os textos atuais, compostos de multimodalidades, repletos de variadas linguagens, imagens, diagramação, necessitam dos multiletramentos para serem compreendidos e produzidos. Lemke (2010) destaca o desafio da escola em oferecer práticas de leitura e escrita que desenvolvam a habilidade de autoria de textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos. Nesta pesquisa, buscamos uma prática de ensino que transforme os alunos em criadores de sentidos à luz do conceito de multiletramento.

Na seção seguinte, abordamos os conceitos de letramento, multiletramento e multimodalidade.

5.1 DO LETRAMENTO AO MULTILETRAMENTO PARA A MULTIMODALIDADE

O termo letramento refere-se ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2017, p. 47). Ser letrado, então, é ser capaz de ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Isso envolve uma ampla gama de conhecimentos, habilidades, valores, usos e funções sociais. Para Soares (2017), ocupamos lugares sociais diferentes e temos atividades e estilos de vida associados a esses lugares, o que significa que enfrentamos exigências sociais diferentes e, portanto, comportamentos letrados diferentes.

Dionísio (2008, p. 119) afirma que “a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade”. Na sociedade contemporânea, a linguagem apresenta um panorama ainda mais amplo de possibilidades de interação dos sujeitos nos meios sociais. “Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2008, p. 119).

Rojo (2012) enfatiza que os novos letramentos surgiram na sociedade contemporânea não apenas devido unicamente às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). A autora propõe uma pedagogia embasada nos multiletramentos considerando a inclusão de uma variedade de culturas existentes nas salas de aulas, provenientes de um mundo globalizado marcado pela intolerância relacionada à diversidade cultural. Por isso, deve-se abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola, pois é lugar para o plurilinguismo, para a multissemiótica e para realizar uma abordagem pluralista das culturas fazendo uso de uma Pedagogia dos Multiletramentos.

Existe uma multiplicidade de linguagens que pode ser evidenciada nos textos em circulação social, a multimodalidade ou multissemiótica, que requerem capacidades e práticas referentes ao ensino e aprendizagem para compreender e produzir cada uma delas; em outras palavras, exigem multiletramentos para fazer sentido, tanto para o educando quanto para o educador (ROJO, 2012).

The New London Group – Grupo Nova Londres –, formado por estudiosos de diversas partes do mundo, reuniu-se pela primeira vez na década de 1990, para discutir questões acerca das limitações do ensino tradicional no que se refere a letramento, que visava, quase que unicamente, a transmitir regras gramaticais – são precursores dos estudos sobre multiletramento e multimodalidade. Esse Grupo propôs uma pedagogia dos multiletramentos, que consiste em

uma visão plural das práticas escolares, as quais vão além de aspectos linguísticos e culturais abrangendo várias linguagens que propiciem ao aluno construir sentidos sociais e culturais.

Os multiletramentos abrangem dois tipos de multiplicidade: a cultural das populações e a semiótica que constituem os textos. A noção de multiletramento complementa a pedagogia tradicional de letramento, abordando esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual.

O que poderíamos chamar de ‘mero letramento’ permanece centrado apenas no idioma e, geralmente, em uma única forma nacional de idioma, sendo concebido como um sistema estável com base em regras como o domínio da correspondência de letras sonoras. Isso se baseia no pressuposto de que podemos discernir e descrever o uso correto. Tal visão da linguagem deve se traduzir caracteristicamente em um tipo de pedagogia mais ou menos autoritária. Uma pedagogia dos Multiletramentos, por outro lado, concentra-se em modos de representação muito mais amplos que a linguagem sozinha. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos⁴ (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5, tradução nossa).

Conforme Rojo (2012), a multiplicidade de culturas refere-se a produções culturais letradas em circulação social efetiva, sendo um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”). A cultura não é uma divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, mas supõe o pensamento baseado em pares antitéticos de culturas cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanicismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa. Estes são importantes no currículo tradicional que busca “ensinar ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais” (ROJO, 2012, p. 14). Pensando nas escolas brasileiras, há uma diversidade de culturas e cores, somos um povo mestiço e híbrido em sua maioria. Essa diversidade não pode ser ignorada em sala de aula ou inferiorizada diante da cultura que se convencionou erudita e canônica.

Embasando-se em García-Canclini (2008), Rojo (2012) afirma que a produção cultural é caracterizada por uma desterritorialização, descoleção e hibridação que possibilita que cada indivíduo faça sua própria coleção, principalmente a partir das tecnologias novas. Trata-se de uma apropriação múltipla de patrimônios culturais, favorecendo possibilidades originais de experimentar e comunicar em um processo democrático. O que significa *descoleccionar* os

⁴ No original, “What we might term ‘mere literacy’ remains centred on language only, and usually on a singular national form of language at that, being conceived as a stable system based on rules such as mastering sound-letter correspondence. This is based on the assumption that we can actually discern and describe correct usage. Such a view of language must characteristically translate into a more or less authoritarian kind of pedagogy. A pedagogy of Multi-literacies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).

“monumentos” patrimoniais escolares, apropriando-se de novos e outros *gêneros de discurso* que vão surgindo junto com as inovações tecnológicas, novas mídias, línguas, variedades, linguagens. Nesse contexto, são solicitadas uma *nova ética* e *novas estéticas*. Conforme Rojo (2012, p. 16, grifo do autor),

Uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*, *mashipers*). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou design, baseie-se nos *letramentos críticos* [...].

Para utilizar a nova ética aliada às várias estéticas, Rojo (2012, p. 28) sugere que a escola trabalhe

[...] discutindo criticamente as “éticas” ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes “estéticas”, constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Aqui, estamos no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades (e, logo, justifica-se uma área de línguas/linguagens nas escolas).

Os textos em circulação possuem multiplicidade de linguagens, modos ou semioses, dos impressos às mídias audiovisuais, digitais ou não. A multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos exigem multiletramentos. Em outras palavras, os “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Os multiletramentos precisam de novas ferramentas além do lápis, caneta, papel e folhas impressas. É necessário incluir o áudio, o vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação, etc. São solicitadas novas práticas de produção com novas ferramentas e de análise crítica como receptora (ROJO, 2012). Os multiletramentos no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens possuem algumas características importantes:

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

Essas características devem ser levadas em conta nos processos de ensino-aprendizagem. Em uma sociedade essencialmente plural, torna-se essencial a promoção de práticas multiletradas na escola através de um trabalho sistemático, orientado pela Pedagogia dos Multiletramentos, que dê conta da variedade de linguagens e modos semióticos presentes no dia a dia. O contato com atividades de natureza multimodal e a apreensão de seus usos e possibilidades podem oportunizar aos sujeitos o acesso a diferentes formas de sociabilidade. Rojo e Barbosa (2015, p. 135) destacam que

[...] demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. [...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais [...].

Nesse sentido, de acordo com o The New London Group (TNLG) (2000), uma pedagogia de multiletramento aceita e incentiva uma ampla gama de perspectivas e ferramentas linguísticas, culturais, comunicativas e tecnológicas sendo usadas para ajudar os alunos a se prepararem melhor para um mundo globalizado de rápida mudança. Para continuar ajudando os estudantes a terem oportunidades para criar suas vidas e contribuir com sua comunidade e seu futuro, a escola deve agora se adaptar à crescente disponibilidade de novas tecnologias para ensino e aprendizagem, canais de comunicação e maior acesso à diversidade cultural e linguística.

Segundo TNLG (2000), a abordagem pedagógica de multiletramento envolve quatro aspectos principais: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada, conforme explicados na sequência:

a) Prática situada

É constituída pela imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos diversificados cultural e linguisticamente. Envolve situar a criação de significado em contextos do mundo real e levar em consideração as necessidades afetivas e socioculturais dos alunos. Esse aspecto do currículo precisa ter como base experiências de vida dos alunos, bem como em suas comunidades e discursos fora da escola, como parte integrante da experiência de aprendizado.

b) Instrução aberta

A instrução aberta não implica transmissão direta, exercícios e memorização mecânica. Em vez disso, segundo TNLG (2000), inclui todas as intervenções ativas por parte do professor

e de outros especialistas que desenvolvem atividades de aprendizado, que focalizem o aluno nas características importantes de suas experiências e atividades, que permitam ao estudante obter informações explícitas nos momentos em que ele pode organizar e orientar a prática, desenvolvendo e convocando o que o aluno já sabe e realizou. Inclui centralmente os tipos de esforços colaborativos entre docente e discente, nos quais o aluno pode realizar uma tarefa mais complexa do que faria por conta própria. O objetivo é a conscientização e o controle conscientes do que está sendo aprendido – das relações intrassistemáticas do domínio que está sendo praticado.

c) Enquadramento crítico

O objetivo do enquadramento crítico, conforme TNLG (2000), é ajudar os alunos a colocar seu crescente domínio teórico na prática (da prática situada) e no controle e entendimento conscientes (da instrução aberta), em consonância às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas no valor de sistemas particulares de conhecimento e prática social. Em suma, o enquadramento crítico incentiva os alunos a interpretar contextos sociais fazendo uso de múltiplas linguagens.

d) Prática transformada

Esse aspecto volta-se à prática situada, mas agora como uma (re)prática, na qual a teoria se torna prática e reflexiva. Segundo TNLG (2000, p. 35, tradução nossa), juntamente com os alunos

[...] os professores precisam desenvolver maneiras pelas quais os alunos possam demonstrar como podem projetar e executar, de maneira reflexiva, novas práticas incorporadas em seus próprios objetivos e valores. Eles devem ser capazes de mostrar que podem implementar entendimentos adquiridos por meio da Instrução Aberta e do Enquadramento Crítico em práticas que os ajudem a aplicar e revisar simultaneamente o que aprenderam⁵.

A prática transformadora acontece no momento em que os estudantes são capazes de transformar sentidos existentes em novos significados.

Em suma, a *prática situada* baseia-se em pedagogias de processo, imersão e aprendizagem experimental; a *instrução aberta*, em pedagogias que ensinam explicitamente regras e convenções; o *enquadramento crítico*, em pedagogias de crítica e contextualização; a

⁵ No original, “[...] teachers need to develop ways in which the students can demonstrate how they can design and carry out, in a reflective manner, new practices embedded in their own goals and values. They should be able to show that they can implement understandings acquired through Overt Instruction and Critical Framing in practices that help them simultaneously to apply and revise what they have learned” (TNLG, 2000, p. 35).

prática transformada baseia-se em pedagogias que relacionam teoria com prática e se concentram na transferência de entendimentos de um contexto para outro. Cada uma dessas tradições de ensino é válida e útil, mas limitada se usada inteiramente por si só. Todos os quatro aspectos são necessários para um bom ensino, embora não de maneira rígida ou sequencial (COPE; KALANTZIS, 2000). Relacionar esses quatro aspectos mais de perto acrescenta considerável profundidade a cada tradição. Quando todos os quatro aspectos são reunidos em várias combinações, cada um é aprimorado e transformado pelos outros. Cope e Kalantzis (2000, p. 240-241) salientam que

Há também um aspecto epistemológico nesses quatro aspectos da pedagogia dos multiletramentos. Nos mundos da vida pública, trabalho e aprendizado formal, o conhecimento é obtido através da imersão na experiência prática (Prática Situada); acoplado a conceitos e teorias explícitos que explicam processos subjacentes (Instrução Aberta) e através da localização do conhecimento em seu contexto relevante e reflexão sobre seus propósitos (Enquadramento Crítico). Esse processo ocorre através da transferência de conhecimento adquirido em um contexto para outro, que será inevitavelmente semelhante e diferente em certos aspectos (Prática Transformada)⁶.

Os quatro aspectos da pedagogia de Multiletramentos também podem ser vistos através de uma perspectiva cultural, pois o aprendizado e o conhecimento, conforme Cope e Kalantzis (2000, p. 241), estão alicerçados nas experiências de vida dos alunos, dos seus meios familiares e culturais. A prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformadora são um processo de transformação e expansão dos horizontes culturais dos estudantes. E, apesar de parecer um trabalho em etapas, os quatro aspectos nem sempre são lineares, às vezes acontecem simultaneamente. Ressaltam Cope e Kalantzis (2000, p. 242):

O desafio da Prática Transformada (fazer algo em um contexto desconhecido) pode levar a pessoa à explicação explícita da Instrução Aberta (quais são as regras do jogo?). Ou Instrução Aberta (é assim que os significados funcionam nesse contexto específico) pode levar ao Enquadramento Crítico (por que eles parecem funcionar dessa maneira?), que se relaciona comparativamente com a Prática Situada das experiências do mundo da vida dos alunos⁷.

⁶ No original, “There is also an epistemological aspect to the four aspects of Multi-literacies pedagogy. In the worlds of public life, work and formal learning, knowledge is made through immersion in ‘hands-on’ experience (Situated Practice); coupled with explicit concepts and theories which explain underlying processes (Overt Instruction); through locating knowledge in its relevant context and reflection on its purposes (Critical Framing); and through transferring knowledge gained in one context to another context, which will be inevitably similar and different certain respects (Transformed Practice)” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 240-241).

⁷ No original, “The challenge of Transformed Practice (doing something in an unfamiliar context) might lead one into the explicitness of Overt Instruction (what do the rules of the game seem to be?). Or Overt Instruction (this is how meanings work in this particular context) might lead into Critical Framing (why do they seem to work this way?) which relates comparatively back to the Situated Practice of students’ lifeworld experiences” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 242).

A pedagogia do multiletramento surge como uma sugestão de como a escola pode proceder a suas práticas levando em consideração a diversidade de culturas e identidades dos indivíduos que compõem a comunidade escolar. Cope e Kalantzis (2000, p. 147-148, tradução nossa) explicam que

[...] o ponto de partida não é o indivíduo genérico e o aprendizado como um processo replicado de forma idêntica. Pelo contrário, são múltiplos idiomas e dialetos, múltiplas histórias da comunidade e experiências de vida, múltiplas inteligências, em suma, múltiplas maneiras de ser humano. Na medida em que o papel da educação é a transformação, é como uma extensão do repertório de alguém, atravessando fronteiras e expandindo horizontes, em vez de ter que abandonar os velhos eus [...]. Uma pedagogia do pluralismo trabalha sobre as diferenças⁸ [...].

O fazer pedagógico precisa estar atento às diferenças, considerá-las e incluí-las nas atividades de ensino, que devem também estar relacionadas às questões concretas do cotidiano dos estudantes, para fazer e produzir sentidos, favorecendo a construção de conhecimento vinculado à experiência de cada um.

Outro aspecto fundamental do multiletramento é sua relação intrínseca com a multimodalidade, pois muitos modos são incentivados a serem utilizados em diferentes formas de expressão. Assim como destacam Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 19),

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico.

Além disso, diferentes tecnologias e canais de comunicação permitem que diferentes modos sejam usados pelas pessoas para se expressar. Isso difere amplamente da pedagogia tradicional da sala de aula, muitas vezes focada em ferramentas monomodais para a aprendizagem e que não inclui uma série de perspectivas, o que pode resultar na falta de diversidade cultural e linguística representada nas abordagens de ensino (COPE; KALANTZIS, 2000). Kress (2000b) alerta que a linguagem precisa ser repensada como um fenômeno multimodal. A multimodalidade é inerente às formas contemporâneas de representação.

⁸ No original “The starting point is not the generic individual and learning as an identically replicated process. Rather, it is multiple languages and dialects, multiple community histories and life experiences, multiple intelligences, in sum, multiple ways of being human. In so far as the role of education is transformation, it is by way of extension of one’s repertoire, boundary crossing and expanding horizons, rather than having to leave old selves behind [...]. A pedagogy of pluralism works on differences [...]” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 147-148).

As novas tecnologias da informação e os cenários midiáticos da revolução da comunicação prestam-se à representação de (multi) significados. As mudanças no ambiente de comunicação atuais nos levam a uma nova compreensão da própria linguagem, invariavelmente multimodal.

Na próxima seção, trataremos sobre a natureza multissemiótica das práticas sociais constituídas pela heterogeneidade cultural e linguagens.

5.2 NATUREZA MULTISSEMIÓTICA DAS PRÁTICAS SOCIAIS

Gunther Kress (2000a) explica que as teorias de significado e comunicação atualmente existentes já não são suficientes para contemplar as mudanças semióticas que caracterizam o presente e o futuro próximo. Essas teorias se baseiam na linguagem e, portanto, se a linguagem não é mais o único ou mesmo o modo semiótico central, as teorias da linguagem podem, na melhor das hipóteses, oferecer explicações para apenas uma parte do cenário comunicacional. As teorias da linguagem tradicionais não são suficientes para explicar os outros modos semióticos e também não explicam e descrevem as inter-relações entre os diferentes modos, incluindo a linguagem, caracteristicamente usada nos multiletramentos, de objetos semióticos multimodais: os textos contemporâneos.

Kress (2000a) descreve duas vertentes principais: a) os textos da era do multiletramento são intrinsecamente multimodais, pois o visual, o áudio e o gestual estão se tornando cada vez mais significativos na mídia, em sistemas de informação mediados por computador. O domínio da linguagem na educação e na sociedade em geral precisa ser pensado, e o ensino e a aprendizagem de outros modos de significado devem ser incorporados, e não apenas o linguístico-textual; b) as teorias de significado baseadas na linguagem, incluindo as teorias sobre a linguagem tradicionalmente ensinada como gramática nas escolas, concentraram-se em sistemas estáticos de elementos e regras.

No Projeto de Multiletramentos, o cenário semiótico está mudando de maneira fundamental; essa mudança está relacionada a outras mudanças no domínio social, cultural, econômico e tecnológico. Ao invés de considerar os indivíduos como meros usuários de um sistema que não produzem mudanças, precisamos ver que as mudanças ocorrem sempre incessantemente e surgem como resultado das ações dos indivíduos. É uma necessidade por parte dos produtores individuais de textos/mensagens que os leva a estender, mudar, adaptar e modificar todos os elementos utilizados, o tempo todo e, assim, alterar todo o conjunto de recursos representacionais com suas relações internas. Kress (2000a, p. 155, tradução nossa)

destaca que “uma teoria adequada da semiose será fundada no reconhecimento da ‘ação de interesses’ dos indivíduos socialmente localizados, formados cultural e historicamente, como *remakers*, transformadores e reformuladores dos recursos representacionais disponíveis a eles⁹”.

Kress (2000a) explica que os sistemas semióticos, incluindo a linguagem, são vistos como conjuntos de recursos disponíveis em determinada cultura que recebem valores culturais e contingências sociais maiores.

Eles são implantados de acordo com histórias culturais e interesse individual em interações sociais específicas com suas distribuições de poder. Eles são usados de acordo com esse potencial comunicacional e representacional, conforme foi desenvolvido em uma cultura específica. Eles são refeitos de forma inovadora na criação de sinais sempre novos por indivíduos em interações sociais. O uso é substituído por refazer, que é transformação; e a noção do sistema semiótico agora é substituída pela de um conjunto dinâmico, constantemente refeito e reorganizado de recursos semióticos¹⁰ (KRESS, 2000a, p. 156-157, tradução nossa).

Os modos semióticos têm potenciais diferentes, de modo que oferecem “diferentes tipos de possibilidades de expressão e envolvimento humano com o mundo¹¹” (KRESS, 2000a, p. 157, tradução nossa). Por meio desse envolvimento diferencial com o mundo, Kress (2000a) enfatiza que a interação de diferentes modos e de diferentes possibilidades de expressão em textos multimodais e produção multimídia impõe questões não apenas no nível do texto, mas também no nível do processamento cognitivo, pois “novas demandas são feitas cognitivamente e sem dúvida afetivamente pelas novas tecnologias e pelas suas formas textuais¹²” (KRESS, 2000a, p. 159, tradução nossa).

A natureza multissemiótica das práticas sociais, na perspectiva do ensino e da aprendizagem, apresenta um amplo cenário de possibilidades de interação e produção de

⁹ No original, “An adequate theory of semiosis will be founded on a recognition of the ‘interested action’ of socially located, culturally and historically formed individuals, as the remakers, the transformers, and the re-shapers of the representational resources available to them” (KRESS, 2000a, p. 155).

¹⁰ No original, “They are deployed according to cultural histories and individual interest in particular social interactions with their distributions of power. They are used according to this communicational and representational potential as it has been developed in a particular culture. They are remade innovatively in the making of always novel signs by individuals in social interactions. Use is replaced by remaking, which is transformation; and the notion of the semiotic system is now replaced by that of a dynamic, constantly remade and re-organised set of semiotic resources” (KRESS, 2000a, p. 156-157).

¹¹ No original, “Different potentials, so that they afford different kinds of possibilities of human expression and engagement with the world” (KRESS, 2000a, p. 157).

¹² No original, “[...] new demands are made cognitively and no doubt affectively by the new technologies and by their textual forms” (KRESS, 2000a, p. 159).

significados dos sujeitos nos meios sociais. Uma das formas de produção de significado é através do *design*.

O *Design* é um processo no qual o indivíduo e a cultura são inseparáveis. De acordo com Cope e Kalantzis (2000, p. 203, tradução nossa),

Os recursos representacionais disponíveis para um indivíduo são o material da cultura; as maneiras de fazer sentido que um indivíduo aprendeu e usou perenemente ao longo de sua vida; bem como as novas maneiras de fazer sentido que eles sabem que existem e que poderiam obter com mais ou menos esforço se e quando fossem necessários. Os interesses de outras pessoas já foram expressos, embora os designs que resultaram no redesigns e, por sua vez, se tornem designs disponíveis para o indivíduo em sua própria criação de significado. A cultura nada mais é do que a expressão acumulada e contínua da agência; de projetar¹³.

A noção de *Design* começa com um conjunto muito diferente de suposições sobre significado e termina com uma noção muito diferente de cultura. Ao invés de focar na estabilidade e regularidade, o foco está na mudança e transformação. Os indivíduos têm à sua disposição uma gama complexa de recursos representacionais nunca apenas de uma cultura, mas de muitas culturas em sua experiência vivida, bem como as muitas camadas de sua identidade e as muitas dimensões de seu ser. Cope e Kalantzis (2000, p. 204, tradução nossa) afirmam que

A amplitude, complexidade e riqueza dos recursos disponíveis para criação de significado são tais que a representação nunca é simplesmente uma questão de reprodução. Pelo contrário, é uma questão de transformação; de reconstruir o significado de uma maneira que sempre acrescenta algo à gama de recursos representacionais disponíveis¹⁴.

Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2000, p. 205, tradução nossa) informam que “a cultura é híbrida; dinâmica, aberta e em constante transformação¹⁵”. Essa também é uma compreensão

¹³ No original, “The representational resources available to an individual are the stuff of culture; the ways of making meaning that an individual has learnt and used perennially over the course of their life; as well as those new ways of making meaning that they know are there and that they could pick up with more or less effort if and when they were needed. Others’ interests have already been expressed though Designings that have resulted in the Redesigned, and these, in turn, become Available Designs for the individual in their own meaning-making. Culture is no more and no less than the accumulated and continuing expression of agency; of Designing” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 203).

¹⁴ No original, “The breadth, complexity and richness of the available meaning-making resources is such that representation is never simply a matter of reproduction. Rather, it is a matter of transformation; of reconstruing meaning in a way which always adds something to the range of available representational resources” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 204).

¹⁵ No original, “Culture is hybrid; dynamic, open and forever undergoing transformation” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 205).

da cultura capaz de explicar mudanças, retrospectivamente no sentido de como nossa história e nossas vidas mudaram e prospectivamente no sentido de como somos designers de futuros sociais e criadores de nossos próprios futuros. Como transformadores de significado e criadores de cultura, todos somos profundamente responsáveis pelas consequências imediatas de nosso projeto e, em um sentido mais amplo, de nossos futuros individuais e coletivos (COPE; KALANTZIS, 2000).

A pedagogia de multiletramento é fundamental para que os alunos se transformem em designers, não apenas usuários dos muitos recursos linguísticos e discursivos disponíveis na atualidade.

A seguir, abordaremos a literatura eletrônica como espaço de múltiplas semioses.

5.3 LITERATURA ELETRÔNICA: A (MULTI)LINGUAGEM NAS (HIPER)HISTÓRIAS

Um grupo de pesquisadores liderados pelo físico/matemático alemão Max Bense realizou, na década de 50, experimentações poéticas embasadas na teoria da cibernética de Norbert Wiener, dando início à literatura eletrônica. De acordo com Walther (2012), essas experimentações foram os estudos iniciais na área de Informação e Computação, que traziam possibilidades de transmissão de imagem e de som projetadas de um país para o outro.

Bense atuava na Escola Técnica de Stuttgart, cujo departamento de Informática adquiriu o computador *Zuse 22*. O professor e seus alunos realizaram seus experimentos nessa máquina. O estudante Theo Lutz, incentivado por Bense, programou o computador com um número determinado de palavras oriundas do romance de Franz Kafka “*O Castelo*”; usando estruturas sintáticas simples, a máquina deveria compor textos estocásticos. Esse foi o primeiro experimento do qual se tem conhecimento com *literatura digital* (WALTHER, 2012).

Conforme Chartier (2012), é indiscutível que as formas e suportes do livro, sua leitura e modos de apropriação dos textos estão em constante transformação, o que exige mudanças profundas, sendo necessário entender qual é a dimensão e natureza das transformações, visto que elas são influenciadas concomitantemente pelo contexto econômico, cultural e social.

O contexto contemporâneo das TICs alterou tanto o suporte quanto as formas de produção textual, revolucionando as práticas de leitura, originando um leitor nativo digital. Trata-se de uma revolução que ultrapassa os aspectos tecnológicos:

Estamos atravessando uma revolução tecnológica que também é psíquica, cultural e socialmente mais profunda do que foi a invenção do alfabeto, do que foi também a revolução provocada pela invenção de Gutenberg, da explosão da cultura de massas, com seus meios técnicos mecânico-eletrônicos de produção e transmissão de mensagens. [...]. Na base dessa revolução está o processo digital [...] (CUNHA, 2009, p. 180).

Quanto ao tratamento do texto, seu caráter digital trouxe a possibilidade de o leitor fazer suas intervenções, tais como copiá-lo, reescrevê-lo, indexá-lo, entre outras. O texto alcança qualquer pessoa, não importando questões ligadas a espaço, possibilitando a formação de uma biblioteca universal, isto é, com todos os livros do mundo. Percebemos que o leitor dessa era possui uma infinidade de recursos que ajudam na construção de sentido. O suporte eletrônico permite a interligação entre a escrita alfabética e outros códigos semióticos, como as imagens, e ainda permite a interação entre texto – os denominados hipertextos.

Nessa perspectiva, o leitor da tela

[...] vai unindo, de modo a-sequencial, fragmentos de informação de naturezas diversas, criando e experimentando, na sua interação com o potencial dialógico da hipermídia, um tipo de comunicação multilinear e labiríntica. [...] a navegação interativa entre nós e nexos pelos roteiros alineares do ciberespaço envolve transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas que trazem consequências também para a formação de um novo tipo de sensibilidade corporal, física e mental (SANTAELLA, 2004, p. 34).

Realizar a leitura na tela mudou o contexto quanto à substituição da adjacência física entre textos em suporte único, por exemplo, livro, jornais, revistas, entre outros. Além disso, a materialidade mudou o texto impresso, o objeto tangível se transformou em um sistema que identifica e permite o manejo dos textos.

Nesse processo, conforme Martins e Ramos (2014), surge uma literatura eletrônica por ser veiculada por suportes eletrônicos. Ademais, os modos de produção textual e de leituras sofreram mudanças e variações com as TICs, em especial a partir dos dispositivos eletrônicos. As mudanças relativas ao suporte textual modificaram a transmissão e a recepção do texto, dando origem a um modo novo de leitura que passou por alterações importantes ao longo da história, indo além das questões associadas à técnica de produção, trazendo comportamentos novos nos leitores.

O termo literatura eletrônica foi criado por Noah Wardrip-Fruin, um crítico de literatura eletrônica, definindo como “obra com aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede” (HAYLES, 2009, p. 21).

Essa literatura possui o caráter experimental e híbrido, própria das mudanças nos modos de percepção e cognição aos avanços tecnológicos.

A literatura eletrônica é normalmente criada e executada em um contexto de rede e meios de comunicação digital programáveis, ela também é movida pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica. Nesse sentido, a literatura eletrônica é um “monstro esperançoso” (como os geneticistas chamam as mutações adaptativas) composto por partes extraídas de diversas tradições e que nem sempre se posicionam juntas de forma organizada (HAYLES, 2009, p. 21).

Diferente do que muitos ainda pensam, a literatura eletrônica/digital não é o mesmo que um livro digitalizado disponível no meio digital. O livro digital ou *e-books* é o livro impresso transposto para ser lido nas mídias digitais, utilizando a mesma estética. A literatura eletrônica é criada e desenvolvida no espaço virtual e apresenta recursos bem distintos do que somente folhear um livro ou ir passando de página a página (estática) através de um clique. Ela é produzida para o universo on-line e não pode ser transposta para o papel, pois faz uso de ferramentas tecnológicas, como áudios, imagens, animações e *hiperlinks*, que constroem uma estética própria, diferente da obra impressa.

Em “*Literatura Eletrônica: novos horizontes para o literário*”, Nancy Katherine Hayles (2009, p. 21) destaca as produções da *Electronic Literature Collection*¹⁶ que apresentam uma enorme pluralidade de formas estéticas possibilitadas pelos suportes eletrônicos “a literatura eletrônica chega em cena após 500 anos de literatura impressa (e, naturalmente, após bem mais do que isso de tradição oral e manuscrita)”. Destaca ainda a pesquisadora que a literatura eletrônica

[...] também é movida pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica. Nesse sentido, a literatura eletrônica é um “monstro esperançoso” (como os geneticistas chamam as mutações adaptativas) composto por partes extraídas de diversas tradições e que nem sempre se posicionam juntas de forma organizada (HAYLES, 2009, p. 21).

Nesse contexto, surgiram muitos gêneros discursivos nas quatro últimas décadas. Esses gêneros foram gerados na mídia eletrônica inserida na tecnologia computacional ou comunicação eletrônica, desenvolvendo, assim, uma espécie de discurso eletrônico

¹⁶ Disponível em: <<https://collection.eliterature.org/>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

(MARCUSCHI, 2005). Um exemplo de um novo gênero da contemporaneidade é a hiper-história – obras interativas que dialogam com o leitor.

Exemplo de literatura eletrônica, a hiper-história digital integra e permite o uso de fontes diversas, imagens, movimento, sons, uso de *hiperlinks*, possibilitando também ao leitor a escolha de caminhos dentro da narrativa. Kirchof (2016, p. 117) ressalta que “[...] a estrutura hipertextual da obra não apenas interfere, mas determina o modo como o enredo se desdobra, transformando o leitor em uma espécie de coautor. Por outro lado, essa liberdade está cerceada pelas combinações preestabelecidas no próprio programa”.

Marcelo Spalding, escritor e jornalista gaúcho, é um dos precursores do gênero literário digital no Brasil e destaca que esse tipo de produção requer uma série de artifícios que o tornem, além da sua essência narrativa, capaz de potencializar a história, utilizando-se de imagens estáticas e/ou em movimento que quebrem a linearidade – áudios, cores e *hiperlinks* que possam levá-los a outros caminhos da narrativa. Segundo Spalding (2012, p. 153), “[...] um bom hiperconto será capaz de aproveitar as ferramentas das novas tecnologias para potencializar a história que conta [...]”. Esse mesmo autor ainda destaca que “a literatura digital busca criar uma nova experiência de leitura para o usuário” (SPALDING, 2016, p. 80).

Desse modo, é possível ter acesso e produzir conteúdo através de hipermídia utilizando habilidades diferentes das empregadas para o texto impresso. Na contemporaneidade, precisamente no século em curso, escrevem-se obras – editadas, compostas – que vão para o computador para converterem-se em livros, transformando-os em literatura computacional. De acordo com Hayles (2009, p. 33), trata-se de uma arte generativa “em que um algoritmo é usado para gerar textos de acordo com um esquema aleatório ou para misturar e rearranjar textos preexistentes [...]”.

Nesse sentido, a literatura eletrônica é a transição do papel para o pixel¹⁷. Ela emerge na cibercultura como um “procedimento criativo novo, nascido com a tecnologia informática, em que o computador é utilizado, de forma criativa, como manipulador de signos verbais e não apenas como simples armazenador e transmissor de informação [...]” (BARBOSA, 2003, p. 4).

O leitor do século XXI assume uma postura nova, na qual participa da construção do texto. Hayles (2009) menciona a primeira obra de literatura eletrônica de 1990, obra “*Afternoon*”, de Michael Joyce, em que o leitor decide como será o final da história de um personagem em um acidente; ele escolhe um dos *links* colocado no texto, usando apenas um click.

¹⁷ *Inf.* ponto luminoso do monitor que, juntamente com outros do mesmo tipo, forma as imagens na tela; ponto.

As mídias digitais estão presentes no universo adolescente, e fazer uso das suas ferramentas, recursos e oportunidades interativas dentro da escola é valer-se de seus caminhos para a constituição de sentido, proporcionando práticas de ensino que rompam com os paradigmas tradicionais, oportunizando a inserção dos alunos em um universo de possibilidades ilimitadas de construção de conhecimento. Rojo (2012, p. 24) destaca que “essa característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para a mera interação, para a produção colaborativa”. A literatura eletrônica pode incentivar a leitura, formar leitores, especialmente aqueles habituados com o universo digital. Pode ser, inclusive, uma ferramenta interessante para ser usada na sala de aula, em projetos de leitura ou produção de textos digitais com múltiplas semioses.

Do referencial teórico trazido neste capítulo, os principais autores e conceitos mobilizados neste estudo estão relacionados no Quadro 8:

Quadro 8 – Principais categorias teóricas acionadas no capítulo 5

Principais categorias teóricas	Referência de autores	Conceitos em destaque
Pedagogia dos multiletramentos	Cope e Kalantzis (2000) The New London Group (TNLG, 2000) Lemke (2010) Rojo (2012)	Multiplicidade de linguagens; Nova ética; Nova estética; Multiplicidade de culturas; Prática situada; Instrução aberta; Enquadramento crítico; Prática transformadora.
Multimodalidade	Kress (2000a, 2000b) Lemke (2010) Rojo (2012)	Diferentes modos semióticos que se combinam para produção de significados.
Literatura eletrônica	Hayles (2009) Spalding (2012)	Características e definição da Literatura eletrônica; Promoção de escrita, publicação e leitura de literatura em meios de comunicação eletrônicos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

No próximo capítulo, intitulado Metodologia: percurso e processo, apresentamos os objetivos e a caracterização da pesquisa; o contexto educacional no qual ela foi desenvolvida; os sujeitos participantes e *corpus* selecionado; a coleta de dados; procedimento e técnica de análise e apresentação da SD; as categorias teóricas e o dispositivo de análise.

6 METODOLOGIA: PERCURSO E PROCESSO

Para relatar o caminho percorrido em direção ao objetivo geral deste trabalho, este capítulo descreve os objetivos e caracterização da pesquisa; o contexto situacional; os sujeitos; a coleta de dados; os procedimentos utilizados e a apresentação da Sequência Didática (SD).

6.1 OBJETIVOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa, do ponto de vista da sua natureza, caracteriza-se como aplicada. Esse tipo de pesquisa “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Conforme as definições de Prodanov e Freitas (2013, p. 49), “a Pesquisa Científica visa a conhecer cientificamente um ou mais aspectos de determinado assunto. Para tanto, deve ser sistemática, metódica e crítica. O produto da pesquisa científica deve contribuir para o avanço do conhecimento humano”.

Quanto aos objetivos de estudo, trata-se de uma pesquisa descritiva; esta ocorre quando “o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados [...]. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática [...]. Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Em relação ao procedimento técnico utilizado, a pesquisa é bibliográfica e pesquisa-ação com a participação e intervenção da pesquisadora. A pesquisa bibliográfica acontece “quando elaborada a partir de material já publicado, constituído especialmente de livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). A pesquisa-ação ocorre

quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 65).

Enquanto metodologia de pesquisa-ação, situa o professor como pesquisador responsável pelo planejamento, diagnósticos, ações, experimentações, avaliação e análise do processo de produção.

Quanto à abordagem, caracteriza-se como qualitativa, aquela que

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Destacamos que a pesquisa foi autorizada e teve o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *campus* Santo Augusto, RS (IFFar-SA), instituição onde foi realizada. O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), número 08991619.4.0000.5392 (Anexo A).

Esta pesquisa, do mesmo modo, contou com a autorização dos estudantes e seus responsáveis legais, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que autorizou a utilização das produções realizadas pelos alunos neste estudo, desde que preservadas as identidades dos participantes (Apêndice A).

Para aplicação e desenvolvimento da prática pedagógica, utilizamos o procedimento “sequência didática”, preconizado pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) e adaptado da contribuição metodológica de Lopes-Rossi (2002, 2003, 2006, 2008, 2012), em módulos que vão desde a apresentação do objeto de ensino à circulação das produções. Assim, através da pesquisa-ação, efetuamos a aplicação, o acompanhamento, a descrição detalhada de cada procedimento realizado e a análise das ações propostas nos módulos que desenvolveram atividades de leitura, escrita e oralidade, dentre os que compõem a sequência didática de produção das histórias infantis bilíngues em formato físico e digital. A análise mobilizou referenciais teóricos, apresentados nos capítulos 2, 3, 4 e 5, que serão configurados sob as respectivas categorias teóricas no aparato metodológico descrito mais adiante no que diz respeito ao dispositivo de análise e interpretação dos dados.

Na seção seguinte, apresentamos o contexto situacional da pesquisa.

6.2 O CONTEXTO SITUACIONAL DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de professores de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literatura, Informática e Aplicativos do *campus* Santo Augusto do IFFar. Os

estudantes envolvidos, no ano de 2018, estavam no primeiro ano dos cursos técnicos integrados de Administração e Informática.

A prática pedagógica desenvolvida foi planejada em conjunto e aconteceu dentro da carga horária das disciplinas no ano de 2018. Em 2019, tornou-se projeto de ensino e extensão e passou a ser ofertada em turnos inversos, naqueles em que os alunos não estão em horário normal de aula. O projeto de ensino *Prática de Multiletramento na Escola* foi aprovado através do edital n. 193/2019, de 26 de abril de 2019 (Anexo B), e dois projetos de extensão: *Interfaces Literárias do texto ao Hipertexto*, contemplados com o fomento do edital de eventos de extensão n. 211/2019, de 9 de maio de 2019 (Anexo C), e o projeto *Fábrica de Histórias: criando, contando e encantando*, aprovado como ação de extensão de Arte e Cultura, edital n. 209/2019, de 9 de maio de 2019 (Anexo D).

Para detalharmos melhor o contexto situacional da pesquisa, traremos informações sobre a instituição, cursos e disciplinas envolvidas.

6.3 A INSTITUIÇÃO

Conforme as informações publicadas no portal virtual da IFFar pela Assessoria de Comunicação (Ascom), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IF Farroupilha – foi criado pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a, 2008b), por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e do acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto que, anteriormente, pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. Ainda, caracteriza-se como instituição de natureza jurídica de autarquia, que lhe confere autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

De acordo com a lei de sua criação, o IFFar é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Equiparados às universidades, os institutos são instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de detentores de autonomia universitária.

Atualmente o IFFar é composto pelas seguintes unidades administrativas (MEC, 2015):

- Reitoria (Santa Maria);
- *Campus* Alegrete;
- *Campus* Frederico Westphalen;

- *Campus Jaguari;*
- *Campus Júlio de Castilhos;*
- *Campus Panambi;*
- *Campus Santa Rosa;*
- *Campus Santo Ângelo;*
- *Campus Santo Augusto;*
- *Campus São Borja;*
- *Campus São Vicente do Sul;*
- *Campus Avançado Uruguaiana;*
- Polos de Educação a Distância;
- Centros de Referência.

O *campus* Santo Augusto do IFFar, unidade onde efetivamente a prática de ensino foi desenvolvida, está situado na Rua Fábio João Andolhe, n. 1100, Bairro Floresta, Santo Augusto, RS. A cidade pertence à Região Ceileiro do Rio Grande do Sul, na região noroeste do estado. Conforme dados da Fundação de Economia e Estatística, essa região contava em 2012 com, aproximadamente, 142 mil habitantes. No entanto, a população beneficiada por este *campus* não é somente da Região Ceileiro, composta por 21 municípios, mas também da Região do Rio da Várzea, Fronteira Noroeste e Noroeste Colonial. Estima-se que o *campus* Santo Augusto atenda a uma população de aproximadamente 200 mil habitantes direta e indiretamente (MEC, 2015, 2016a).

É um Centro de Formação Profissional que teve origem no Centro de Educação Profissional (Ceprovale) mantido pela Fundação Vale do Rio Turvo para o Desenvolvimento Sustentável (Fundaturvo/DS), para atender à demanda de ensino profissional de Santo Augusto e região. O Ceprovale seria uma Escola Comunitária, cuja construção contou com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), mas a mantenedora e o Ministério da Educação decidiram federalizá-la assim que fosse concluída a construção e a compra de equipamentos.

Com a Federalização, a instituição passou a ser uma Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (Cefet-BG), mantida com recursos do Ministério da Educação.

Inaugurada em 18 de dezembro de 2007, a Uned iniciou suas atividades letivas com as primeiras turmas em 25 de fevereiro de 2008, ofertando sete turmas de 40 alunos cada, em seis diferentes cursos (MEC, 2016a).

Em dezembro de 2008, foi sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a lei n. 11.892, criando os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008a, 2008b). A partir da assinatura da regulamentação da Criação dos Institutos, a Unidade de Ensino Descentralizada de Santo Augusto passou a ser um *campus* do IFFar (Figura 4), com reitoria em Santa Maria.

Figura 4 – Fachada do IFFar-SA



Fonte: Site institucional do IFFar-SA (MEC, 2016a)

A instituição oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio nas áreas de Administração, Agropecuária, Alimentos e Informática e Agroindústria na modalidade Proeja, além de cursos técnicos subsequentes na modalidade EaD. Também oferece os cursos superiores de Bacharelado em Administração, Bacharelado em Agronomia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Computação, Tecnologia em Gestão do Agronegócio e Tecnologia em Alimentos. Na modalidade de Pós-Graduação *Lato Sensu*, é ofertado o curso de Gestão do Agronegócio.

Atualmente o *campus* Santo Augusto conta com mais de 1.080 alunos e um quadro de servidores formado por 73 professores, 512 técnicos administrativos e 17 colaboradores terceirizados. A infraestrutura do *campus* possui 21 salas de aula equipadas com 40 classes, quadro branco e projetor; 21 laboratórios, sendo cinco deles laboratórios de informática com cerca de 30 computadores por sala, além de laboratórios específicos para realização de atividades técnicas de cada curso, bem como laboratórios para as disciplinas básicas, como Física, Química e Biologia. A área de Linguagens possui um laboratório chamado de multifuncional, que conta com oito mesas redondas com capacidade para cinco alunos por mesa e armários onde ficam os materiais utilizados nas aulas. O *campus* também possui um refeitório amplo, onde são servidas três refeições ao dia para os alunos dos cursos técnicos integrados –

lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. Além disso, possui um moderno ginásio de esportes, uma espaçosa biblioteca com um acervo de mais de treze mil livros e sete salas de estudos coletivos, 30 salas para estudos individuais, três salas multifuncionais com quadros e telas de projeção, sofás exclusivos para leitura, espaço brinquedoteca e um auditório com capacidade para 120 pessoas. Os alunos contam também com atendimento médico, odontológico e psicológico gratuito. Na Figura 5 temos uma imagem aérea do IFFar *campus* Santo Augusto.

Figura 5 – Imagem aérea do IFFar-SA

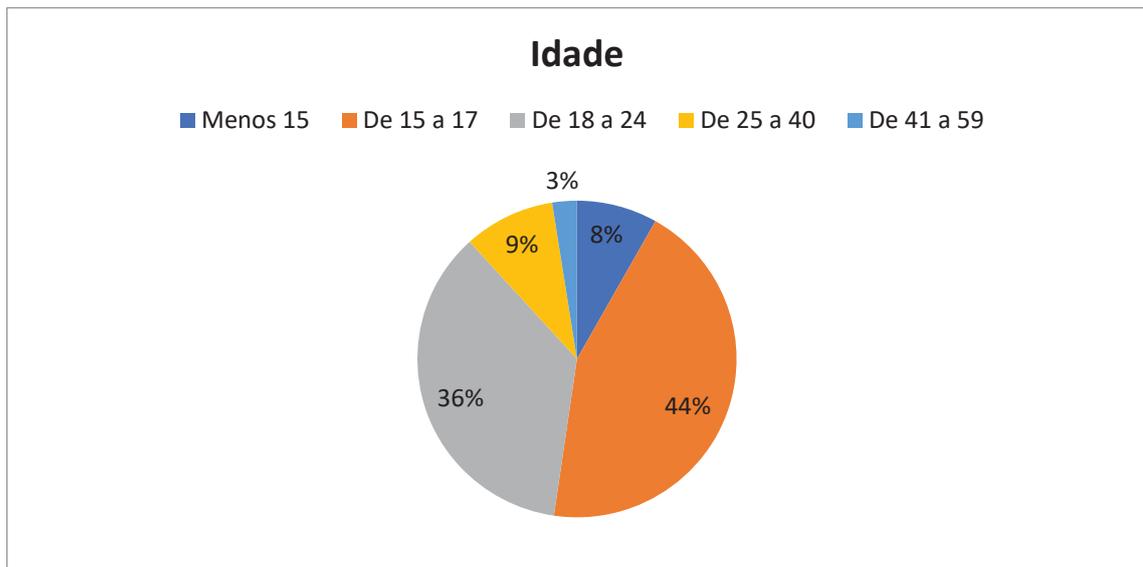


Fonte: Site institucional do IFFar (MEC, 2016a)

Todos os anos, o setor de Assistência Estudantil realiza uma pesquisa para traçar o Perfil do Estudante Ingressante. No início do ano letivo, os alunos que iniciam seus estudos do IFFar-SA são convidados a responder a um questionário composto por 31 questões. Seleccionamos quatorze dessas questões que consideramos pertinentes para a descrição do contexto situacional da pesquisa. Os dados foram disponibilizados pela Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) e se referem ao ano de 2018 (ano de ingresso dos participantes desta pesquisa). No total, foram 281 respostas obtidas na coleta de dados realizada pela instituição. Elaboramos gráficos, figuras para melhor visualizarmos as porcentagens de respostas.

Na questão 1 (Figura 6) – Idade –, o maior percentual de alunos tem entre 15 e 17 anos.

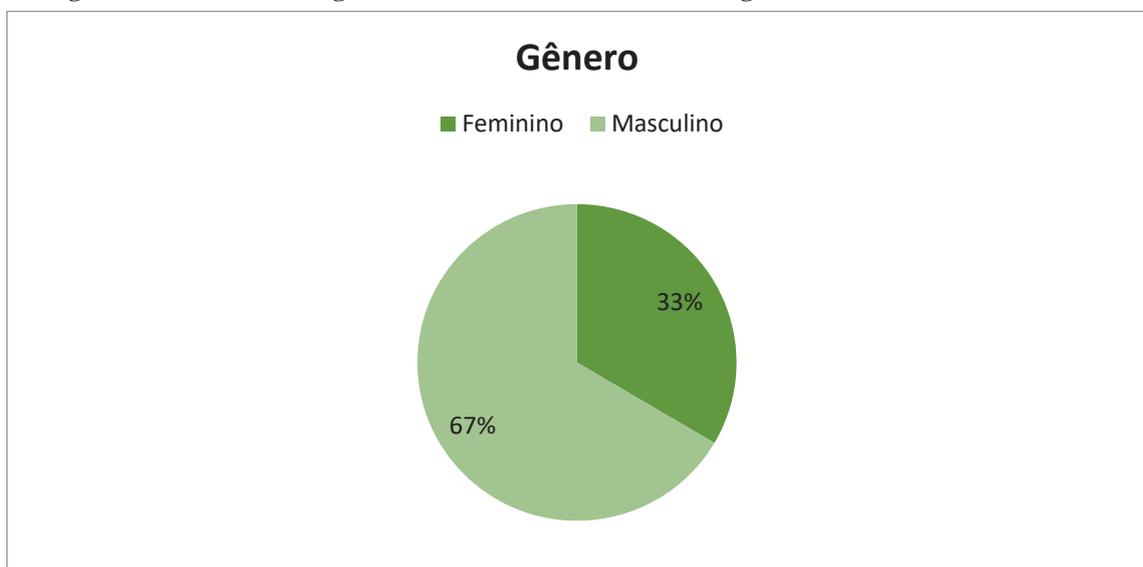
Figura 6 – Percentual de idade dos estudantes ingressantes no IFFar-SA em 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020) a partir de dados do questionário do perfil dos estudantes ingressantes do IFFar em 2018

Na questão 2 (Figura 7) – Gênero/Identidade –, o público feminino representa a grande maioria dos estudantes.

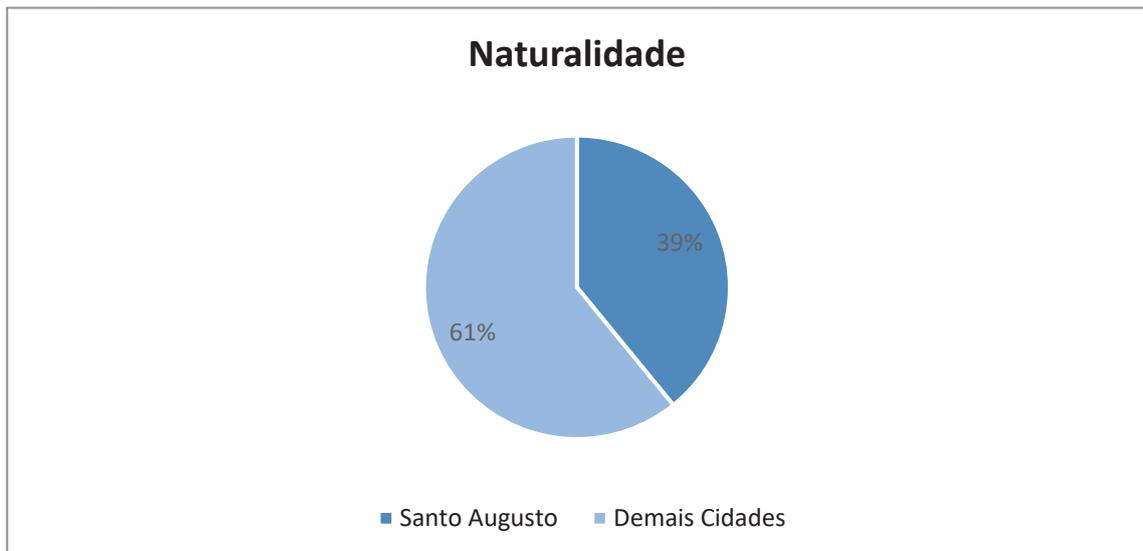
Figura 7 – Percentual de gênero/identidade dos estudantes ingressantes no IFFar-SA em 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020) a partir de dados do questionário do perfil dos estudantes ingressantes do IFFar em 2018

Na Figura 8, acerca da questão 3 – Naturalidade –, a maioria dos estudantes não é natural de Santo Augusto.

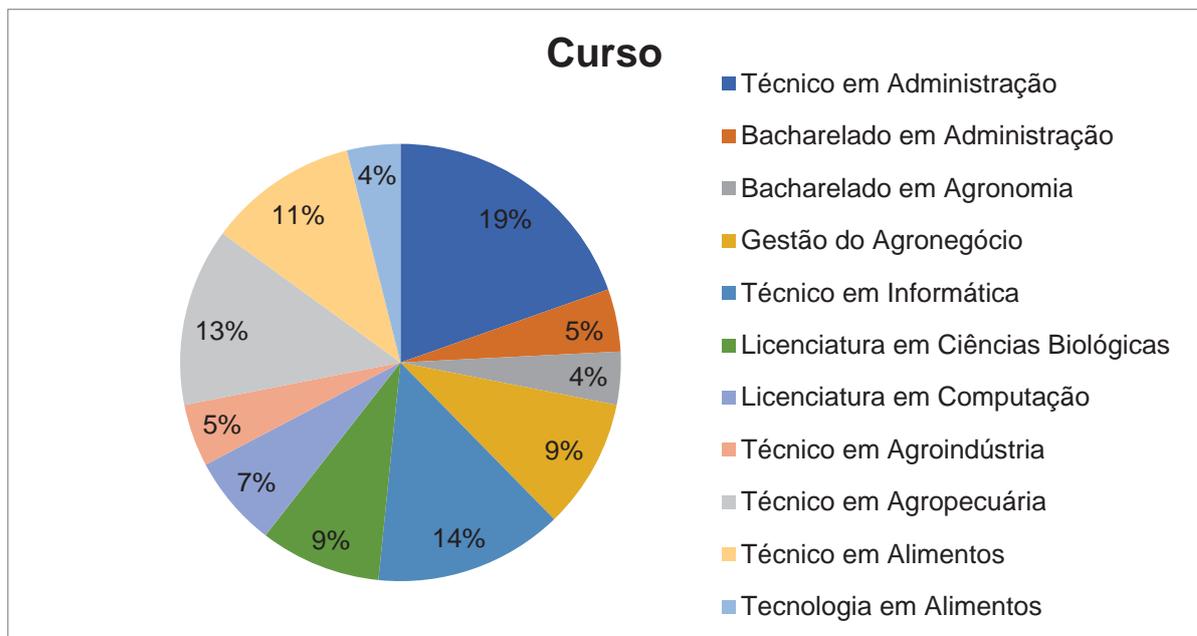
Figura 8 – Percentual de naturalidade dos estudantes ingressantes no IFFar-SA em 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020) a partir de dados do questionário do perfil dos estudantes ingressantes do IFFar em 2018

Observemos, na questão 4 (Figura 9) – Curso –, que o maior percentual de respostas foi de alunos que cursam o Ensino Médio Técnico Integrado em Administração, seguido do curso Técnico Integrado em Informática.

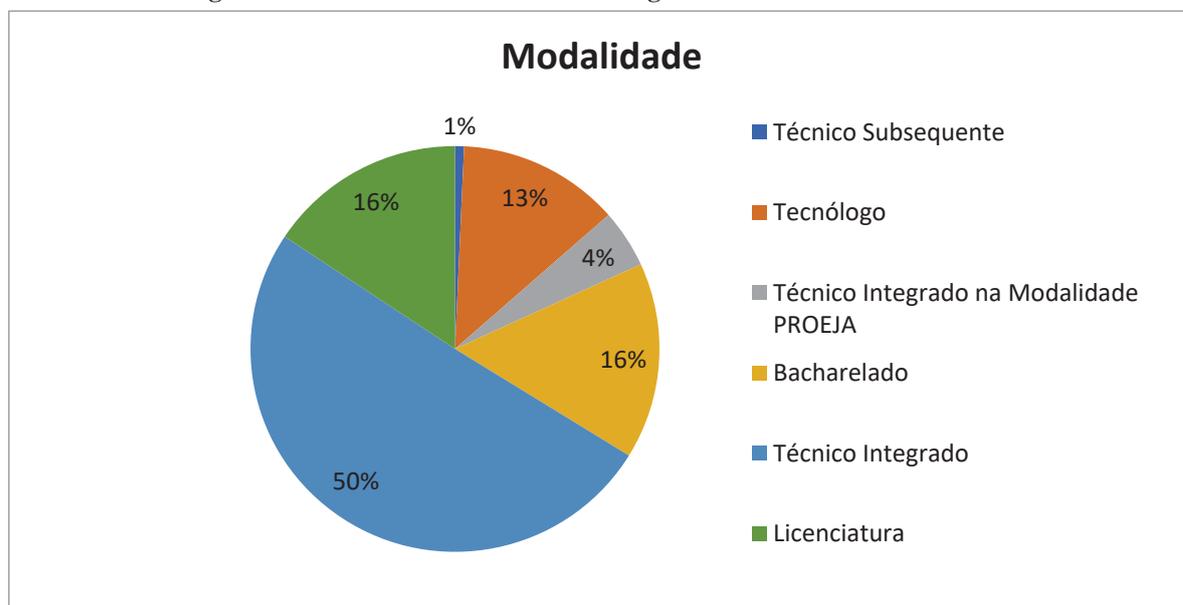
Figura 9 – Curso a que pertencem os participantes da pesquisa de Perfil dos Ingressantes no IFFar-SA em 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020) a partir de dados do questionário do perfil dos estudantes ingressantes do IFFar 2018

Na questão 5 (Figura 10) – Modalidade de Ensino –, a modalidade de ensino da maioria dos estudantes é de nível Técnico, ou seja, ensino médio técnico e estuda nos turnos matutino e vespertino.

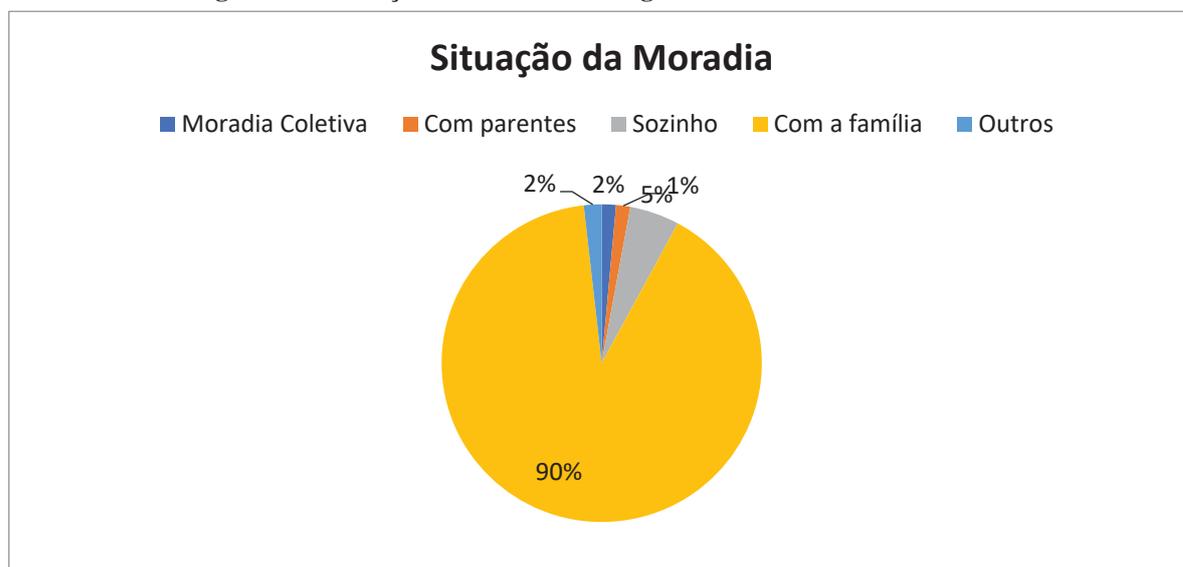
Figura 10 – Modalidade de ensino dos ingressantes no IFFar-SA em 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020) a partir de dados do questionário do perfil dos estudantes ingressantes do IFFar 2018

Na questão 7 (Figura 11) – Situação de moradia –, a grande maioria dos estudantes mora com a família.

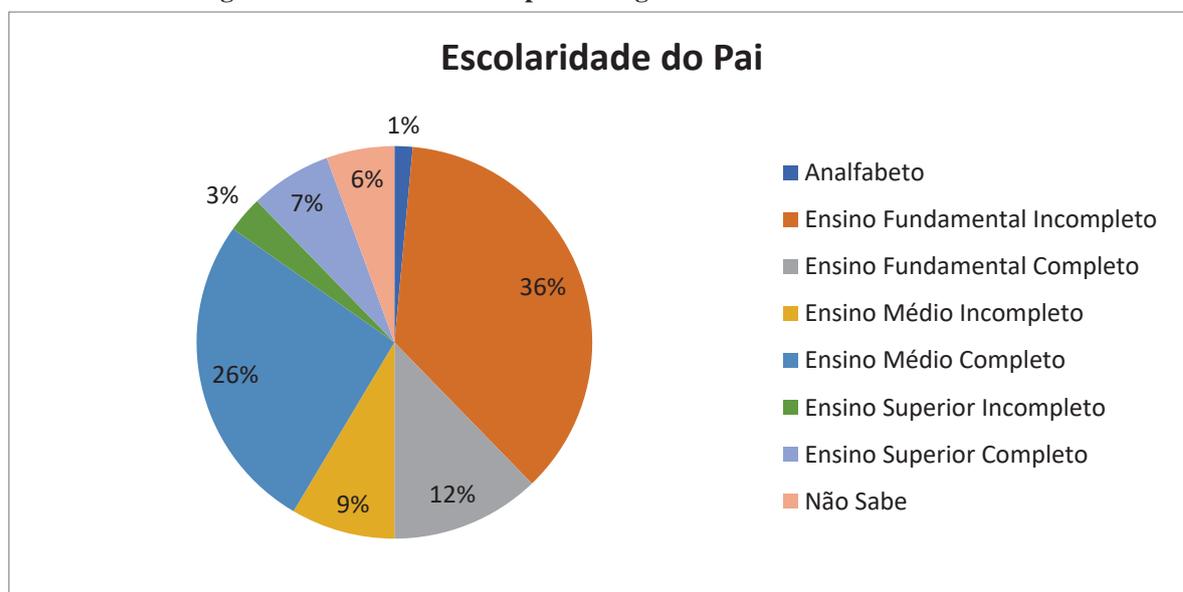
Figura 11 – Situação da moradia dos ingressantes no IFFar-SA em 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020) a partir de dados do questionário do perfil dos estudantes ingressantes do IFFar em 2018

Verificamos que, na questão 8 (Figura 12) – Escolaridade paterna –, o maior índice de escolaridade dos pais dos estudantes é ensino fundamental incompleto.

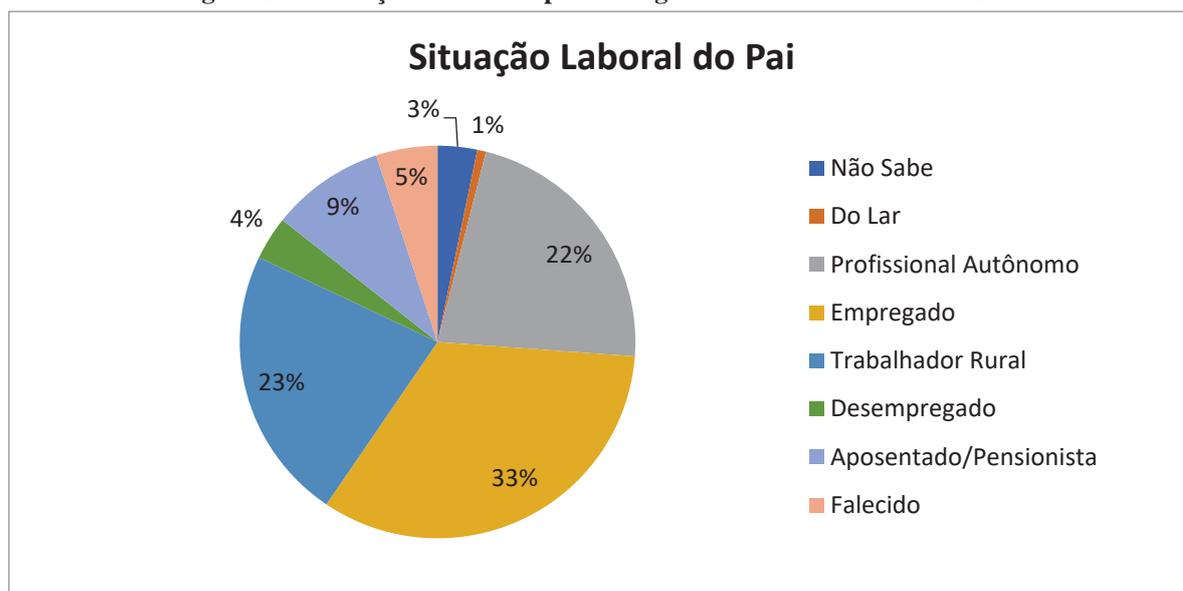
Figura 12 – Escolaridade do pai dos ingressantes no IFFar-SA em 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020) a partir de dados do questionário do perfil dos estudantes ingressantes do IFFar em 2018

Na questão 9 (Figura 13) – Situação laboral do pai –, a maioria dos pais está empregada e corresponde a trabalhadores rurais ou profissionais autônomos.

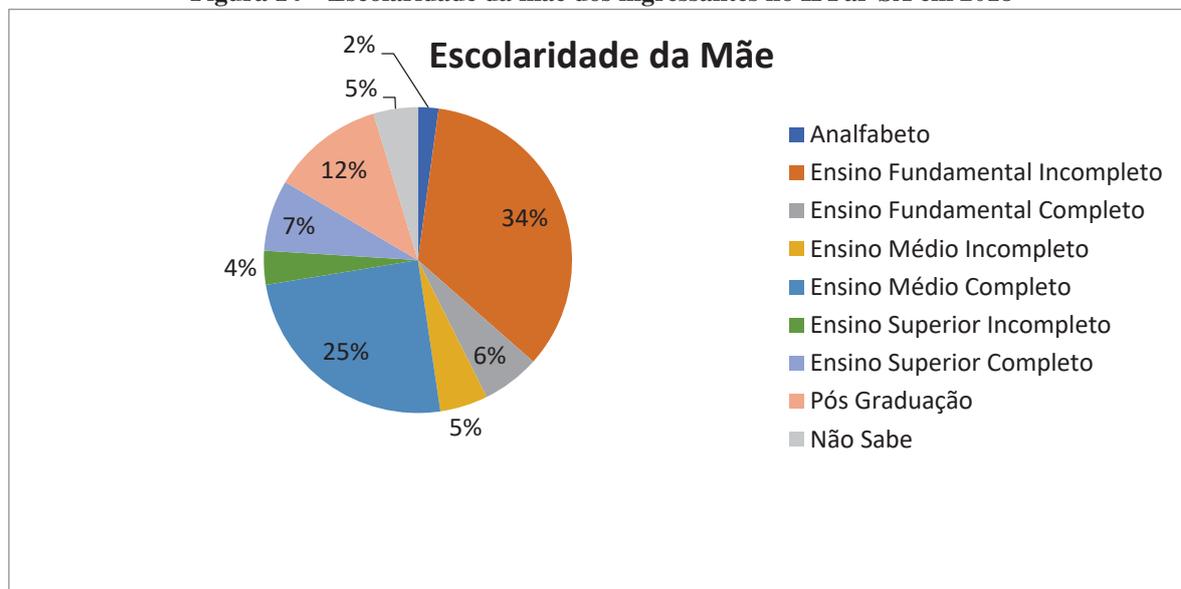
Figura 13 – Situação laboral do pai dos ingressantes no IFFar-SA em 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020) a partir de dados do questionário do perfil dos estudantes ingressantes do IFFar em 2018

A Figura 14 refere-se à questão 10 – Escolaridade da mãe. O ensino fundamental incompleto e o ensino médio completo são os graus de escolaridade com maior percentual entre as mães dos alunos.

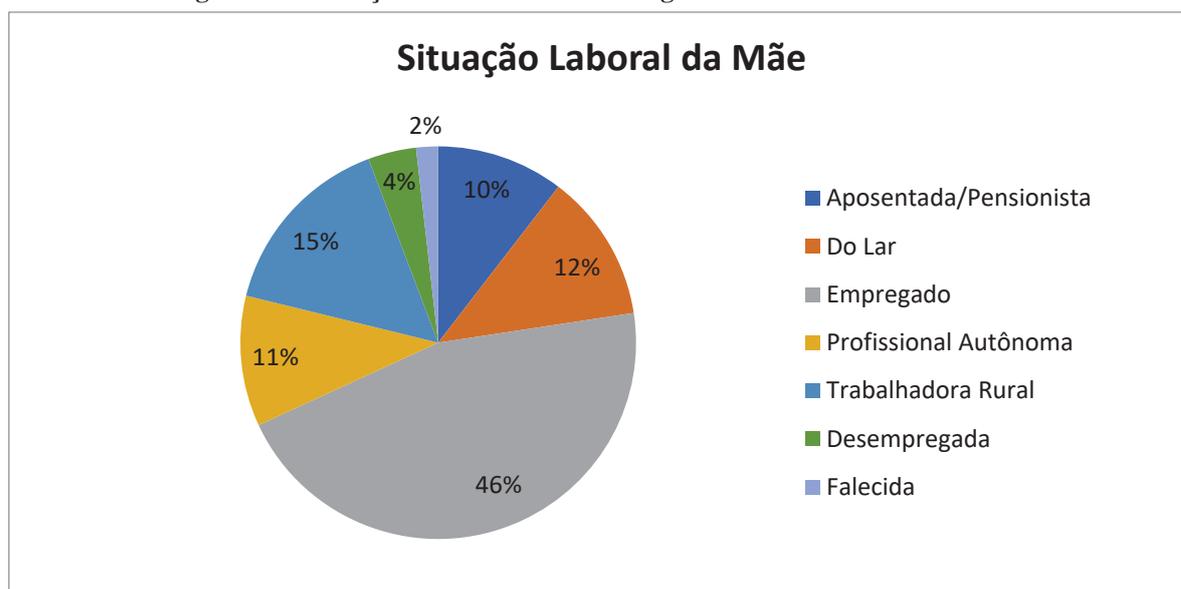
Figura 14 – Escolaridade da mãe dos ingressantes no IFFar-SA em 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020) a partir de dados do questionário do perfil dos estudantes ingressantes do IFFar em 2018

Na questão 11 (Figura 15) – Situação laboral da mãe –, a maioria delas está empregada ou é trabalhadora rural, e 12% são do lar.

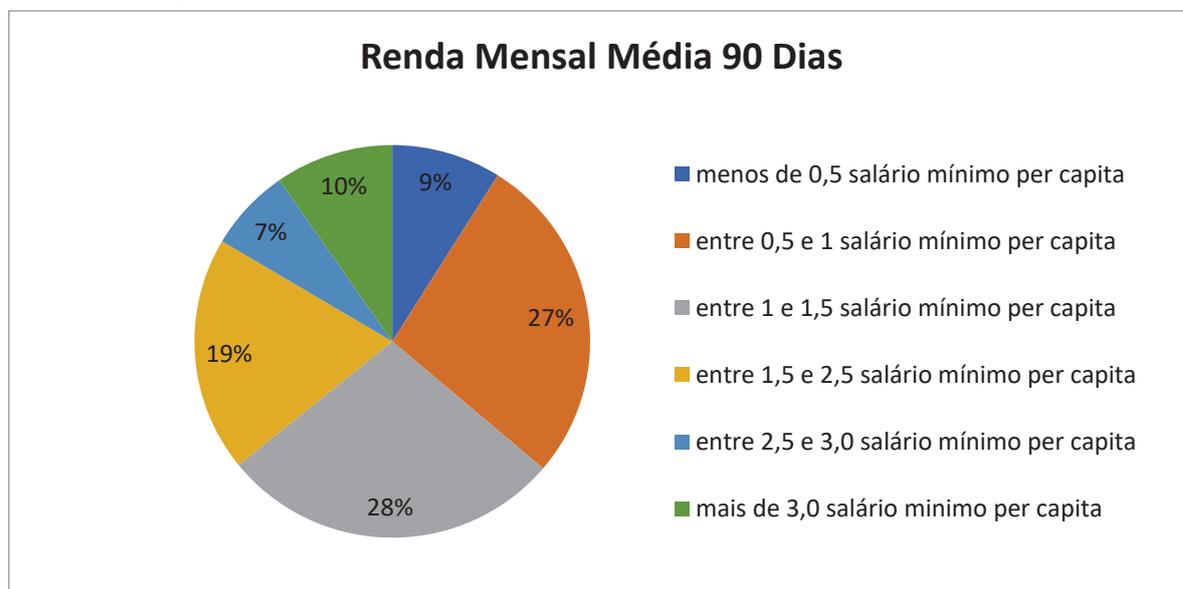
Figura 15 – Situação laboral da mãe dos ingressantes no IFFar-SA em 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020) a partir de dados do questionário do perfil dos estudantes ingressantes do IFFar em 2018

Na questão 12 (Figura 16) – Renda mensal média –, a maior porcentagem de renda mensal média dos estudantes (famílias) está entre 0,5 e 1,5 salário-mínimo *per capita*.

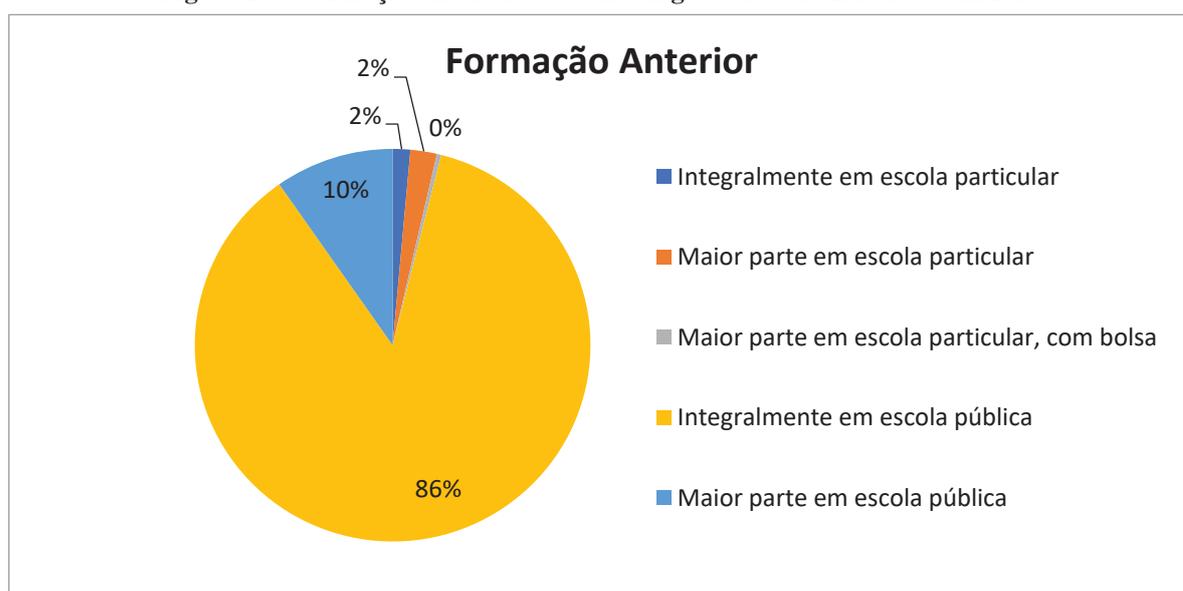
Figura 16 – Renda mensal média dos alunos ingressantes no IFFar-SA em 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020) a partir de dados do questionário do perfil dos estudantes ingressantes do IFFar em 2018

A Figura 17 mostra a questão 13 – Formação anterior –, apontando que a grande maioria dos alunos estudou integralmente em escola pública.

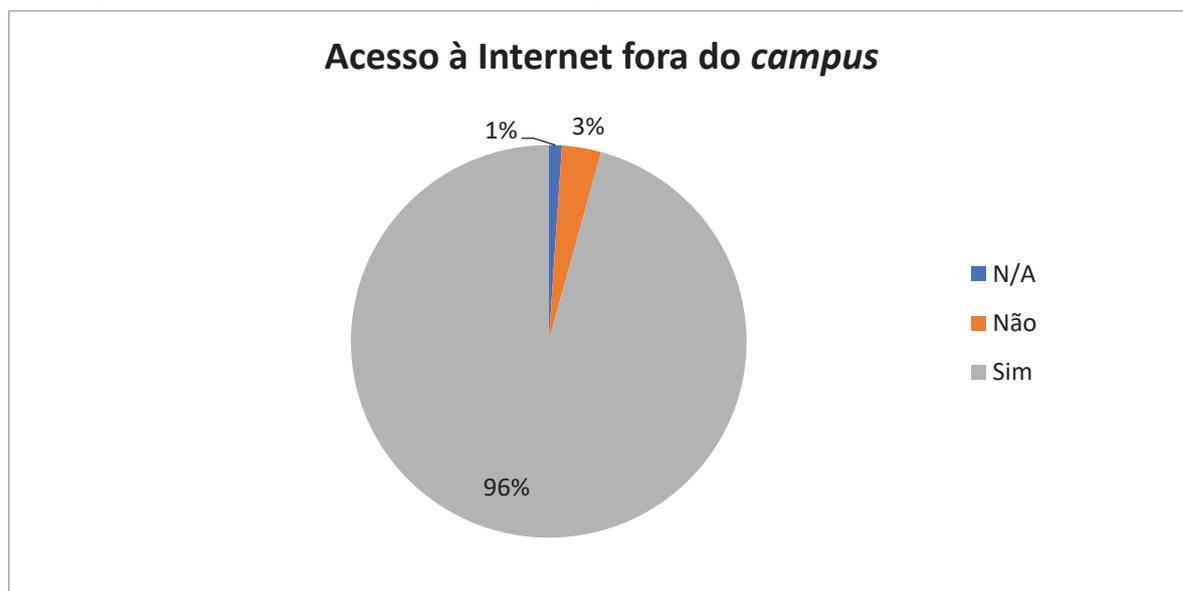
Figura 17 – Formação anterior dos alunos ingressantes no IFFar-SA em 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020) a partir de dados do questionário do perfil dos estudantes ingressantes do IFFar em 2018

Por fim, quanto à questão 14 (Figura 18) – Acesso à internet –, quase todos os alunos têm acesso à internet fora da Instituição.

Figura 18 – Acesso à internet fora do *campus* pelos alunos ingressantes no IFFar-SA em 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020) a partir de dados do questionário do perfil dos estudantes ingressantes do IFFar em 2018

Pelos dados apresentados, podemos afirmar que o IFFar-SA dispõe de uma excelente infraestrutura acadêmica e atendimento. As aulas do ensino médio, que é o público que nos interessa nesta pesquisa, iniciam às 7h50min e encerram às 11h30min no período da manhã; o intervalo de almoço tem duração de duas horas e a maioria dos alunos permanece no *campus* e aproveita esse intervalo para participar de monitorias e projetos de ensino, pesquisa e extensão que acontecem nesse horário. As aulas no turno da tarde iniciam às 13h30min e terminam às 17h15min. Nas segundas, quintas e sextas, as aulas são matutinas e vespertinas; nas terças, as aulas acontecem no período da tarde e nas quartas, no período da manhã. As manhãs de terça e as tardes de quarta são destinadas à realização de atividades extracurriculares, como projetos e treinamentos específicos de Educação Física, ou para a realização de trabalhos e momentos de estudos.

Pelas informações apresentadas nos gráficos, percebemos que 80% dos estudantes são jovens, com idades entre 15 e 24 anos, e 67% são mulheres. Mais de 60% não moram na cidade de Santo Augusto, no Rio Grande do Sul, e contratam transporte coletivo privado para se deslocarem até o *campus* e retornarem às suas casas. A instituição oferece um auxílio financeiro mensal chamado de *auxílio permanência*, que se caracteriza em pecúnia concedida aos estudantes de cursos presenciais (integrado, subsequente e graduação) que comprovem estar

em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio. Esse auxílio pode ser usado para pagamento do transporte. Como mostrado no gráfico da questão 12 (Figura 16), a renda de 55% dos alunos atende ao pré-requisito para receber a bolsa auxílio permanência.

Os cursos mais procurados são os de nível técnico/médio, tendo uma demanda de inscrições bem mais elevada no processo seletivo para ingresso do que os cursos superiores. Os dois cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio são de Administração e Agropecuária, com média de seis candidatos por vaga nos últimos processos seletivos. No ano de 2019, foram quase 900 inscritos para as 135 vagas ofertadas nos quatro cursos técnicos, conforme dados disponibilizados pelo setor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional.

Ainda conforme os dados exibidos nos gráficos, percebemos que a maioria dos estudantes mora com suas famílias, cujos pais não concluíram o ensino fundamental, mas estão empregados, ou são profissionais autônomos ou trabalhadores rurais. Santo Augusto e as cidades da região são essencialmente agrícolas e grande parte das famílias dos estudantes da Instituição tem ligação direta ou indireta com as atividades desse setor.

As últimas questões dos gráficos apontam que um alto percentual dos alunos (86%) sempre estudou em escola pública e quase 100% deles têm acesso à internet fora do *campus*.

Os alunos do ensino técnico integrado escolheram o curso técnico que gostariam de cursar quando fizeram a inscrição para o processo seletivo. A grande maioria valoriza muito a oportunidade de estudar em uma escola que tem a melhor infraestrutura da região, com um corpo docente qualificado de mestres e doutores, que oportuniza a participação dos alunos em eventos acadêmicos locais, regionais e nacionais, além de oferecer projetos¹⁸ de ensino, pesquisa e extensão nos quais os estudantes podem atuar como bolsistas ou voluntários.

Um bom ensino é aquele que garante uma aprendizagem efetiva e os números mostram que, nos anos de 2018 e 2019, 236 alunos concluíram o ensino técnico integrado. Destes, 74% obtiveram aprovação em cursos superiores e 17% optaram por fazer um dos cursos de graduação ofertados pela Instituição. Nos cursos técnicos integrados, em 2018 e 2019, houve poucas desistências – apenas duas evasões e cinco cancelamentos.

¹⁸ Todos os anos o IFFar faz uma seleção de projetos, via edital, que são avaliados por um comitê centralizado na Reitoria. Os professores podem submeter propostas solicitando fomento. Os recursos são distribuídos entre os projetos aprovados, conforme orçamento disponível e grau de relevância da ação aprovada. Projetos de extensão podem ser submetidos como ações de inclusão social; eventos de extensão; arte e cultura; programa institucional de apoio ao desenvolvimento e integração da faixa de fronteira farroupilha (tem como objetivo selecionar estudantes para realização de um período de experiências em instituições conveniadas no exterior); ações de extensão, como programas, cursos e produtos; e ações de extensão propostas por estudantes.

Conforme os dados levantados, o IFFar-SA é uma escola que oferece aos seus discentes – alunos comprometidos e engajados –, uma educação de qualidade, respeitando as características locais, buscando novos olhares, novas possibilidades.

Apresentamos a seguir os dois cursos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa e as matrizes curriculares do primeiro ano de cada um desses cursos.

6.3.1 Os cursos

Dois cursos foram selecionados para a aplicação da sequência didática deste estudo: Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. O fato de todos os professores envolvidos no projeto ministrarem disciplinas no primeiro ano foi o que levou à escolha desses dois cursos.

O Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio tem as seguintes características gerais:

- a) Forma: Integrado;
- b) Eixo tecnológico: Gestão e Negócios;
- c) Ato de criação do curso: Resolução n. 001, de 20 de fevereiro de 2008 Cefet-BG. Convalidado pela Resolução Consup n. 046, de 20 de junho de 2013;
- d) Quantidade de vagas: 35 vagas;
- e) Turno de oferta: integral (matutino e vespertino);
- f) Regime letivo: anual; Regime de matrícula: por série; Carga horária total do curso: 3.300 horas-relógio;
- g) Carga horária de estágio curricular supervisionado obrigatório: 100 horas-relógio;
- h) Carga horária de Orientação de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório: 20 horas-relógio;
- i) Carga horária de Atividade Complementar de Curso: 80 horas-relógio;
- j) Tempo de duração do curso: 3 anos;
- k) Periodicidade de oferta: anual.

O curso tem como objetivo geral formar profissionais aptos para atuarem em instituições públicas, privadas e do terceiro setor, desempenhando funções de apoio administrativo nas áreas de gestão de pessoas, contabilidade, finanças, marketing e produção.

A matriz curricular do curso está descrita no Quadro 9:

Quadro 9 – Matriz curricular do Curso Técnico em Administração

Sem.	Disciplinas	Períodos semanais	CH (h/a)*
1º ano	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	120
	Educação Física	2	80
	Arte	1	40
	Matemática	3	120
	Química	2	80
	Física	3	120
	Biologia	2	80
	Geografia	2	80
	História	1	40
	Sociologia	1	40
	Filosofia	1	40
	Informática	1	40
	Língua Inglesa	1	40
	Matemática Financeira	2	80
	Fundamentos da Administração	2	80
	Noções de Economia	2	80
	Rotinas Administrativas	2	80
	Subtotal de carga horária no ano	31	1240
2º Ano	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	120
	Educação Física	1	40
	Arte	2	80
	Matemática	4	160
	Química	2	80
	Física	2	80
	Biologia	2	80
	Geografia	1	40
	História	2	80
	Sociologia	1	40
	Filosofia	1	40
	Língua Inglesa	2	80
	Fundamentos de Marketing e Vendas	2	80
	Produção e Logística	2	80
	Gestão de Pessoas	2	80
	Contabilidade	2	80
Subtotal de carga horária no ano	31	1240	
3º ano	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	120
	Educação Física	2	80
	Matemática	4	160
	Química	3	120
	Física	2	80
	Biologia	2	80
	Geografia	2	80
	Sociologia	1	40
	Filosofia	1	40
	História	2	80
	Direito	3	120
	Empreendedorismo	2	80
	Administração Financeira	2	80
	Gestão Ambiental e Responsabilidade Social	2	80
	Subtotal carga horária no ano	31	1240
Carga Horária total de disciplinas (hora-aula)			3720
Carga Horária total de disciplinas (hora-relógio)			3100
Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (hora-relógio)			100
Atividades Complementares (hora-relógio)			80
Orientação de Estágio Curricular Obrigatório (hora-relógio)			20
Carga Horária total do curso (hora-relógio)			3300

LEGENDA (continuação):

 Disciplinas do Núcleo Básico  Disciplinas do Núcleo Politécnico  Disciplinas do Núcleo Tecnológico

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado (MEC, 2016b). Nota: *Hora-aula: 50 minutos

O Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio tem as seguintes características gerais:

- a) Forma: Integrado;
- b) Modalidade: presencial;
- c) Eixo tecnológico: Informação e Comunicação;
- d) Ato de criação do curso: Resolução n. 042, de 8 de outubro de 2008, convalidado pela Resolução Consup n. 046, de 20 de julho de 2013;
- e) Quantidade de vagas: 35 vagas;
- f) Turno de oferta: integral;
- g) Regime letivo: anual;
- h) Regime de matrícula: por série;
- i) Carga horária total do curso: 3.400 horas-relógio;
- j) Carga horária de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório: 100 horas-relógio;
- k) Carga horária de Orientação de Estágio: 20 horas-relógio;
- l) Carga horária de Atividade Complementar de Curso: 80 horas-relógio;
- m) Tempo de duração do Curso: 3 anos;
- n) Periodicidade de oferta: anual.

O objetivo geral do curso é oferecer formação de nível médio e preconizar a formação de profissional habilitado para atuar no setor de informática, bem como a formação humana e cidadã, alicerçada na articulação entre ciência, tecnologia e cultura.

A matriz curricular do curso está descrita no Quadro 10:

Quadro 10 – Matriz curricular do Curso Técnico em Informática

Sem.	Disciplinas	Períodos semanais	CH (h/a)*
1º Ano	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	120
	Língua Inglesa	2	80
	Educação Física	2	80
	Arte	1	40
	Matemática	4	160
	Química	3	120
	Física	3	120
	Biologia	2	80
	Geografia	2	80
	Sociologia	1	40
	Filosofia	1	40
	Fundamentos da Informática	2	80
	Hardware	2	80
	Programação I	2	80
	Aplicativos	2	80
	Subtotal de disciplinas no ano		33
2º Ano	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	120
	Língua Inglesa	2	80
	Matemática	4	160
	Química	2	80
	Física	2	80
	Biologia	2	80
	Geografia	2	80
	História	2	80
	Sociologia	1	40
	Filosofia	1	40
	Educação Física	2	80
	Análise e Modelagem de Sistemas	2	80
	Banco de dados	3	120
	Redes de computadores	2	80
	Programação II	3	120
	Subtotal de carga horária no ano		31
3º Ano	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	160
	Matemática	4	160
	Química	3	120
	Física	3	120
	Biologia	2	80
	Biologia	2	80
	História	2	80
	Sociologia	1	40
	Filosofia	1	40
	Educação Física	2	80
	Programação III	3	120
	Empreendedorismo	2	80
	Tópicos Avançados em Informática	3	120
	Subtotal carga horária no ano		30

Sem.	Disciplinas	Períodos semanais	CH (h/a)*
	Carga Horária total de disciplinas (hora-aula)		3840
	Carga Horária total de disciplinas (hora-relógio)		3200
	Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (hora-relógio)		100
	Orientação de Estágio Curricular Obrigatório (hora-relógio)		20
	Atividades Complementares (hora-relógio)		80
	Carga Horária total do curso (hora-relógio)		3400

LEGENDA (continuação):

 Disciplinas do Núcleo Básico  Disciplinas do Núcleo Politécnico  Disciplinas do Núcleo Tecnológico

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado (MEC, 2016c). Nota: *Hora-aula: 50 minutos

Além das horas normais de sala de aula, os dois cursos contam com atividades complementares obrigatórias. As atividades complementares do Curso de Informática articulam ensino, pesquisa e extensão. A flexibilidade curricular possibilita o desenvolvimento de atitudes e ações empreendedoras e inovadoras, tendo como foco as vivências da aprendizagem para a capacitação e para a inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, o curso prevê o desenvolvimento de atividades que articulem os currículos a temas de relevância social, local e/ou regional e potencializem recursos materiais, físicos e humanos disponíveis. Para que o aluno se sinta estimulado a usufruir dessas vivências, o curso Técnico em Informática Integrado oportuniza Atividades Complementares. Essas atividades são obrigatórias e devem ser realizadas fora do horário do curso normal e fora dos componentes curriculares obrigatórios, compondo a carga horária mínima do curso. A carga horária deve ser de, no mínimo, 80 horas-relógio, atendendo à regulamentação específica. As atividades complementares são validadas com apresentação de certificados ou atestados, contendo número de horas e descrição das atividades desenvolvidas.

Para o curso Técnico em Informática Integrado, são consideradas, para fins de cômputo de carga horária, as seguintes atividades: participação em eventos como congressos, workshops, seminários, palestras, feiras, oficinas, simpósios, mostras técnicas relacionadas à área de estudo – até 40 horas-relógio; participação em projetos de extensão – até 40 horas-relógio; participação em projetos de pesquisa – até 40 horas-relógio – e participação em projetos de ensino – até 40 horas-relógio, entre outros.

Quanto ao curso Técnico em Administração, contam como horas complementares: participação em eventos como palestras, seminários, congressos, fóruns relacionados com a área de estudo – até 60 horas; participação em cursos de extensão – até 60 horas; apresentação de trabalho em Mostra Técnica – aproveitamento de 10h por trabalho; participação em

programas de Iniciação Científica – até 60 horas; participação em projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão vinculados ao IFFar ou entidades parceiras – até 60 horas – e publicação de resumo em anais de congressos, seminários, Iniciação Científica ou Revista – até 10 horas.

Apresentamos, na seção seguinte, as disciplinas que fizeram parte desta pesquisa e seus ementários.

6.3.2 Disciplinas envolvidas e seus ementários

A prática interdisciplinar proposta nesta pesquisa teve a participação, como já mencionado anteriormente, das disciplinas de Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Informática e Aplicativos. A carga horária de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira é de 120 horas, três períodos¹⁹ semanais, no primeiro ano dos cursos técnicos em Administração e Informática; Língua Inglesa são 40 horas, um período semanal, no curso técnico em Administração e 80 horas, dois períodos semanais, no curso de Informática; a disciplina de Artes tem 40 horas; Informática é somente ofertada no curso técnico em Administração com 40 horas e Aplicativos, com 80 horas, dois períodos semanais, é ministrada no curso de Informática.

Os ementários dos componentes curriculares estão descritos nos Quadros 11 ao 18:

- a) Língua Portuguesa e Literatura Brasileira/Curso de Administração:

Quadro 11 – Ementário do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Componente Curricular: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira			
Carga Horária (h/a):	120 h/a	Período Letivo:	1º ano
Ementa			
Leitura e produção textual; Linguagem, comunicação e interação; Intertextualidade; Estudo dos aspectos linguísticos da Língua Portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística; Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimento de construção e recepção de textos; Semântica; Ortografia e acentuação; Classes de palavras (artigos, numerais, preposições, conjunções e interjeições); Estrutura e formação de palavras; Gêneros literários; Introdução à literatura, seus conceitos e finalidades; Quinhentismo - A literatura informativa e jesuítica; Barroco; Arcadismo.			
Ênfase Tecnológica			
Leitura e produção textual.			
Área de Integração			
Arte: Técnicas de expressão e representação; A linguagem cinematográfica.			

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado (MEC, 2016b)

¹⁹ Cada período equivale a 50 minutos de hora-relógio.

b) Língua Inglesa/Curso de Administração:

Quadro 12 – Ementário do componente curricular Língua Inglesa

Componente Curricular: Língua Inglesa			
Carga Horária (h/a):	40h/a	Período Letivo:	1º ano
Ementa			
Estratégias de leitura: cognatos, conhecimento prévio, compreensão textual, skimming, scanning, informação não verbal, inferência contextual e palavras-chave; Vocabulário e uso do contexto; Gramática básica contextualizada: verbos no presente, passado e futuro, preposições, pronomes, artigos e modais; Leitura e produção textual em língua inglesa.			
Ênfase Tecnológica			
Leitura e produção textual em língua inglesa.			
Área de Integração			
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira: Linguagem, comunicação e interação; Arte: Apreciação musical; Rotinas Administrativas: Etiqueta social e profissional; Comunicação e oratória.			

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado (MEC, 2016b)

c) Informática/Curso de Administração:

Quadro 13 – Ementário do componente curricular Informática

Componente Curricular: Informática			
Carga Horária (h/a):	40h/a	Período Letivo:	1º ano
Ementa			
Conceitos básicos de dispositivos de hardware; Windows; Aplicativo: editor de textos (Word); Acesso a conteúdo Web, correio eletrônico e listas de discussão; Conceitos básicos e manipulação de aplicativos: Planilha eletrônica (Excel) e apresentação de slides (Power Point); Divulgação de Material eletrônico.			
Ênfase Tecnológica			
Aplicativo: editor de textos (Word); Conceitos básicos e manipulação de aplicativos: Planilha eletrônica (Excel) e apresentação de slides (Power Point).			
Área de Integração			
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira: Leitura e produção textual; Língua Inglesa: Leitura e produção textual em língua inglesa.			

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado (MEC, 2016b)

d) Arte/Curso de Administração:

Quadro 14 – Ementário do componente curricular Arte

Componente Curricular: Arte			
Carga Horária (h/a):	40h/a	Período Letivo:	1º ano
Ementa			
Leitura de imagem, da obra de arte e aproximações da Cultura Visual; A arte como criação e manifestação sociocultural; Técnicas de expressão e representação; Elementos da visualidade e suas relações e aplicações compositivas; Teoria da cor; Prática artística; Linguagens artísticas tradicionais e contemporâneas; Contextualização dos principais períodos históricos da arte; Arte Indígena; Arte Africana; A linguagem cinematográfica; Apreciação musical; Som; Parâmetros do som; Contextualizações e análise dos diferentes			

tipos de música, gêneros e estilos.
Ênfase Tecnológica
Leitura de imagem, da obra de arte e aproximações da Cultura Visual.
Área de Integração
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira: Linguagem, comunicação e interação.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado (MEC, 2016b)

e) Língua Portuguesa e Literatura Brasileira / Curso Técnico em Informática:

Quadro 15 – Ementário do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Componente Curricular: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira			
Carga Horária (h/a):	120 h/a	Período Letivo:	1º ano
Ementa			
Estrutura morfofossintática da Língua Portuguesa: fonética e fonologia; Linguagem, comunicação e interação; Semântica; Expressão escrita; Estrutura e formação de palavras; Redação técnica: estratégias e recursos na produção de textos; Interpretação e produção de textos; Gêneros textuais (romance, conto, crônica, poema, carta, relato, relatório); Fatores que garantem a textualidade nos diversos gêneros de textos; Tipos textuais; Coesão e coerência textuais; A interface entre leitura e produção de textos; A literatura enquanto um discurso de poder e formador da Nação; A literatura como uso artístico da linguagem, explorada em seus aspectos linguísticos, estéticos, sociais, lúdicos etc.			
Ênfase Tecnológica			
Redação técnica; Interpretação e produção de textos; Gêneros discursivos; A literatura como uso artístico da linguagem.			
Área de Integração			
Língua Inglesa: Relacionar o texto com suas estruturas linguísticas, suas funções e seu uso social; Educação Física: Aspectos estruturais, contextuais e conceituais do esporte, jogos tradicionais/populares, ginástica e atividade física na natureza; Arte: Linguagens artísticas tradicionais e contemporâneas; A linguagem cinematográfica.			

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado (MEC, 2016c)

f) Língua Inglesa/Curso Técnico em Informática:

Quadro 16 – Ementário do componente curricular Língua Inglesa

Componente Curricular: Língua Inglesa			
Carga Horária (h/a):	80 h/a	Período Letivo:	1º ano
Ementa			
Leitura verbal e não verbal de textos correspondentes a gêneros discursivos das esferas cotidiana e jornalística em diferentes mídias; Relação de textos com suas estruturas linguísticas, suas funções e seu uso social; Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos, procedimentos de construção e recepção de textos; Abordagem semântico-pragmática direcionada ao reconhecimento e à aquisição de vocabulário referente à área técnica de Informática.			
Ênfase Tecnológica			
Leitura verbal e não verbal de textos. Aquisição de vocabulário referente à área técnica de informática.			
Área de Integração			
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira: Tipos textuais; Coesão e coerência textuais; A interface entre leitura e produção de textos.			

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado (MEC, 2016c)

g) Arte/Curso Técnico em Informática:

Quadro 17 – Ementário do componente curricular Arte

Componente Curricular: Arte			
Carga Horária (h/a):	40 h/a	Período Letivo:	1º ano
Ementa			
Leitura de imagem, da obra de arte e aproximações da Cultura Visual; Texto visual, identificação e análise de mecanismos persuasivos não verbais e midiáticos; A arte como criação e manifestação sócio-cultural; Técnicas de expressão e representação; Prática artística; Elementos da visualidade e suas relações e aplicações compositivas; Teoria da cor; Linguagens artísticas tradicionais e contemporâneas; Contextualização dos principais períodos históricos da arte; Arte Indígena; Arte Africana; A linguagem cinematográfica; Apreciação musical; Som; Parâmetros do som; Contextualizações e análise dos diferentes tipos de música, gêneros e estilos.			
Ênfase Tecnológica			
Texto visual; A arte como criação e manifestação sócio-cultural e histórica; Linguagens artísticas.			
Área de Integração			
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira: Tipos textuais; Coesão e coerência textuais; A interface leitura e produção de textos História: O legado cultural do Mundo Antigo (Egito, Grécia e Roma); Idade Média – características.			

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado (MEC, 2016c)

h) Aplicativos/Curso Técnico em Informática:

Quadro 18 – Ementário do componente curricular Aplicativos

Componente Curricular: Aplicativos			
Carga Horária (h/a):	80 h/a	Período Letivo:	1º ano
Ementa			
Sistemas operacionais proprietário e livre; Softwares de propósito gerais para gerenciamento de arquivos, internet, apresentação de palestras, processamento de textos, planilhas eletrônicas, apresentação de slides.			
Ênfase Tecnológica			
Sistemas Operacionais; Formatação de textos; Planilhas eletrônicas; Apresentações de slides.			
Área de Integração			
Fundamentos da Informática: história da Computação; Informática e aplicações; Hardware: Dispositivos de Entrada/Saída.			

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado (MEC, 2016c)

Práticas colaborativas e participativas entre professores podem conceber novos processos de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar. Dessa dialogia entre os campos do conhecimento, selecionamos os seguintes conteúdos dos ementários que se encaixam com a proposta da prática pedagógica desenvolvida nesta pesquisa, citados no Quadro 19:

Quadro 19 – Conteúdos selecionados do ementário de cada disciplina

Disciplina	Conteúdo (T.A)	Conteúdo (T.I.)
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Leitura e produção textual; Linguagem, comunicação e interação. Intertextualidade; Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística; Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimento de construção e recepção de textos; Semântica; Ortografia e acentuação; Classes de palavras (artigo, numerais, preposições, conjunção e interjeições); Estrutura e formação de palavras; Gêneros literários; Introdução da literatura, seus conceitos e finalidades.	Linguagem, comunicação e interação; Interpretação e produção de textos; Gêneros discursivos (romance, conto, crônica, poema, carta, relato, relatório); Fatores que garantem a textualidade nos diversos gêneros de textos; Tipos textuais; Coesão e coerência textuais; A interface leitura e produção de textos; A literatura como uso artístico da linguagem, explorada em seus aspectos linguísticos, estéticos, sociais, lúdicos, etc.
Língua Inglesa	Estratégias de leitura: cognatos, conhecimento prévio, compreensão textual, <i>skimming</i> , <i>scanning</i> , informação não verbal, inferência contextual, palavras-chave; Vocabulário e uso do contexto; Gramática básica contextualizada: verbos no presente, passado e futuro, preposições, pronomes, artigos e modais; Leitura e produção textual em Língua Inglesa.	Leitura verbal e não verbal de textos correspondentes a gêneros discursivos das esferas cotidiana e jornalística em diferentes mídias; Relação de textos com suas estruturas linguísticas, suas funções e seu uso social; Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos, procedimentos de construção e recepção de textos.
Artes	Leitura de imagem, da obra de arte e aproximações da Cultura Visual; A arte como criação e manifestação sociocultural; Técnicas de expressão e representação; Elementos da visualidade e suas relações e aplicações compositivas; Teoria da cor; Prática artística; Linguagens artísticas tradicionais e contemporâneas.	Leitura de imagem, da obra de arte e aproximações da Cultura Visual; A arte como criação e manifestação sociocultural; Técnicas de expressão e representação; Elementos da visualidade e suas relações e aplicações compositivas; Teoria da cor; Prática artística; Linguagens artísticas tradicionais e contemporâneas.
Informática	Conceitos básicos de dispositivos de hardware; Windows; Aplicativo: editor de textos (Word); Acesso a conteúdo <i>Web</i> , correio eletrônico e listas de discussão; Conceitos básicos e manipulação de aplicativos: Planilha eletrônica (Excel) e apresentação de slides (Power Point); Divulgação de material eletrônico.	
Aplicativos		Sistemas operacionais proprietário e livre; Softwares de propósito gerais para gerenciamento de arquivos, internet, processamento de textos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

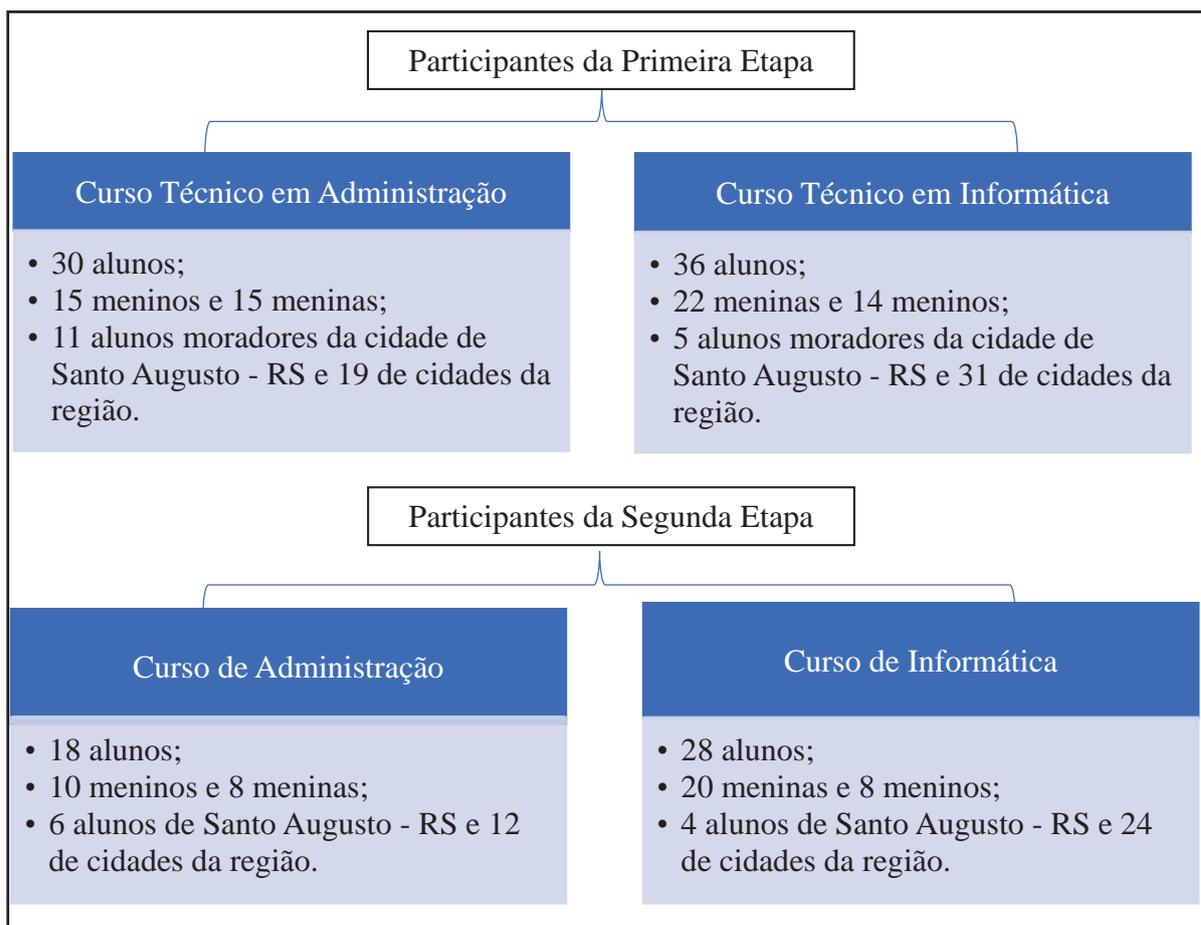
Na seção seguinte, apresentamos os sujeitos e o *corpus* da pesquisa.

6.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA E AS HISTÓRIAS INFANTIS PRODUZIDAS

Os sujeitos da pesquisa foram 66 alunos de duas turmas dos cursos de Administração e Informática integrados ao ensino médio do IF Farroupilha – *Campus* Santo Augusto. O critério

para participação desses alunos nesta pesquisa está relacionado ao fato de que os professores envolvidos na prática pedagógica integrada ministram aulas nas duas turmas selecionadas, o que facilitou o acompanhamento e desenvolvimento das atividades. No Quadro 20, constam algumas informações gerais sobre os alunos participantes nas duas fases²⁰ de desenvolvimento da SD:

Quadro 20 – Informações gerais sobre os discentes participantes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

O corpo docente envolvido nesta pesquisa conta com dois professores de Língua Portuguesa, ambos com mestrado em Letras, um na área de Literatura e outra em Linguística; uma professora de Artes com mestrado na área de Educação; duas docentes de Informática, uma delas com mestrado em Ciências da Computação e doutorado em andamento e outra com mestrado em Educação; uma docente de Língua Inglesa com mestrado em Letras, área de concentração Literatura e com doutorado na área de Linguística Aplicada em andamento.

²⁰ A sequência didática foi desenvolvida em duas etapas: a primeira em 2018 dentro da carga horária das disciplinas participantes, e em 2019, quando a prática pedagógica se tornou projeto de ensino e extensão.

A proposta desta pesquisa consiste em aplicar e analisar o desenvolvimento de uma proposta didática que contribua com a prática de multiletramentos no contexto escolar, utilizando o gênero história infantil e que promova o protagonismo e autoria discente. A sequência didática é composta por onze módulos, selecionamos oito módulos como *corpus* desta pesquisa que trabalham especificamente com a promoção das habilidades leitoras, escritas e orais dos alunos participantes. Assim, os resultados apresentados, significativamente representativos do contexto específico, poderão subsidiar propostas pedagógicas com relação à leitura, à produção escrita e oral de gêneros do discurso como práticas sociais.

Entre os objetivos específicos de nosso estudo, estão a identificação da participação dos estudantes nas atividades propostas e o destaque às produções realizadas por eles durante a aplicação da SD; para isso, traremos para análise 10 histórias infantis bilíngues produzidas pelos alunos que concluíram todas as etapas propostas na sequência didática. No Quadro 21, temos o título das histórias, uma breve sinopse e a temática de cada uma delas.

Quadro 21 – Histórias infantis bilíngues selecionadas

HISTÓRIA	RESUMO	TEMÁTICA
A super detetive	Uma menina que adora as histórias contadas pela avó se inspira em uma delas para viver uma incrível aventura.	Amizade, aventura e coragem.
Chica, galinha caipira	História rimada de uma galinha que queria ser atriz.	Amizade, empatia, determinação e coragem.
Akira, o panda!	Um panda diferente que sofria porque não tinha manchas, até conhecer uma girafa de pescoço pequeno.	Bullying, diversidade e amizade.
Little Bunny	Um coelho de cor preta que queria se tornar coelho da Páscoa.	Preconceito, determinação e aceitação.
Olhe! Um pequeno porco espinho....	Um porco espinho se perde da família e é ajudado pelos irmãos panda.	Amizade, empatia e gentileza.
Leão Leonel	História rimada de um leão que se torna vegetariano.	Amizade, compaixão e superação.
O que tem de errado com a boneca?	Bernardo leva uma boneca para brincar no dia do brinquedo na escola e seus amigos manifestam diferentes reações.	Rompimento de paradigmas.
Titan, o bondoso	As aventuras de um cachorro que gostava de ajudar os outros.	Solidariedade, empatia e amizade.
O reinado	Duas irmãs e dois reinos separados pelas intrigas de um coelho maldoso.	Reconciliação e restauração da confiança abalada pela mentira.
Lápis de cor	Jasonssauro era um dinossauro de uma cor diferente de seus colegas e por isso era caçado.	Preconceito, aceitação das diferenças.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Descrevemos, a seguir, a coleta de dados realizada.

6.5 A COLETA DE DADOS

Realizamos um levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos e teses sobre os fundamentos teóricos e respectivas categorias mobilizadas nesta pesquisa: recorreremos a Foucambert (1994), Brasil (1998, 2000), Dolz, Schneuwly e Haller (2004), Lajolo (2005), Coscarelli e Ribeiro (2007), Manguel (2008), Ribeiro (2008) e Santaella (2013) para discutirmos conceitos e noções sobre a leitura, a escrita e a oralidade no contexto escolar contemporâneo com questões acerca da ubiquidade e letramento digital; Lopes-Rossi (2002), Bakhtin (2016), Marcuschi (2008) e Marcuschi e Xavier (2010) sobre gêneros do discurso na escola como prática social e de linguagem e, mais especificamente sobre o gênero história infantil, trouxemos Coelho (2000), Zilberman (2003), Colomer (2007, 2017) e Hunt (2012); Bronckart (2003) e Machado e Cristovão (2006, 2009) quanto aos princípios metodológicos do interacionismo sociodiscursivo; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) e Magalhães e Cristovão (2018) a respeito das sequências didáticas como procedimento de ensino; Cope e Kalantzis (2000), Kress (2000a, 2000b), The New London Group (TNLG, 2000), Hayles (2009), Lemke (2010) e Rojo (2012) sobre multimodalidade, multiletramentos e literatura eletrônica.

Destacamos que todas essas categorias teóricas são essenciais para subsidiar os procedimentos metodológicos que direcionam a descrição e a análise do *corpus*. A geração de dados para análise foi realizada durante a implementação da Sequência Didática (SD) e, nessa perspectiva, a atividade de ensino passa a ser o objeto maior desta investigação.

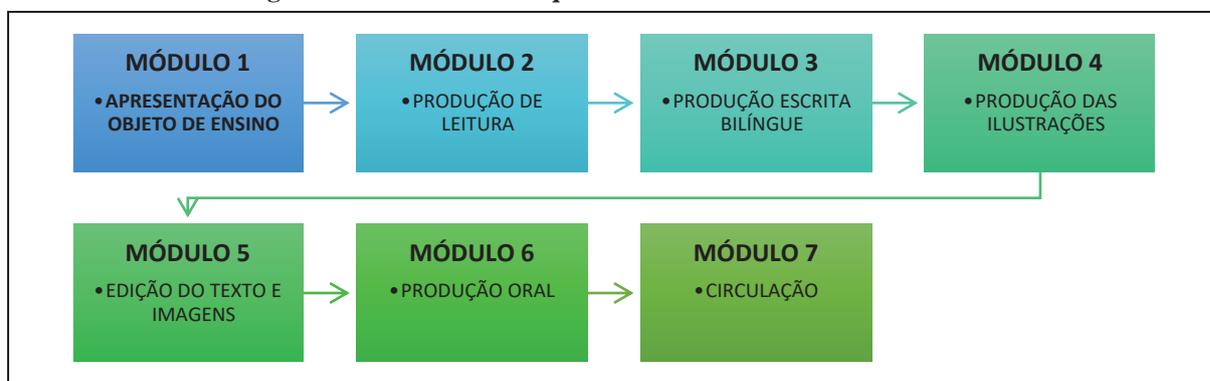
Na seção seguinte, esclarecemos os procedimentos de análise e apresentamos a sequência didática desenvolvida.

6.6 PROCEDIMENTOS E TÉCNICA DE ANÁLISE, APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E *CORPUS* DA PESQUISA

Esta pesquisa divide-se em dois momentos: no primeiro, da pesquisa-ação, elaboramos uma sequência didática, aplicamos e descrevemos a realização de suas etapas. Cada etapa contou com atividades multimodais, com o intuito de promover o multiletramento, utilizando o gênero história infantil. A sequência didática para a produção de histórias infantis foi composta de 11 módulos. Os primeiros sete módulos foram realizados no primeiro e no segundo semestres dentro da carga horária das disciplinas envolvidas. Os módulos iniciaram em 2018, pois o projeto desta pesquisa foi apresentado na terceira etapa, de caráter eliminatório, do processo de seleção para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo

Fundo (UPF) no final de 2017 e começou a ser operacionalizado em 2018. Chamamos essa etapa de Fase 1, a qual é apresentada na Figura 19:

Figura 19 – Módulos da sequência didática desenvolvida – Fase 1

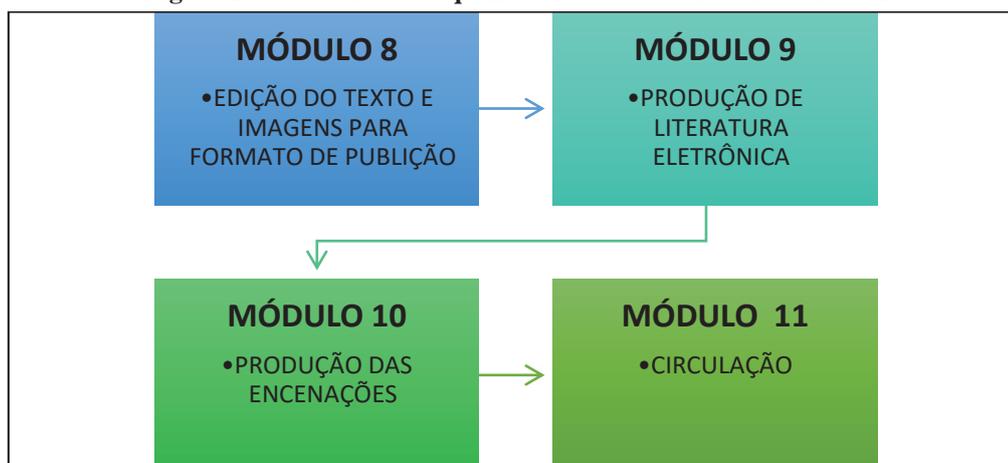


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

A segunda etapa de desenvolvimento da sequência didática, a Fase 2, ocorreu durante o primeiro e o segundo semestres de 2019. Não conseguimos concluir a SD durante o ano letivo de 2018 porque, para além da SD, precisávamos dar conta de todos os conteúdos programáticos das disciplinas e também porque surgiram demandas de trabalho, sugestões e adaptações nas atividades da SD envolvendo mais tempo do que havíamos planejado. Optamos por dar continuidade no ano seguinte, na forma de projetos, ofertando oficinas específicas, com acompanhamento coletivo dos professores. Também via projeto, conseguimos auxílio financeiro que possibilitou a publicação de três histórias com cem exemplares cada, pagamento de bolsa para três alunos e custeio de viagem até a cidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, para apresentação e divulgação das produções.

Foram realizados os módulos 8 a 11 durante as atividades dos projetos de ensino e extensão, ofertados em turnos inversos, naqueles em que os alunos não estavam em horário normal de aula. Os projetos são: o projeto de ensino *Prática de Multiletramento na Escola* e os projetos de extensão *Interfaces Literárias do texto ao Hipertexto* e *Fábrica de Histórias: criando, contando e encantando*. Os módulos da Fase 2 estão resumidos na Figura 20:

Figura 20 – Módulos da sequência didática desenvolvida – Fase 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Como apresentado nas Figuras 19 e 20, os procedimentos metodológicos que caracterizam e sustentam a proposta pesquisa-ação deste trabalho se apresentam mediante onze módulos didáticos, detalhados no Quadro 22:

Quadro 22 – Macroestrutura da sequência didática

ESTRUTURA DA SD	ATIVIDADE
FASE 01	
MÓDULO 1. APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ENSINO	Apresentação do objeto de ensino aos alunos, suas etapas e objetivos, para que eles compreendam a importância da prática e se sintam engajados na execução das atividades.
MÓDULO 2. PRODUÇÃO DE LEITURA	<p>Pesquisa, manuseio e leitura de obras para apropriação das características típicas do gênero discursivo. Este módulo será dividido em quatro procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero história infantil, com comentários sobre suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e não verbais), sua organização retórica e seu estilo (procedimento a ser realizado apenas antes da leitura da primeira história infantil); 2. Estabelecimento de objetivos para uma primeira leitura visando à compreensão das proposições básicas da narrativa e inferência sobre o tema da história infantil: a) Qual o tema abordado nessa História Infantil? b) Qual o motivo do conflito ou desafio da história? 3. Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do texto e inferências a respeito da história infantil: a) Essa história infantil representa seres humanos (no caso dos personagens não serem pessoas)? b) Dê exemplo de alguma situação em que as pessoas agem dessa forma. 4. Posicionamento crítico e percepção de relações dialógicas da história infantil: a) A história infantil provoca algum tipo de reflexão? Por quê? b) Em qual tipo de situação da nossa sociedade pode acontecer o comportamento narrado na história? c) O nome da história é um ditado que pode ser explicado de que forma?
MÓDULO 3. PRODUÇÃO DE ESCRITA BILÍNGUE	<p>A produção das histórias infantis seguirá os procedimentos abaixo descritos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação da faixa etária (crianças de 7 a 8 anos): Do que elas gostam? Que tipo de conselhos e ensinamentos são importantes para o desenvolvimento dessas crianças? (A linguagem para esse público deve ser simples, com frases que não tenham mais de 4 a 5 palavras);

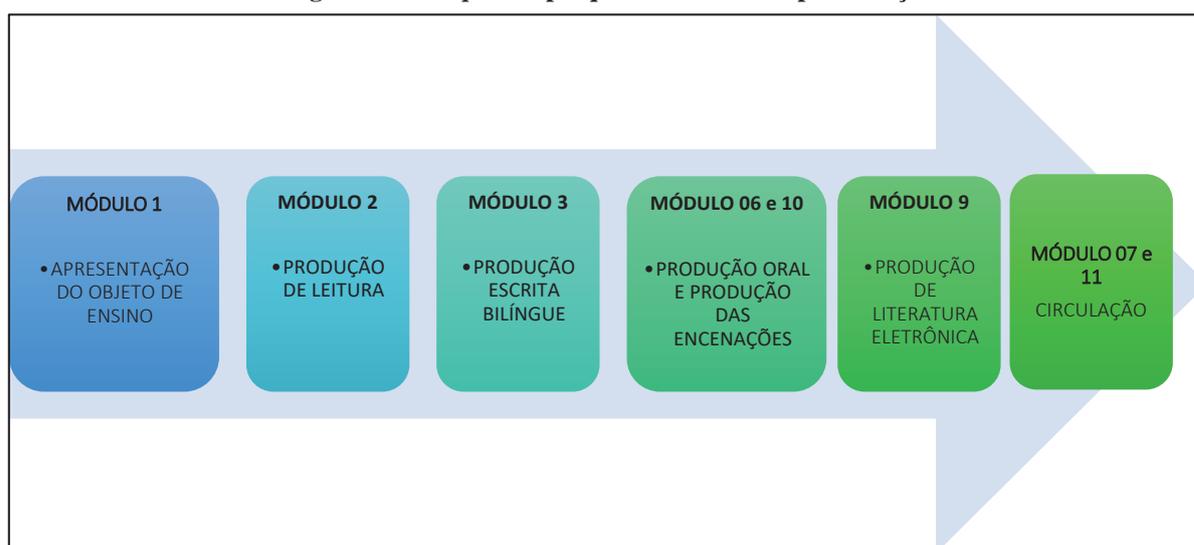
ESTRUTURA DA SD	ATIVIDADE
	<p>2. Em grupos (4 alunos): Pensar em suas próprias experiências interessantes, estranhas, curiosas, de superação ou sofrimento. Discutir com os colegas sobre aquilo que acham importante que as crianças aprendem desde cedo para que possam saber lidar com as mais diversas situações sociais. A partir disso, escolher o tema que a história deve abordar;</p> <p>3. Imaginação de uma situação de um conflito/desafio que pode ocorrer dentro do tema escolhido;</p> <p>4. Escolha dos personagens que irão representar o conflito/desafio. Criação de personagem principal e secundários. Pensar em características que os tornem chamativos para os leitores;</p> <p>5. Escolha do tempo e espaço: quando e onde a história acontece. (Conversa com os professores de história e geografia para incrementar a ambientação);</p> <p>6. Esboço de um enredo narrado em 3ª pessoa com os seguintes elementos (organização retórica):</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Situação inicial dos personagens num determinado local (sem descrição de cenário). Pode haver diálogo; ● Surgimento de um conflito: pensar em um evento ou a decisão que muda ou complica a vida do personagem principal; ● Resolução do conflito: o ponto mais importante de qualquer história é o conflito, no qual o protagonista deve superar um obstáculo, um problema ou algo do tipo; ● Moral da história: a maioria das histórias infantis termina em um tom positivo e com uma moral. Tentar mostrar a moral da história por meio das ações dos personagens. (Lembrar que muito mais importante do que tentar dar lições de moral através da história, é fazer as crianças se divertirem através da leitura, criando assim pequenos grandes leitores). <p>7. Revisão do texto observando: itens da organização retórica acima, a organização das frases e dos parágrafos, os aspectos gramaticais;</p> <p>8. Escrita da versão em língua estrangeira com ajuda dos professores de língua inglesa;</p> <p>9. Entrega do texto para a correção colaborativa realizada pelo professor e colegas;</p> <p>10. Produção da versão final da história infantil escrita, observando os itens corrigidos.</p>
<p>MÓDULO 4. PRODUÇÃO DAS ILUSTRAÇÕES</p>	<p>Produção das ilustrações para cada história, em linguagens artísticas diferenciadas, de acordo com cada projeto seguindo os procedimentos abaixo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudo da linguagem mais adequada a cada ilustração; 2. Estudo e esboço dos personagens; 3. Estudo e esboço dos cenários; 4. Divisão das histórias em cenas; 5. Criação dos personagens, cenários e enquadramentos; 6. Desenho dos esboços de cada página; 7. Arte final de cada ilustração.
<p>MÓDULO 5. EDIÇÃO DOS TEXTOS E DAS IMAGENS</p>	<p>Processo de digitalização das ilustrações e adequação para as mídias de publicação, sejam elas digitais ou impressas. As etapas são:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Digitalizar as imagens; 2. Realizar as correções de cor, temperatura e contraste; 3. Pesquisar fontes; 4. Inserir os textos escritos; 5. Realizar a arte final.
<p>MÓDULO 6. PRODUÇÃO ORAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oficinas de contação de histórias; 2. Ensaio e produção.
<p>MÓDULO 7. CIRCULAÇÃO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação das histórias infantis para o público-alvo – público dos projetos de extensão do IFFar.
FASE 2	
<p>MÓDULO 8. EDIÇÃO DOS TEXTOS E DAS IMAGENS PARA</p>	<p>Processo de digitalização das ilustrações e adequação para as mídias de publicação – digitais ou impressas. As etapas são:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Digitalizar as imagens; 2. Realizar as correções de cor, temperatura e contraste;

ESTRUTURA DA SD	ATIVIDADE
OS FORMATOS DE PUBLICAÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 3. Editar planos e enquadramentos; 4. Pesquisar fontes; 5. Inserir os textos escritos; 6. Realizar a arte final; 7. Editoração do livro para as publicações; 8. Registro de patentes e fichas catalográficas; 9. Processo gráfico.
MÓDULO 9. PRODUÇÃO DE LITERATURA ELETRÔNICA	<p>Transformação das histórias infantis em hiper-histórias com movimento, que proporcionem a interação do leitor com o enredo e personagens.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer a plataforma <i>Wix</i> e suas funcionalidades; 2. Compreender o que é literatura eletrônica; 3. Adaptação do texto; 4. Criação do site.
MÓDULO 10. PRODUÇÃO DAS ENCENAÇÕES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construção dos cenários; 2. Criação dos figurinos; 3. Ensaio das encenações.
MÓDULO 11. CIRCULAÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentações teatrais das histórias infantis em formato físico e digital para a comunidade acadêmica local e regional; 2. Apresentação das produções em eventos regionais, nacionais e internacionais; 3. Publicação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Selecionamos, como já destacado, para o *corpus* desta pesquisa, oito módulos da SD que trazem a apresentação do objeto de ensino e atividades de oralidade, leitura e escrita multimodais. Os módulos e a ordem apresentados no capítulo de análise estão relacionados na Figura 21:

Figura 21 – *Corpus* da pesquisa e ordem de apresentação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Os módulos 6 (produção oral) e 10 (produção das encenações) são complementares, por isso estão apresentados na mesma seção, da mesma forma que o módulo 7 (circulação que ocorreu na primeira fase da SD) e o módulo 11 (circulação realizada na fase 2) serão trazidos também na mesma seção, pois movimentam as mesmas categorias de análise.

O segundo momento desta pesquisa consiste na análise e interpretação dos dados gerados pela pesquisa-ação, a partir da articulação do referencial teórico e da prática pedagógica. Antes de discorrer sobre o segundo momento da pesquisa, apresentaremos a técnica de análise mobilizada, escolhida por privilegiar a investigação de detalhes, conforme destacaremos a seguir.

6.6.1 A técnica de análise: Paradigma indiciário

Utilizamos o paradigma indiciário do historiador de Turim, Carlo Ginzburg, como método de análise e interpretação dos dados. Esse método tem como característica a observação de detalhes, vestígios e sinais importantes em uma investigação. Ao utilizarmos esse método de pesquisa, procuramos buscar, examinar e analisar todos os rastros oriundos das ações realizadas pelos professores e alunos durante o desenvolvimento da SD.

Ao pesquisar para escrever “*Os Andarilhos do Bem: Feitiçarias e Cultos Agrários nos Séculos XVI e XVII*”, publicado na Itália em 1966, Ginzburg trabalha sob impactos dos processos friulianos, nos quais encontra indícios de vozes diferentes em confissões espontâneas, nos rubores, silêncios, gestos que

[...] devem ser lidos como produtos de uma relação específica, profundamente desigual. Para decifrá-los, devemos aprender a captar por trás da superfície lisa do texto um sutil jogo de ameaças e medos, de ataques e retiradas. Devemos aprender a desembaraçar os fios multicores que constituíam o emaranhado desses diálogos (GINZBURG, 2007, p. 287).

Dicas fragmentárias oferecem preciosos elementos, possibilitando reconhecer que as verdades pregadas pelos inquisidores contaminam a documentação inquisitorial. Somando-se às pesquisas antropológicas e aos diálogos que teriam sido gerados pelo distanciamento entre as culturas de réus e juízes, tais interpretações fazem aparecer novas vozes no caminho do historiador disposto a considerá-las. Qualquer documento pode ser inserido numa série e, se devidamente analisado, conduz a séries documentais de grandes dimensões, como os processos

inquisitoriais que originam “*O Queijo e os Vermes: O Cotidiano e as Ideias de um Moleiro Perseguido pela Inquisição*” (GINZBURG, 1987).

Publicado na Itália em 1976, esse livro narra a trajetória de Domenico Scandella, vulgo Menocchio, perseguido pela Inquisição na pequena aldeia italiana de Montereale. Sua reduzida escala de observação permite dar voz aos acusadores e, principalmente, ao acusado:

Os obstáculos postos à pesquisa eram elementos constitutivos da documentação, logo deviam tornar-se parte do relato; assim como as hesitações e os silêncios do protagonista diante das perguntas dos seus perseguidores – ou das minhas. Desse modo, as hipóteses, as dúvidas, as incertezas tornavam-se parte da narração; a busca da verdade tornava-se parte da narração; a busca da verdade tornava-se parte da exposição da verdade obtida (e necessariamente incompleta). O resultado ainda podia ser definido como ‘história narrativa’? Para um leitor que tivesse um mínimo de familiaridade com os romances do século XX a resposta era óbvia (GINZBURG, 2007, p. 265).

Na explicitação do conceito de rastro, Ginzburg (1989) enfoca o modo pelo qual um novo modelo epistemológico toma forma na Europa do século XIX entre os anos de 1874 a 1876. Foi quando Giovanni Morelli publicou, sob o pseudônimo de Ivan Lermolieff, uma série de artigos acerca da pintura italiana, afirmando que a correta atribuição de quadros passa, sobretudo, pela detalhada verificação dos pormenores negligenciáveis. Essa abordagem contrapõe-se ao pensamento comum que sugeria observar características mais vistosas e, por isso, de mais fácil imitação.

Como visto, o historiador de Turim consegue enxergar a história por meio do paradigma indiciário, desde os grafismos pré-históricos à medicina grega. Em “*Mitos, Emblemas, Sinais*”, ele aborda figuras que ilustravam as vulgarizações ovidianas, explorando rastros ínfimos, entre os quais encontra um indício marginal – a figura de Andrômeda – que, do século XIV ao XVI, alimentou os mesmos fetiches do pintor Ticiano:

Os nus que adornam as edições do século XVI conservadas em nossas bibliotecas – nus talvez casuais, como a Verdade ou a Fortuna das marcas tipográficas – não raro aparecem desfigurados pela pena de distantes leitores. Anulando ou velando os atributos sexuais femininos ou masculinos das figuras que caíam sob seus olhos, aqueles leitores davam vazão a um movimento da alma (ou do corpo) talvez efêmero, mas que demonstrava que aquelas imagens não eram de molde a deixá-los indiferentes (GINZBURG, 1989, p. 138).

Observada uma dose de cautela contida em representações de nudez que adornavam determinadas edições do século XVI, o zelo contrarreformista da mensagem envia à repressão

a sexualidade dos católicos. Avaliações mais detalhadas das confissões de fiéis pecadores da luxúria mostram que, dentre os sentidos humanos – todos sensíveis ao sexo –, aquele que menos preocupava a Igreja era a visão. Iniciando-se a erotização do olhar através de publicações mais frequentes e acessíveis às classes baixas, ninfas e fadas nuas passaram a fazer parte do cotidiano, embalando as fantasias das pessoas comuns.

De acordo com Ginzburg (1989, p. 156), os conceitos “ciência” e “rigor” se transformaram a partir do paradigma científico baseado na física de Galileu, que operava de forma reta, usando modelos experimentais e matemáticos para determinar quantitativamente os processos e garantir sua repetibilidade. Mesmo não sendo uma ciência galileana, durante o século XVII, a historiografia recebeu enxertos do método de conhecimento antiquário, o qual acabou por revelar suas origens indiciárias.

Por sua vez, o objeto da crítica textual constituiu-se por meio de uma seleção drástica, cujo acontecimento interno foi escondido por dois eventos: a invenção da escrita e o surgimento da imprensa. Consolidada após o lançamento de edições mais confiáveis dos clássicos, essa crítica inicialmente excluía a oralidade, a gestualidade e a estética da escrita, em uma depuração que levou à desmaterialização do texto, desligando-o de suas referências sensíveis. Levando em conta apenas os aspectos reproduzíveis das obras, os críticos evitavam o maior entrave das construções humanas: a qualidade.

Se a Literatura possibilitou análises em tais termos, isso não teria ocorrido na crítica artística. Tomando-se a pintura como irrepetível, cópias de um Rafael não reproduzem exatamente o que reproduziria a cópia de um texto de Ariosto. Embora pintar e escrever possam ser análogos em determinados aspectos, tornava-se impossível a um conhecedor de obras de arte utilizar, em sua crítica, os mesmos métodos da crítica textual. Todavia, o “nexo analógico entre a pintura e a escrita, sugerido antes em escala macroscópica (‘os tempos’, ‘o século’), era então novamente proposto em escala microscópica, individual” (GINZBURG, 2007, p. 160).

A heterogeneidade desses campos se ressaltaria por meio dos caracteres similares, que Galileu “lia com olhos do cérebro” nos fenômenos naturais. A cientificidade diminuía bruscamente à medida que se passava “das propriedades universais da geometria às propriedades próprias individuais das pinturas e caligrafias ou às propriedades comuns do século das escritas” (GINZBURG, 1989, p. 163). Abster-se das análises que contemplassem nuances individuais garantia a possibilidade de aplicação dos métodos científicos. Abriam-se dois vértices: ou se sacrificava o conhecimento do elemento individual à generalização ou se partia a um novo paradigma, ainda às cegas, baseado no conhecimento científico, mesmo que

indefinido, do individual. Quanto maior o distanciamento emocional do observador, menores seriam os traços notados em um objeto.

Ocupado inicialmente pelos naturalistas, mais tarde, o primeiro plano receberia atenção das ciências humanas e o panorama se modificaria no século XVIII, com uma burguesia que passava a se valer do saber popular para moldar e sistematizar conhecimentos. Essa *blitz* cultural simbolizou-se pela erudição da *Encyclopédie*:

[...] também seria preciso analisar episódios insignificantes, mas reveladores, como a intervenção do anônimo mestre-pedreiro romano, que demonstra a Winckelmann, provavelmente estupefato, que a ‘pedrinha pequena e chata’ reconhecível entre os dedos da mão de uma estátua descoberta em Porto d’Anzio era a bucha ou a rolha da âmbula (GINZBURG, 2007, p. 167).

Até o século XIX, sucessivas descobertas insignificantes fomentariam a evolução das mais variadas áreas do saber. O surgimento das ciências humanas demonstraria uma aspiração da humanidade pelo conhecimento sistemático, resumido na afirmação da medicina e no prestígio que ia adquirindo. Nesse contexto, a renovação do interesse pelos trabalhos de Morelli deveu-se a Edgar Wind, mas foi Castelnovo quem primeiro associou esses métodos a práticas adotadas por Sherlock Holmes. Registros de Morelli assemelham-se a dossiês, recheados de minúcias e representações de mãos e orelhas que soam como pistas de um trabalho detetivesco, até então, pouco observadas pela historiografia.

O estudioso da arte italiana se une ao detetive criado por Conan Doyle e à psicologia moderna através da ideia de que pequenos gestos inconscientes revelam nossa índole. Ao avaliar a importância dos detalhes na concepção de obras artísticas, Morelli contribuiu à formação da psicanálise. Freud o cita entre as bases do estudo da psique como elemento-chave. O método centrado nas atividades marginais, residuais e reveladoras detém-se aos pormenores que, ao fim das contas, transformam-se na chave para desvendar o mito: “a alusão, não excepcional naquela época, a uma atividade inconsciente, impressiona a identificação do núcleo íntimo da individualidade artística com os elementos subtraídos ao controle da consciência” (GINZBURG, 1989, p. 150).

Conforme Ginzburg (2002), entre os séculos XIX e XX, os signos pictóricos de Morelli, os sintomas de Freud e os indícios de Holmes convergiram ao paradigma indiciário que, baseado na semântica/semiótica, ganhava a simpatia dos médicos. Uma obra de Pablo Picasso – *Demoiselles d’Avignon* (1907) – embasou-se em fotografias realizadas por Edmond Fortier que destacavam o elemento africano. O historiador de Turim (GINZBURG, 2002, p. 128)

destaca que é possível reconstruir suas etapas “detendo-nos em alguns desenhos e esboços preparatórios, datáveis graças a elementos de caráter externo, selecionados no interior da grande massa de material ligado, direta ou indiretamente, com *Demoiselles*”.

A dimensão mágica da imagem, com a qual o artista espanhol travou contato no museu Trocadéro, faria-se decisiva:

A justaposição de vestígios clássicos e de elementos inspirados em tradições figurativas não europeias em *Demoiselles d'Avignon* era, certamente, e de forma radical, estranha ao exotismo e ao racismo. Mas, indiretamente, aquela justaposição dava testemunho da força de uma tradição cultural que havia fornecido justificações ideológicas e instrumentos intelectuais para a conquista do mundo pela Europa. O choque entre culturas figurativas heterogêneas, posto em cena por Picasso, em *Demoiselles d'Avignon*, recapitulava, simbolicamente, aquele processo histórico (GINZBURG, 2002, p. 134, grifo do autor).

A extensa abordagem do paradigma indiciário, vigente até o início do século XX, compara-se a um tapete cujas tramas ordenadas em qualquer direção convergem a um único modelo epistemológico. Ginzburg busca padrão mais restrito que, antes de se concentrar em aspectos físicos – pegadas, fios de cabelo ou cinzas de cigarro –, detenha-se à produção cultural. Como visto, seu exemplo reside em Morelli, “estudioso que procura no interior de um sistema de signos culturalmente condicionados como o pictórico, os signos que tinham a involuntariedade dos sintomas” (GINZBURG, 1989, p. 171). Morelli captava individualidades, seguindo o modelo utilizado por Giulio Mancini. Não se trata de coincidência, pois aproximadamente na mesma época a fiscalização estatal sobre os indivíduos passou a ser mais detalhada, baseando-se em minúcias.

O rigor do paradigma indiciário não se aplicaria exclusivamente às experiências modestas da vida cotidiana, mas também às expressões artísticas, nas quais “o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável” (GINZBURG, 1989, p. 179). Sempre pode haver sinais ou indícios que, quando bem analisados, desvelam realidades obscuras. Os pormenores investigados de perto revelam atitudes marginais, como os signos pictóricos de Morelli, o sintoma de Freud, os indícios do Sherlock Holmes de Conan Doyle e os trabalhos de Benjamin baseados em pequenos detalhes.

Ao utilizarmos a metodologia de pesquisa indiciária, investigamos o *corpus* – oito módulos da SD – e contemplamos os detalhes (vestígios, dados e pistas) das ferramentas utilizadas, atividades realizadas e envolvimento dos estudantes durante a prática pedagógica proposta.

6.6.1.1 Categorias teóricas e dispositivo de análise

O fio condutor das análises desta pesquisa constitui-se a partir da pedagogia dos multiletramentos e das capacidades de linguagem mobilizadas em cada atividade (Figura 21) com a descrição pormenorizada de cada módulo que compõe a SD, destacando também as atividades realizadas pelos estudantes. Fazemos uso do paradigma indiciário para detalhar atividades e resultados de cada módulo apresentado anteriormente (Quadro 22). Além da multimodalidade e das capacidades de linguagem, trazemos todas as categorias teóricas acionadas (Quadro 23), para que, por meio de um dispositivo, a análise seja conduzida.

Quadro 23 – Categorias teóricas de análise

Principais categorias teóricas	Referência de autores	Conceitos em destaque
Ensino de leitura, escrita e oralidade	Foucambert (1994) Manguel (2008) Dolz, Schneuwly e Haller (2004) Santaella (2013) Lajolo (2005) Brasil (1998, 2000, 2015)	Importância das competências leitoras, de escrita e oralidade na formação dos jovens; Perfil do leitor.
Letramento digital	Rojo (2012) Ribeiro (2018) Coscarelli e Ribeiro (2007)	Uso de tecnologias como ferramenta para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.
Gêneros do discurso	Bakhtin (2016)	Estrutura composicional, conteúdo temático e estilo.
Ensino de Língua Materna e Estrangeira com base em gêneros do discurso	Bakhtin (2016) Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) Marcuschi (2008) Marcuschi e Xavier (2010) Lopes-Rossi (2002)	Gêneros do discurso e sua aplicabilidade em sala de aula; Prática social de interação entre sujeitos.
História Infantil	Colomer (2007, 2017) Hunt (2012) Zilberman (2003) Coelho (2000)	A narrativa infantil; Caracterização da narrativa infantil; Literatura e consciência de mundo.
Interacionismo Sociodiscursivo	Bronckart (2003) Machado e Cristovão (2006)	Capacidades de linguagem.
Sequência didática	Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) Magalhães e Cristovão (2018) Lopes-Rossi (2012)	Princípios teóricos das SDs e orientações metodológicas para o ensino e aprendizagem de línguas utilizando gêneros discursivos.
Pedagogia dos multiletramentos	The New London Group (TNLG, 2000) Cope e Kalantzis (2000) Lemke (2010) Rojo (2012)	Multiplicidade de linguagens; Nova ética; Nova estética; Multiplicidade de culturas; Prática situada; Instrução aberta; Enquadramento crítico; Prática transformadora.
Multimodalidade	Kress (2000a, 2000b) Lemke (2010) Rojo (2012)	Diferentes modos semióticos que se combinam para produção de significados.

Principais categorias teóricas	Referência de autores	Conceitos em destaque
Literatura eletrônica	Hayles (2009) Spalding (2012)	Características e definição da Literatura eletrônica; Promoção de escrita, publicação e leitura de literatura em meios de comunicação eletrônicos.

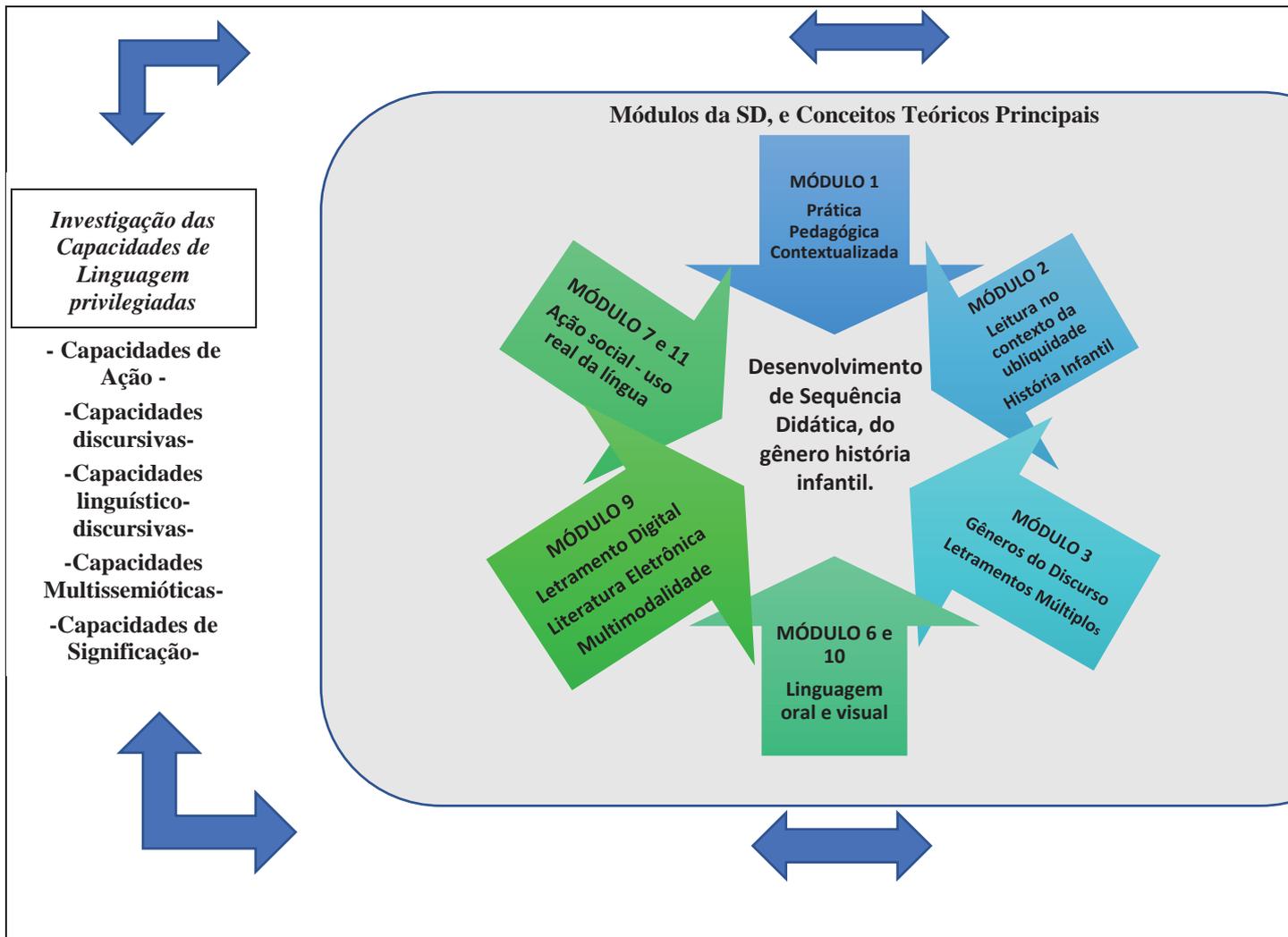
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

As atividades propostas utilizando a metodologia de sequência didática mobilizam competências do letramento multimodal, envolvendo textos verbais, imagens, sons, etc., inserindo o sujeito nas dimensões intersemióticas que os rodeiam. De acordo com Cope e Kalantzis (2000), as necessidades comunicativas dos sujeitos em cada situação mobilizam práticas de linguagem que envolvem recursos semióticos pontuais.

Conforme o dispositivo de análise (Figura 22), destacamos a caracterização dos multiletramentos nas atividades realizadas, de acordo com os quatro indicadores apontados por Rojo (2012), com base em Cope e Kalantzis (2000), The New London Group (TNLG, 2000) e Lemke (2010). São eles: multiplicidade de linguagens, nova ética, nova estética e multiplicidade de culturas.

Focalizamos também no potencial de mobilização das cinco capacidades de linguagem que figuram no constructo teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, que podem ser desenvolvidas através do uso das sequências didáticas em sala de aula. São elas: capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD), capacidades linguístico-discursivas (CLD), capacidades multissemióticas (CMS) e capacidades de significação (CS). Dolz e Schneuwly (2010, p. 45) destacam que “a observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas”.

Figura 22 – Dispositivo de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Para a pedagogia dos multiletramentos, importa promover dinâmicas de transformação, e não de repetição/reprodução. Para tanto, o The New London Group (TNLG, 2000) apresenta quatro proposições pedagógicas, trazidas no capítulo 5, para que seja possível transformar o aluno em criador de sentidos, que são:

- a) *Prática situada*: valoriza a imersão do estudante em práticas de aprendizado significativas;
- b) *Instrução aberta*: realizada pelos docentes que conduzem os estudantes para o uso de diversas linguagens, de forma reflexiva e explícita, referenciando a função, forma e conteúdo dos discursos;
- c) *Enquadramento crítico*: incentiva os alunos a interpretarem contextos sociais fazendo uso de múltiplas linguagens;
- d) *Prática transformada*: acontece no momento em que os estudantes são capazes de transformar sentidos existentes em novos significados.

O sistema educacional precisa adequar suas práticas de ensino e aprendizagem para comportar textos multimodais cada vez mais presentes em eventos comunicativos da contemporaneidade. Respeitando as características locais, as sequências didáticas dessa natureza podem subsidiar práticas pedagógicas que venham a colaborar para o desenvolvimento de leitura, escrita e oralidade dos alunos, de forma que estes obtenham êxito tanto na vida escolar quanto nas interações e ações sociais do meio em que vivem.

O capítulo seguinte é dedicado à descrição pormenorizada dos módulos da sequência didática e análise e interpretação dos dados gerados durante sua implementação.

7 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresentamos o processo de execução do procedimento Sequência Didática e as análises decorrentes da pesquisa-ação realizada, com base nos pressupostos teóricos apresentados no dispositivo de análise exposto no capítulo 6 – Metodologia: percurso e processo, seção 6.6.1.1.

7.1 DESENVOLVIMENTO DA SD

A partir da releitura e ampliação do procedimento metodológico proposto pelos pesquisadores genebrinos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010), elaboramos onze módulos de ensino que configuram nossa proposta de sequência didática em torno do gênero história infantil, são eles: a) Módulo 1: apresentação do objeto de ensino; b) Módulo 2: produção de leitura; c) Módulo 3: produção de escrita bilíngue; d) Módulo 4: produção de ilustrações; e) Módulo 5: edição do texto e imagens; f) Módulo 6: produção oral; g) Módulo 7: circulação; h) Módulo 8: edição para publicação; i) Módulo 9: produção de literatura eletrônica; j) Módulo 10: produção das encenações; k) Módulo 11: circulação. As atividades planejadas e executadas em cada módulo utilizam diferentes tipos de semioses para produção de linguagem, visto que

[...] procedimentos de ensino e aprendizagem que incluam textos em situações efetivas de produção, recepção e circulação e focalizem a relação entre ações de linguagem e atividade de interação são o melhor caminho para que o aluno compreenda as razões de os sujeitos fazerem o que fazem nas práticas sociodiscursivas (MATENCIO, 2007, p. 61).

Desses módulos, oito foram selecionados como *corpus* de análise desta pesquisa, que são aqueles que mais contemplam atividades de leitura, de produção escrita e de produção oral; são, pois, as habilidades que nos propusemos a desenvolver, junto aos alunos, através da prática de ensino. Os módulos estão assim organizados, conforme Figura 21: a) Módulo 1: apresentação do objeto de ensino; b) Módulo 2: produção de leitura; c) Módulo 3: produção de escrita bilíngue; d) Módulo 6: produção oral e Módulo 10: produção das encenações; e) Módulo 9: produção de literatura eletrônica; f) Módulo 7: circulação (fase 1) e Módulo 11: circulação (fase 2). Em seguida, detalhamos os oito módulos da prática pedagógica, bem como a análise dos dados coletados e selecionados.

7.1.1 Módulo 1 – Apresentação do objeto de ensino

Postulados do grupo da Universidade de Genebra, quanto à indicação da “apresentação da situação”, e também em Machado e Cristovão (2009), que enfatizam a relevância do envolvimento dos alunos no início de práticas pedagógicas para produção de gêneros, no módulo 1, *apresentação do objeto de ensino*, realizou-se o momento inicial de sensibilização e contextualização da prática de ensino em torno do gênero história infantil.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) caracterizam a “apresentação da situação” como um momento no qual os alunos recebem informações sobre o itinerário de ensino a ser percorrido e os objetivos de cada etapa. A apresentação precisa ser bastante clara quanto à situação de comunicação que os estudantes devem agir e qual o problema de comunicação que devem sanar através da produção de gêneros discursivos orais ou escritos. A exposição precisa responder às seguintes questões: Qual o gênero que será trabalhado? Qual é o público-alvo dessa produção? Que forma assumirá a produção? Quem serão os participantes dessa produção?

A contextualização da prática pedagógica proposta visa despertar o interesse dos estudantes e engajá-los a participar das atividades. Os pesquisadores genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) também atentam para a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos, para que os estudantes percebam a importância desses conteúdos e saibam como serão trabalhados. De acordo com esses estudiosos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 85), a primeira fase da SD “permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”.

É importante “[...] pensar que, no ensino de gêneros, se os aprendizes não sentirem necessidade de um determinado gênero para seu agir verbal, haverá muito maior dificuldade para sua apropriação” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 128). Portanto, ressaltamos que, ao longo da proposta de intervenção, as atividades da SD podem ser revistas e retroalimentadas conforme ocorra o surgimento de demandas que não foram previstas no planejamento inicial.

Na sequência, descrevemos as atividades desenvolvidas na realização do módulo 1 com os alunos participantes desta pesquisa. Com o intuito de fomentar a participação dos alunos no processo, realizamos um encontro entre todos os professores e estudantes envolvidos nesta pesquisa, para apresentar a situação comunicativa a que os alunos seriam submetidos, conforme consta no Quadro 24.

Quadro 24 – Resumo do Módulo 1

Carga horária: 2h/a
Objetivo: apresentar o objeto de ensino aos alunos, suas etapas e objetivos, para que eles compreendam a importância da prática e sintam engajados na execução das atividades.
Justificativa: atividades contextualizadas permitem maior engajamento de todos.
Atividades: exposição e descrição dos módulos da SD.
Materiais/recursos: datashow, computador.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

O primeiro slide projetado (Figura 23) trouxe o título do projeto pedagógico e, assim, iniciou-se a exposição da temática e objetivos a seguir referidos:

- a) Temática: prática de leitura, escrita e oralidade na escola por meio da produção de textos literários infantis bilíngues;
- b) Objetivos: promover o protagonismo e autoria discente, de forma a sensibilizá-los para a leitura, escrita e oralidade; desenvolver a capacidade crítica dos estudantes para que interpretem e produzam textos constituídos por palavras, movimentos, cores e imagens; realizar a publicação dos livros produzidos (versões físicas e digitais); transformar as histórias infantis em hiper-histórias (literatura eletrônica); apresentar as produções literárias para a comunidade escolar.

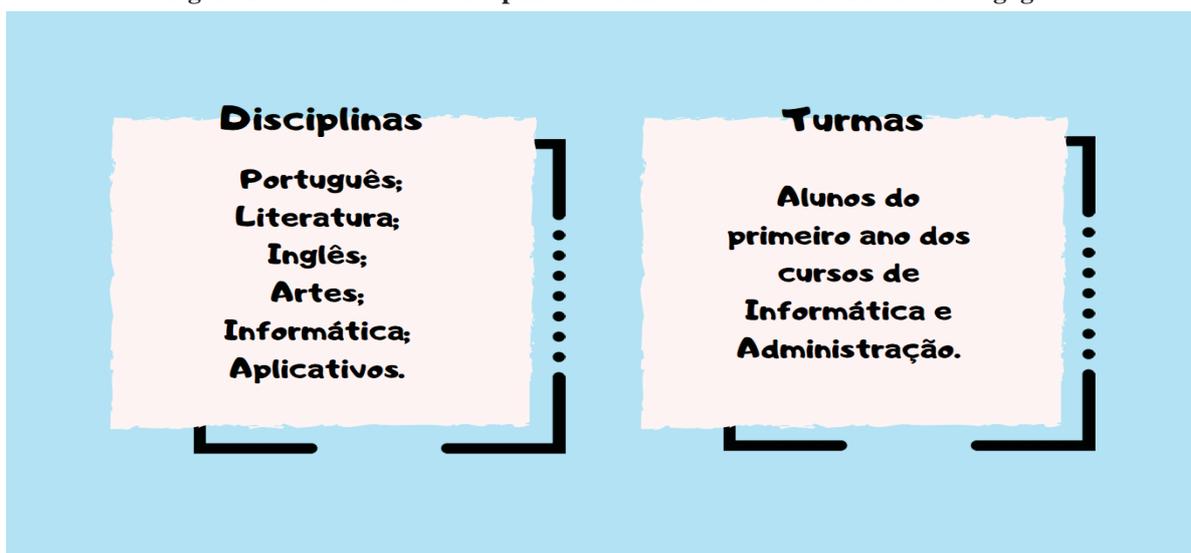
Figura 23 – Primeiro slide da apresentação



Fonte: Elaborado pelos professores participantes da pesquisa (2018)

Após delinear as linhas gerais da prática pedagógica, passamos para as informações referentes aos sujeitos envolvidos: professores/disciplinas e turmas como é demonstrado na Figura 24.

Figura 24 – Slide com as disciplinas e turmas envolvidas na Prática Pedagógica



Fonte: Elaborado pelos professores participantes da pesquisa (2018)

Os conteúdos presentes nas ementas das disciplinas, presentes no Projeto Pedagógico dos cursos e que se encaixam na prática de ensino proposta, foram mencionados na apresentação. São eles:

a) Na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no curso técnico em administração: leitura e produção textual; Linguagem, comunicação e interação. Intertextualidade; Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística; estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimento de construção e recepção de textos; semântica; ortografia e acentuação; classes de palavras (artigo, numerais, preposições, conjunção e interjeições); Estrutura e formação de palavras; Gêneros literários; Introdução da literatura seus conceitos e finalidades. No curso técnico em informática: linguagem, comunicação e interação; Interpretação e produção de textos; gêneros discursivos (romance, conto, crônica, poema, carta, relato, relatório); fatores que garantem a textualidade nos diversos gêneros discursivos; tipos textuais; coesão e coerência textuais; a interface leitura e produção de textos; a literatura como uso artístico da linguagem explorada em seus aspectos linguísticos, estéticos, sociais, lúdicos, etc.

b) Na disciplina de Língua Inglesa no curso técnico em administração: estratégias de leitura: cognatos, conhecimento prévio, compreensão textual, *skimming*, *scanning*, informação não verbal, inferência contextual, palavras-chave; vocabulário e uso do contexto; gramática básica contextualizada: verbos no presente, passado e futuro, preposições, pronomes, artigos e modais; leitura e produção textual. No curso técnico em informática: leitura verbal e

não verbal de textos correspondentes a gêneros discursivos; relação de textos com suas estruturas linguísticas, suas funções e seu uso social; estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos, procedimentos de construção e recepção de textos.

c) Na disciplina de Artes em ambos os cursos: leitura de imagem, da obra de arte e aproximações da Cultura Visual; a arte como criação e manifestação sociocultural; técnicas de expressão e representação; elementos da visualidade e suas relações e aplicações compositivas; teoria da cor; prática artística; linguagens artísticas tradicionais e contemporâneas.

d) Na disciplina de Informática no curso técnico em administração: conceitos básicos de dispositivos de *hardware*; *Windows*; Aplicativo: editor de textos (*Word*); acesso a conteúdo *Web*, correio eletrônico e listas de discussão; conceitos básicos e manipulação de aplicativos: planilha eletrônica (*Excel*) e apresentação de slides (*Power Point*); divulgação de material eletrônico.

e) Na disciplina de Aplicativos no curso técnico em informática: sistemas operacionais proprietário e livre; *softwares* de propósito gerais para gerenciamento de arquivos, internet, processamento de textos.

Após a apresentação das disciplinas e conteúdos, vieram as etapas da SD (Figura 25).

Figura 25 – Slide com a primeira etapa da SD



Fonte: Elaborado pelos professores participantes da pesquisa (2018)

A primeira fase do projeto pedagógico foi explicada detalhadamente, conforme segue:

a) Módulo 1 – apresentação do objeto de ensino incluindo etapas e objetivos.

- b) Módulo 2 – pesquisa, manuseio e leitura das obras para apropriação das características típicas do gênero história infantil em diferentes suportes.
- c) Módulo 3 – produção de histórias infantis bilíngues (língua materna e língua inglesa) seguindo procedimentos que iniciam na identificação da faixa etária do público-alvo e são finalizados na produção final das histórias.
- d) Módulo 4 – produção das ilustrações para cada história, em linguagens artísticas diferenciadas: estudo da linguagem mais adequada a cada ilustração; estudo e esboço dos personagens; estudo e esboço dos cenários; divisão das histórias em cenas; *Storyboard* das páginas com a descrição e detalhes técnicos para as ilustrações; criação dos personagens, cenários e enquadramentos; desenho dos esboços de cada página; arte final de cada ilustração.
- e) Módulo 5 – edição dos textos e das imagens: processo de digitalização das ilustrações, realizando correções necessárias, inserção dos textos e adequação para as mídias de publicação – digitais ou impressas.
- f) Módulo 6 – produção oral: ensaios para apresentação teatral das histórias.
- g) Módulo 7 – circulação: apresentação das histórias infantis para o público dos projetos de extensão do IFFar.

Quanto ao Módulo 7, foram trazidas aos alunos informações sobre os dois projetos de extensão (“Inglês para crianças da comunidade de Santo Augusto-RS” e “Biblioteca em ação: contar, encantar e educar”), cujos públicos foram os receptores das produções realizadas nessa prática pedagógica. O projeto “Inglês para crianças da comunidade de Santo Augusto-RS” é ofertado a crianças que estão cursando o Ensino Fundamental I, oriundas das escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Santo Augusto-RS. Esse projeto é realizado através de um trabalho em conjunto com alunos do ensino técnico integrado dos cursos de Administração, Informática e Alimentos e com professores de Língua Portuguesa e Estrangeira do Instituto Federal Farroupilha, *campus* Santo Augusto. Na metodologia, utilizou-se a abordagem comunicativa priorizando o uso de histórias infantis como principal ferramenta de ensino.

O projeto “Biblioteca em Ação”, que também tem como público-alvo crianças da mesma faixa etária, visa proporcionar às crianças participantes momentos prazerosos de descobertas através de contações de histórias, conduzindo esses sujeitos a uma experiência artística que também educa. Através da contação de histórias resgata-se a oralidade, envolvendo alunos da instituição e de outras escolas do município na arte de contar histórias, incentivando, dessa maneira, a leitura e, conseqüentemente, a escrita quando o aluno vê sentido no que produz. As histórias produzidas nessa pesquisa passaram também a integrar o repertório literário encenado pelos participantes desse projeto.

Na Figura 26, consta uma das imagens projetadas durante a apresentação, com a participação dos alunos no projeto de inglês para crianças.

Figura 26 – Participação dos alunos do ensino médio no Projeto de Extensão “Inglês para crianças da comunidade” no ano de 2017



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Conforme o planejamento feito pelo grupo de professores ao elaborar a SD, no ano letivo de 2018, seriam concluídos os módulos de 1 a 7, com encerramento a ser realizado com uma apresentação das produções no dia da cerimônia de conclusão do projeto de extensão “Inglês para crianças da comunidade de Santo Augusto-RS”. A segunda etapa da sequência didática, organizada para acontecer no ano de 2019, também foi apresentada aos alunos (Figura 27).

Figura 27 – Slide com a SD fase 2



Fonte: Elaborado pelos professores participantes da pesquisa (2018)

Essa etapa da SD, chamada de Fase 2, é composta pelos módulos a seguir:

- h) Módulo 8 – edição dos textos e das imagens para os formatos de publicação: processo de editoração do livro para publicação.
- i) Módulo 9 – produção de literatura eletrônica: transformação das histórias infantis em hiper-histórias, com movimento e que proporcionem a interação do leitor com o enredo e personagens;
- j) Módulo 10 – produção das encenações: construção dos cenários; criação dos figurinos; ensaio das encenações;
- k) Módulo 11 – circulação: apresentações teatrais das histórias infantis em formato físico e digital para a comunidade acadêmica local e regional; apresentação das produções em eventos regionais, nacionais e internacionais; publicação.

A contextualização da prática de ensino proposta despertou o interesse dos alunos, que se mostraram bastante animados, curiosos e participativos. Perguntas, comentários e sugestões foram frequentes durante a apresentação. Por exemplo, vários estudantes contaram sobre as histórias que ouviam e liam quando eram crianças. Também sugeriram programas de edição de textos e imagens. Alguns falaram sobre a habilidade com desenhos e ilustrações, bem como sobre participação em grupos teatrais durante o ensino fundamental, etc. Conforme Kalantzis et al. (2012), as práticas multiletradas exigem indivíduos participantes e colaborativos. Os professores devem envolver os estudantes como sujeitos de conhecimento ativo e capazes de

assumir responsabilidade pela sua aprendizagem. Para isso, as propostas em sala de aula devem integrar os alunos em projetos de letramento que lhes interessem.

Nesse momento de exposição e diálogo, as capacidades de linguagem predominantes foram as de significação, pois essas capacidades de linguagem, conforme Cristovão e Stutz (2011), visam construir sentido mediante as representações sobre práticas sociais que envolvem esferas de atividades. Entre as operações das capacidades de significação, destacamos o *engajamento em atividades de linguagem* como elemento potencializado no Módulo 1.

Para que o ensino-aprendizagem possibilite práticas nas quais os alunos possam se transformar em produtores de sentidos, alguns movimentos pedagógicos são necessários, segundo The New London Group (TNLG, 2000). Um desses movimentos foi trazido no Módulo 1, a Prática Situada, que é a parte da pedagogia que se constitui pela aquisição por meio de práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes capazes de ocupar múltiplos e diferentes papéis baseados em suas origens e experiências. Cope e Kalantzis (2000) defendem que os estudantes precisam estar motivados e perceber que o que aprendem será útil para algo, conforme o interesse deles, o que é possível quando suas necessidades afetivas, socioculturais e identitárias são consideradas. O foco na Prática Situada é a compreensão crítica, ou seja, o conhecimento consciente.

O educador que almeja êxito em suas propostas de trabalho precisa contar com a participação e envolvimento de seus alunos. Com a proposição do Módulo 1, buscamos conhecer a recepção dos alunos quanto à prática descrita e envolvê-los em uma experiência escolar situada e significativa.

7.1.2 Módulo 2 – Produção de leitura

Nesse módulo, há o reconhecimento do gênero história infantil, que permite aos alunos tanto compreender melhor a estrutura do gênero discursivo em estudo quanto proporcionar situações comunicativas em que esse gênero se apresenta. Seguimos a proposta de Lopes-Rossi (2006, 2008, 2012) para o estudo do gênero e, nas atividades desenvolvidas, trabalhamos também com as características estilísticas/estruturais da literatura infantil contemporânea conforme Coelho (2000). Lopes-Rossi (2008, p. 66) salienta que

A quantidade de horas/aula para o módulo de leitura depende da complexidade do gênero e dos conhecimentos prévios dos alunos. É certo que não se pode realizar esse módulo apenas com algumas perguntas sobre o texto lido. Em resumo, o professor deverá organizá-lo em sequências de atividades como: seleção de uma certa quantidade de textos do gênero a ser estudado; distribuição desses textos para os alunos; levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero; comentários sobre aspectos discursivos do gênero; atividades para observação dos aspectos temáticos e composicionais; opcionalmente pesquisa dos próprios alunos para obtenção de outros exemplos; síntese dos aspectos observados.

Então, o módulo é composto por duas seções: a primeira seção aconteceu nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, Língua Inglesa e Artes, iniciou-se com o levantamento do conhecimento prévio dos alunos e considerações sobre as condições de produção e de circulação do gênero, seguido da seleção de um *corpus* para análise; conhecimento das características discursivas do gênero; temática desenvolvida; características composicionais e estilísticas do gênero; formação crítica do leitor. A segunda seção ocorreu nas aulas de informática e aplicativos e contou com atividades de leitura em suporte eletrônico do gênero literatura digital.

As características do gênero discursivo trabalhado são baseadas nos pressupostos teóricos sobre o conceito bakhtiniano de gênero. Na abordagem de Bakhtin (2016) e o Círculo, os gêneros estão vinculados a situações sociais de interação e são conceituados como tipos relativamente estáveis de enunciados que comportam uma estrutura que inclui forma composicional (verbal e não verbal), estilo, conteúdo temático, entonação expressiva, autor, destinatário e aponta necessariamente para uma dimensão extraverbal à medida que inclui os modos de produção, circulação e os fatores sócio-históricos, bem como os valores constituídos socialmente. Portanto, o gênero não foi analisado sob a perspectiva unicamente textual. De acordo com Bakhtin (2017, p. 106),

Se encerrarmos a obra literária na unicidade da língua como sistema, se a estudarmos como um monumento linguístico, destruiremos o acesso a suas formas como formas da literatura como um todo. Existe um abismo entre as duas abordagens: a que refere a obra como sistema linguístico e aquela que a refere à unicidade concreta da vida literária. Esse abismo é intransponível sobre a base do objetivismo abstrato.

Nesse mesmo sentido, Marcuschi (2008, p. 17) afirma que os gêneros discursivos estão além de uma organização apenas linguístico-textual, pois eles “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos”. Também destacam Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 29) que “a leitura no ambiente escolar requer um trabalho que não se preocupe apenas com o conhecimento do código linguístico. Ler ultrapassa

esse limite quando nos dispomos a trabalhar pensando na língua em sua dimensão social e dialógica”. Assim, as atividades que compõem o Módulo 2 contemplam o reconhecimento dos aspectos linguístico-enunciativo-discursivos do gênero história infantil. Esses aspectos são indissociáveis; para que o gênero discursivo seja compreendido, é preciso ser visto em sua totalidade.

Passamos, a seguir, à descrição das atividades desenvolvidas conforme Quadro 25.

Quadro 25 – Resumo do Módulo 2

Carga Horária: 16h/a (6h/a na disciplina de língua portuguesa e literatura; 4h/a na disciplina de língua inglesa e 4h/a na disciplina de artes (por turma); 2h/a disciplina de informática (turma 1º adm) e 2h/a disciplina de aplicativos (turma 1º info)).
Objetivos: Levar o estudante a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero história infantil a partir de vários exemplos. Desenvolver as habilidades de leitura dos alunos, de textos impressos e também digitais, e prepará-los para a produção das histórias, no sentido de muni-los do conhecimento sobre o gênero.
Justificativa: atividades de leitura são necessárias para a compreensão em vários níveis inferenciais das características do gênero, conhecimentos necessários para que os discentes possam produzi-lo adequadamente no módulo de escrita.
Atividades: Leitura de histórias infantis em língua materna e língua inglesa para apropriação das características do gênero. Leitura de obras em formato digital. Uso do aplicativo “Crianceiras”.
Materiais/recursos: datashow, computador, livros físicos, internet.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

As aulas de Língua Portuguesa e Literatura, Língua Inglesa e Artes aconteceram no Laboratório Multifuncional (Figura 28), que possui mesas redondas com capacidade para acomodar até seis alunos por mesa. Computadores com acesso à internet, do laboratório móvel do IFFar, foram disponibilizados para uso. Os grupos foram organizados pelos próprios alunos, que, ao entrarem na sala, já formaram as equipes de trabalho. As aulas de informática e aplicativos ocorreram nos laboratórios de informática, sendo que os alunos tiveram um computador disponível para cada dois alunos.

Figura 28 – Laboratório Multifuncional IFFar *campus* Santo Augusto, RS



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

7.1.2.1 Seção 1 – Reconhecimento das características discursivas, estilísticas e composicionais do gênero história infantil e leitura crítica

Para contemplar o estudo das propriedades do gênero discursivo através da prática de leitura, as seguintes etapas foram realizadas na seção 1:

a) *Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero história infantil:* o primeiro procedimento do Módulo 2 foi uma conversa entre professores de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa com os alunos. Perguntamos aos estudantes qual o contato que eles já tiveram com a literatura infantil, em que momento de suas vidas, de qual livro literário infantil mais gostavam e por quê. Foi uma roda de conversa. Muitos alunos disseram gostar bastante de ouvir as histórias contadas pelos seus avós, que geralmente são pessoas que não dominam a escrita, mas guardam na memória e transmitem através da oralidade, os chamados “causos” que misturam realidade com ficção, típicas histórias das cidades interioranas, como Santo Augusto e região. Teremos rastros dessas histórias nas produções escritas de um grupo de alunas, que serão trazidas no Módulo 3. A maior parte dos estudantes afirmou ter contato com livros infantis na escola nos anos iniciais do ensino fundamental. Os alunos foram unânimes ao afirmar que a “hora do conto”, que é uma atividade comum de leitura realizada especialmente na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, sempre foi um momento do qual gostavam muito.

A leitura de contos é a aprendizagem leitora que mais se beneficia dos “métodos de ensino” dentro e fora da escola. O conhecimento da narração natural, que qualquer indivíduo adquire rapidamente nas conversas com os que estão a sua volta, o costume social de contar histórias – seja na forma oral ou através de audiovisuais – assim como a *forma como estão escritos nos livros infantis* ajudam os leitores a dominar muitos aspectos necessários à compreensão leitora em geral, e para a compreensão literária, em particular (COLOMER, 2007, p. 73, grifo do autor).

Citaram muitas histórias, principalmente os contos clássicos de Perrault, de Andersen e dos irmãos Grimm. Os professores, então, comentaram sobre o quanto essas histórias sempre alimentaram a imaginação de todos, como afirma Tatar (2013, p. 7-8):

Muitos de nós temos na lembrança momentos de entusiasmo, de tirar o fôlego, quando nos refestelávamos nas nossas poltronas favoritas, nossos cantos secretos ou nossas camas aconchegantes, sôfregos por descobrir se João e Maria achariam o caminho de volta para casa, se a Pequena Sereia conseguiria uma alma imortal ou se o sapatinho de Cinderela caberia no seu pé. [...] Nesse mundo de imaginação, não só nos libertamos das realidades enfadonhas da vida cotidiana, como nos entregamos aos prazeres catárticos de derrotar aqueles gigantes, madrastas, bichos-papões, ogros, monstros e *trolls*, estes também conhecidos como adultos.

Nesse sentido, corrobora Coelho (2000, p. 27) ao salientar que “literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...”.

b) *Corpus* para análise: o segundo procedimento do Módulo 2 foi a seleção de um *corpus* para análise do gênero história infantil. Selecionamos obras de fontes e autores diferentes, para garantir maior representatividade, que utilizam linguagens e estilos distintos. Optamos por obras contemporâneas de autores de variadas nacionalidades. Coelho (2000, p. 151, grifo do autor) define que

[...] a *contemporaneidade* de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor, levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso.

Destacamos, no Quadro 26, a lista de obras selecionadas:

Quadro 26 – Obras selecionadas para leitura no Módulo 2

- *A bondade faz milagre* – Maria Inez Flores Pedroso, ilustrações Mari Ana Nagel;
- *A menina dos livros* – Oliver Jeffers e Sam Winston;
- *A Bruxa Fofim* – Sylvia Orthof;
- *A colcha de retalhos* – Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro, ilustrações Ellen Pestili;
- *A festa no céu: um conto do nosso folclore* – Angela Lago;
- *A flor do lado de lá* – Roger Mello;
- *A vida não me assusta* – Maya Angelou com pinturas originais de Jean-Michel Basquiat;
- *ABC do Brasil* – Ana Maria Machado, ilustrações Gonzalo Cárcamo;
- *As belas adormecidas (e algumas acordadas)* – José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta;
- *As cores e a cor* – Regiane Rossi Hilckner, ilustrações Paulo R. Masserani;
- *Branca de Neve e as sete versões* – José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta;
- *Branco, Belo e Cinderelo* – José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta;
- *Cada família é do seu jeito* – Aline Abreu;
- *Chapeuzinhos Coloridos* – José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta;
- *Dorme menino, dorme* – Laura Herrera, ilustrações July Macuada;
- *É tudo família* – Alexandra Maxeiner e Anke Kuhl;
- *Encontro precioso* – Maria Inez Flores Pedroso, ilustrações Érica Rodrigues S. Duran;
- *Folia dos três bois* – Sylvia Orthof;
- *Grande Mulheres que mudaram o mundo* – Kate Pankhurst;
- *Hiperconto: um estudo em vermelho* – Marcelo Spalding (obra digital);
- *Jeca, o Tatu* – Ana Maria Machado, ilustrações Maria Eugênia;
- *Jogo do Gato Poeta* – Ana Mello (obra digital);
- *Joões e Marias* – José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta;
- *Malala e seu lápis mágico* – Malala Yousafzai;
- *Maria vai com as Outras* – Sylvia Orthof;
- *Menina bonita do laço de fita* – Ana Maria Machado, ilustrações Claudius;
- *Migrar* – José Manuel Mateo e Javier Martínez Pedro;
- *Não!* – David McPhail;
- *O amigo do Rei* – Ruth Rocha, ilustrações Cris Eich;
- *O carteiro chegou* – Janet e Allan Ahberg (obra física); versão em inglês The Jolly Postman or Other People's Letters (versão digital);
- *O Circo* – Vera Lúcia Dias, ilustrações Sami e Bill;
- *O fim da fila* - Marcelo Pimentel;
- *O Menino Azul* – Cecília Meireles;
- *O Patinho Feio que não era patinho nem feio* – José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta;
- *O touro Ferdinando* – Munro Leaf, ilustrações Robert Lawson;
- *Pode chorar, coração, mas fique inteiro* – Glenn Ringtved e Charlotte Pardi;
- *Poesia na varanda* – Sonia Junqueira, ilustrações Flávio Fargas;
- *Tatu-Balão* – Sônia Barros, ilustrações Simone Matias;
- *The Missing Piece* – Shel Silverstein;
- *Tudo bem ser diferente* – Todd Parr;
- *Vovó viaja e não sai de casa* – Sylvia Orthof.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Utilizamos obras impressas e digitais nas atividades (Figura 29), além de leitura audiovisual com narração e legendas de duas obras e, também, exploração dos recursos e obras do aplicativo “*Crianceiras*”. Assim, para além da linguagem oral e escrita, o som, o movimento e a interação entre autor e leitor através do texto literário compuseram as atividades do Módulo 2. Salientamos que o aluno possui características do leitor ubíquo (SANTAELLA, 2013), visto que apresenta facilidade de navegar em redes participativas, multissemióticas e em movimento, com uso de dispositivos tecnológicos. Tal fato nos instigou a explorar essas habilidades que os

discentes muitas vezes adquirem fora do ambiente escolar, em atividades de leitura na sala de aula, imbricando, assim, textos impressos e textos digitais.

Figura 29 – Obras impressas selecionadas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

As obras que fazem parte da biblioteca pessoal da pesquisadora ficaram disponíveis para os alunos durante todo o desenvolvimento da SD, para que fossem lidas em sala de aula e fora dela. Passamos para a descrição da terceira etapa dessa seção.

c) *Estabelecimento de objetivos para a primeira leitura visando à compreensão das proposições básicas da narrativa e considerações sobre as condições de produção e de circulação do gênero:* essa etapa compreende principalmente o estudo das características linguístico-discursivas das obras infantis e características da situação de produção e circulação do gênero. As atividades iniciaram com a leitura em conjunto da obra “*Maria vai com as outras*”, escrita e ilustrada pela premiada escritora Sylvia Orthof (Figura 30).

Figura 30 – Slide com a primeira etapa da SD



The slide displays the cover of the children's book "Maria vai com as outras" by Sylvia Orthof. The cover features a purple background with a central illustration of a flock of sheep. Three orange boxes highlight specific elements: the title "Maria vai com as outras" at the top, the author's name "Sylvia Orthof" at the bottom, and two individual sheep in the illustration. To the right of the book cover, a list of four questions is presented in a bulleted format.

- Quem é o autor?
- Quem é o ilustrador?
 - Quem lê esse gênero?
- Que pistas o título e as ilustrações nos dão sobre a História?
- Sobre qual assunto você acha que ela vai tratar?

Fonte: Elaborado pelos professores participantes da pesquisa (2018)

A imagem da capa da história foi projetada com alguns elementos destacados (título, ilustrações e autor) e perguntas direcionadas para introdução de algumas características da obra e levantamento de hipóteses sobre a narrativa. Os estudantes facilmente localizaram a autora e também a ilustradora. Relacionaram o título com o adágio popular que se refere a pessoas influenciáveis e desprovidas de opinião própria, bem como observaram a aparência das ovelhas; inferiram que Maria deveria ser a ovelha triste, pois todas as demais estão alegres. Alguns quiseram pesquisar sobre a origem do termo que deu título à obra. Utilizaram os computadores disponíveis e compartilharam suas curiosas descobertas.

Então passamos para a observação dos dados da ficha catalográfica da obra, elementos a serem trabalhados com maior atenção no Módulo 8 (edição para publicação) e que aqui são importantes para identificar os metadados (título, autor, edição, número de páginas, editor, etc.), pois contemplam características da situação de produção e circulação (quem é o emissor, a quem se dirige, em que local é produzido, em qual instituição social se produz, etc.), conforme Figura 31.

Figura 31 – Slide com a ficha catalográfica da obra “*Maria vai com as outras*”

The slide features a yellow background with a white catalog card for the book "Maria vai com as outras" by Sylvia Orthof. Three blue arrows point from specific parts of the card to text boxes on the left:

- An arrow points from the title "Maria vai com as outras" and the copyright notice "© Sylvia Orthof, 1982" to a box labeled "Obra de 1982".
- An arrow points from the author's name "Orthof, Sylvia, 1932-1997" to a box containing: "Autora e ilustradora: Orthof, Sylvia. Nasceu em 1932 e faleceu em 1997. • Você conhece a autora? (Pesquise e comente)".
- An arrow points from the edition information "2017 22ª edição 15ª impressão" to a box labeled "22º edição - 2017".

The catalog card itself contains the following information:

Maria vai com as outras
© Sylvia Orthof, 1982

Editora-chefe: Claudia Morales
Editoras: Lenice Bueno da Silva/Anna Angotti
Editora assistente: Elza Mendes
Coordenadora de revisão: Ivany Picasso Batista

ARTE
Diretor: Michele Iacocca
Projeto de capa: Claudemir Camargo
Editoração eletrônica: Neyde Toyota

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

O88t
22.ed.

Orthof, Sylvia, 1932-1997
Maria vai com as outras / desenhos e história de Sylvia Orthof. - 22.ed. - São Paulo : Ática, 2008.
32p. : il. - (Lagarta Pintada)

ISBN 978-85-08-11878-6

1. Literatura infantojuvenil. I. Título. II. Série.

08-1973. CDD: 028.5
CDU: 087.5

ISBN 978 85 08 11878-6 (aluno)
CAE: 241376
CL: 736427

2017
22ª edição
15ª impressão
Impressão e acabamento: Bercrom Gráfica e Editora

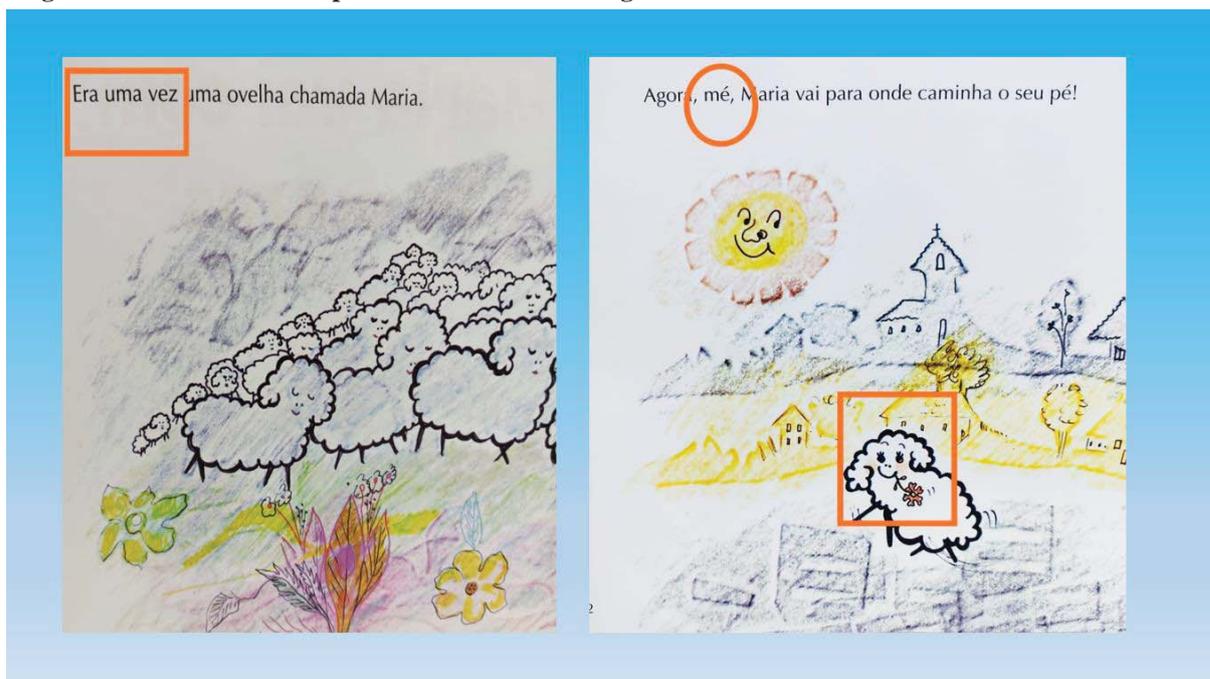
Fonte: Elaborado pelos professores participantes da pesquisa (2018)

Os alunos identificaram os elementos bibliográficos da obra: o livro teve sua primeira publicação em 1982 e o exemplar da nossa coleção faz parte da 15ª impressão da 22ª edição de 2017. A obra possui 32 páginas e foi publicada pela Editora Ática. Sobre a autora, os alunos realizaram uma pesquisa virtual rápida e depois compartilharam informações sobre sua vida e obra. Sylvia Orthof escreveu mais de 120 obras para crianças e jovens entre peças teatrais, contos e poesias e recebeu diversos prêmios literários.

Fizemos então a leitura em conjunto da narrativa. Como temos apenas um exemplar, a história foi escaneada e projetada pelo datashow para realizarmos a leitura. Os estudantes demonstraram ter gostado da história, divertiram-se com o final, fizeram vários comentários – abordados na descrição da última etapa desta seção.

Discutimos então aspectos linguístico-textuais da obra: organização textual; sequência narrativa (situação inicial, complicação, ações, resoluções, situação final); uso de figuras de linguagem; palavras e expressões frequentes em narrativas infantis; caracterização da linguagem do livro (uso de linguagem que segue padrões gramaticais rígidos ou a mesmice; uso de linguagem mais contemporânea, mais próxima da fala de crianças e jovens – coloquialidade; uso de neologismos, jargões; brincadeiras com as palavras e trocadilhos). Na Figura 32, temos exemplos de uso de figuras de linguagem e expressões frequentes nesse tipo de narrativa.

Figura 32 – Slide com exemplos de características linguísticas/textuais da obra “*Maria vai com as outras*”



Fonte: Elaborado pelos professores participantes da pesquisa (2018)

“*Maria vai com as outras*” tem duas sequências narrativas principais: a primeira delas apresenta uma personagem subserviente, que segue o grupo de ovelhas em todos os lugares e situações: “Era uma vez uma ovelha chamada Maria. Aonde as outras ovelhas iam, Maria ia também. As ovelhas iam pra baixo. Maria ia pra baixo. As ovelhas iam pra cima. Maria ia pra cima” (ORTHOF, 2017, p. 2-5). A estruturação sintática com expressões de repetição e paralelismos reiteram as ações de imitação e submissão. Nessa primeira sequência narrativa, todas as atitudes da personagem têm consequências negativas: ao seguir as ovelhas para o Polo Sul, todas ficam gripadas, inclusive Maria; no deserto tiveram insolação.

A segunda sequência narrativa acontece quando as ovelhas resolveram pular do alto do Corcovado para dentro da lagoa. Cada ovelha que pulava quebrava o pé e chorava “mé”. Na vez de Maria pular, “Ela deu uma requebrada, entrou num restaurante e comeu uma feijoada” (ORTHOF, 2017, p. 29-30). Assim, a personagem quebra o ciclo anterior e inicia uma nova performance, de emancipação e autonomia, subvertendo o sentido original do adágio popular que dá nome à obra. “Agora, mé, Maria vai pra onde caminha seu pé” (ORTHOF, 2017, p. 32). A onomatopeia, que representa o som das ovelhas e na primeira sequência indicava sentimentos negativos, na segunda sequência manifesta alegria e bem-estar.

O conhecimento das características discursivas, conforme Lopes-Rossi (2008, p. 65), “permite uma série de inferências, por parte do leitor, para a escolha vocabular, o uso de recursos linguísticos e não-linguísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão

de informações, o tom, o estilo, entre outros”. E também “proporcionam aos alunos, ainda que de forma gradual, a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero discursivo em estudo” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 65).

A etapa seguinte apresenta discussões sobre a temática da obra.

d) *Temática*: Nessa etapa, os alunos retomaram algumas características da narrativa e fizeram inferências mais pontuais sobre o tema da história infantil a partir das perguntas: a) Qual o tema abordado? b) Qual o motivo do conflito ou desafio da história? Depois fizemos a leitura das linhas temáticas da literatura contemporânea com base em Coelho (2000); cada grupo recebeu uma cópia do Quadro 27 e os estudantes então discutiram sobre a linha temática a que pertence a narrativa.

Quadro 27 – Linhas temáticas da literatura infantil contemporânea

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Linha do Realismo Cotidiano: são situações do dia a dia que se desdobram em três tipos: <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Realismo crítico: temática social orientada ou filtrada por uma perspectiva político-econômico-social. 1.2 Realismo lúdico: temática de aventura, travessuras do dia a dia, alegrias ou conflitos resultantes do convívio humano. 1.3 Realismo humanitário: temática que envolve relações afetivas, sentimentais ou humanitárias. 1.4 Realismo histórico (ou memorialista): temáticas informativas ou didáticas sobre fenômenos do mundo natural ou de determinados setores da sociedade ou de certas regiões, como costumes, tradições e linguagem. 1.5 Realismo mágico: fusão do universo mágico com a realidade, elementos irrealis ou estranhos como algo habitual e corriqueiro. 2 Linha do Maravilhoso: situações que ocorrem fora do nosso espaço/tempo conhecido. Pode ser apresentado pelos seguintes vieses: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Maravilhoso metafórico ou simbólico: narrativas que atraem pela história que transmite ao leitor, cujo significado só é aprendido quando o nível metafórico de sua linguagem for percebido ou decodificado pelo leitor. 2.2 Maravilhoso satírico: temática sobre elementos do passado ou situações familiares que são denunciadas como erradas e transformadas em algo ridículo. 2.3 Maravilhoso científico: narrativas que se passam fora do nosso espaço, onde ocorrem fenômenos que não podem ser racionalmente explicáveis. 2.4 Maravilhoso popular ou folclórico (contos, lendas, mitos): temáticas que exploram a herança folclórica e cultural. 2.5 Maravilhoso fabular: situações vividas por personagens-animais que podem ter sentido simbólico, satírico ou unicamente lúdico. 3. Linha do enigma ou intriga policialesca: temáticas que envolvem mistério, enigmas, ou problemas estranhos a serem desvendados. 4. Linha da narrativa por imagens: livros que contam histórias através da linguagem visual. 5. Linha do jogo linguístico: “jogo” criado com palavras, ideias, imagens, etc., que leva o leitor a interagir com a história. |
|--|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Coelho (2000, p. 155-162)

Ao responderem às perguntas propostas, os temas citados pelos estudantes foram: insegurança, submissão, medo, autoestima, pertencimento e libertação. Citaram como desafio/conflito quando Maria busca sua autonomia e decide não mais repetir tudo o que as

outras faziam. Quanto à linha temática, classificaram corretamente a obra dentro da linha do Maravilhoso Fabular.

Passamos então para as características estilísticas e composicionais.

e) *Características estilísticas / composicionais*: essa etapa iniciou com explicações acerca das formas narrativas mais usuais na literatura infantil: mitos, lendas, fábulas, contos, novelas e apólogos. Após a explanação, os alunos classificaram a obra “*Maria vai com as outras*” como fábula. A fábula apresenta uma estrutura simples, cujos personagens representam alegoricamente as virtudes e o caráter do ser humano. São escritas em verso ou em prosa. O desfecho da narrativa traz sempre um ensinamento, que é a moral da história. Seus ensinamentos chamam a atenção para o nosso modo de agir e de sentir. Possui forma concisa, personagens simples, diálogos curtos e sem muitas descrições.

Após os apontamentos sobre as características da fábula, cada grupo de alunos recebeu uma cópia do Quadro 28 e os professores trabalharam de forma expositiva/dialogada os doze itens que descrevem as características estilísticas e composicionais da literatura infantil contemporânea.

Quadro 28 – Características estilísticas e composicionais da literatura infantil contemporânea

Características estilísticas e composicionais da literatura infantil contemporânea
<p>1- A efabulação tende em se iniciar de imediato com o motivo principal ou com circunstâncias que levam diretamente à situação problemática. Mais do que a história a ser contada, o autor se preocupa com a maneira que ele pode apresentá-la ao leitor.</p> <p>2- A sequência narrativa nem sempre é linear. O desenvolvimento e a conclusão das histórias atualmente procuram propor problemas ou situações a serem solucionadas de vários modos, do que oferecer soluções fechadas ou absolutas (observar a não linearidade nas obras de José Roberto Torero e Marcus Aurélio Pimenta e também nas histórias eletrônicas).</p> <p>3- Personagens típicas como princesas, reis, bruxas e fadas reaparecem, mas geralmente através de uma perspectiva satírica ou crítica. Surgimento da personagem-coletiva, numa tendência de valorização dos grupos, da coletividade. O espírito individualista deu lugar ao espírito comunitário. Geralmente as soluções de problemas ocorrem como resultado da colaboração de todos. Personagens individuais não integradas em grupos aparecem como a personagem questionadora. Também há narrativas contemporâneas com personagens-animais que representam os seres humanos na comédia ou drama da vida.</p> <p>4- O conto é a forma narrativa dominante na literatura infantil.</p> <p>5- A voz narradora mostra-se cada vez mais familiar e consciente da presença do leitor.</p> <p>6- O tempo é variável: tanto pode ser histórico quanto indeterminado ou mítico.</p> <p>7- O espaço também é variável: há o simples cenário que situa a personagem ou a efabulação, ou aquele que participa do dinamismo da ação. Mais do que revelar o espaço em que vivemos ou os seres e as coisas que nele existem, a literatura atual, em geral, procura mostrar, compreender ou sugerir as relações que existem ou podem existir entre eles.</p> <p>8- O nacionalismo e entusiasmo pelo país e exaltação pelos valores da terra dão lugar à mistura cultural.</p> <p>9- A exemplaridade como intenção pedagógica diminuiu, o que não impede que a literatura contemporânea traga lições de vida. Quanto ao comportamento ético, prevalece a complexidade das forças interiores (positiva e negativa) sobre a dualidade maniqueísta dos personagens tradicionais. Também a literatura inovadora propõe problemas a serem resolvidos, incentivando a criança a compreender fenômenos, provocar ideias novas ou atitudes receptivas em relação às inovações da vida cotidiana.</p> <p>10- Humor e intenções satíricas estão geralmente presentes na produção literária atual.</p>

Características estilísticas e composicionais da literatura infantil contemporânea

11- Realismo e verdade se alternam com fantasia, imaginário ou maravilhoso. No maravilhoso, fadas e duendes, por exemplo, não mais realizam desejos, mas sim estimulam seus protegidos a agir, desenvolver suas próprias forças.

12- Recursos visuais estão cada vez mais presentes: desenhos, diagramação, cores, colagens, etc. A literatura contemporânea é espaço de convergência das multilinguagens.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Coelho (2000, p. 151-155)

Depois da leitura e explanação das características estilísticas e composicionais da literatura infantil contemporânea, os alunos procederam à análise da obra “*Maria vai com as outras*” utilizando os elementos do Quadro 28. Discutimos enredo, sucessão temporal, espaço(s), personagens, recursos visuais da narrativa, etc. Os professores destacaram a presença da imagem não verbal como elemento fundamental na construção de sentidos, pois dialoga e complementa a linguagem verbal (Figura 33). Em toda a primeira sequência narrativa, Maria está triste e as demais ovelhas aparecem com expressões tranquilas. Na segunda sequência, na qual Maria muda de atitude, também seu semblante se modifica.

Figura 33 – Slide sobre linguagem verbal e não verbal



Fonte: Elaborado pelos professores participantes da pesquisa (2018)

Após a análise estilística e composicional da obra, a última etapa da seção 1 refere-se ao uso social do conteúdo crítico do gênero discursivo.

f) *Posicionamento crítico e percepção das relações dialógicas da obra*: a atividade dessa etapa iniciou com cinco questões que foram entregues para cada grupo. São elas:

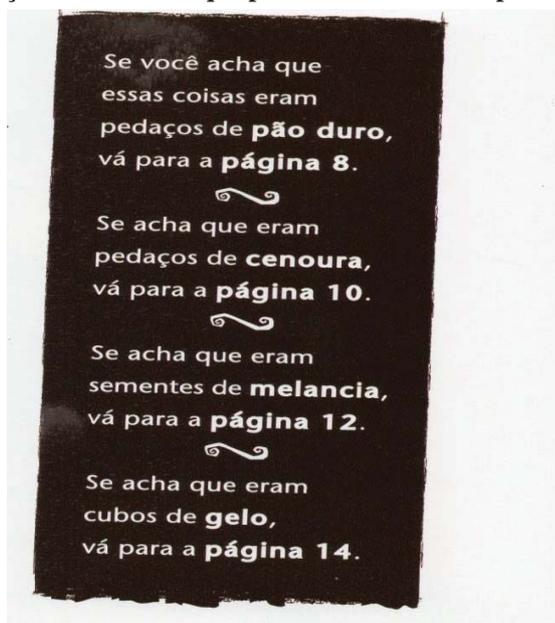
1. A história infantil provoca algum tipo de reflexão? Por quê?
2. Em qual tipo de situação da nossa sociedade pode acontecer o comportamento narrado na história?
3. O nome da história é um ditado que pode ser explicado de que forma?
4. Se você fosse Maria, faria tudo o que “as outras” fizessem?
5. Você conhece muitas Marias que vão com as outras? Dê exemplo de alguma situação em que as pessoas agem dessa forma.

Após a apresentação das questões, os alunos puderam discutir com o grupo para depois compartilhar com os demais colegas e professores. As respostas dos estudantes provocaram debates muito interessantes. Como mencionado na introdução desta pesquisa: discentes têm muito a dizer, e é preciso dar-lhes voz. Eles trouxeram exemplos de muitas *Marias* e manifestaram suas opiniões críticas sobre cada uma delas. *Marias* colegas, *Marias* vizinhas, *Marias* de perto, *Marias* de longe. O ano de 2018 teve fatos importantes na política brasileira, e os alunos trouxeram também exemplos de muitas Marias que vão com as outras espalhando *fakenews*. *Marias* sem opinião própria, que seguem padrões e que não se posicionam. O debate foi um momento de discutir, argumentar e pensar criticamente, ou seja, a manifestação do agir social pela linguagem.

7.1.2.1.1 Adicionais Seção 1

Todas as atividades desenvolvidas nas etapas (a) até (f) foram repetidas através da leitura do livro “*Joões e Marias*” de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, enfatizando nessa obra a multiplicidade semiótica presente na narrativa, que permite ao leitor realizar diferentes percursos e navegar por muitos caminhos repletos de linguagens verbais e imagéticas (TORERO; PIMENTA, 2017). A história de dois irmãos abandonados pelos próprios pais em uma perigosa floresta e que encontraram uma bruxa malvada e usaram de suas habilidades e artimanhas para sobreviver tem passado de geração em geração. Torero e Pimenta (2017) subvertem os elementos da narrativa tradicional dos irmãos Grimm, trazendo ao texto novas possibilidades de construção de sentidos através dos múltiplos percursos presentes, permitindo ao leitor realizar o caminho que desejar (Figura 34).

Figura 34 – Primeira opção de caminhos que podem ser escolhidos pelo leitor dentro da narrativa



Fonte: Torero e Pimenta (2017, p. 6)

As mesmas etapas também foram realizadas nas aulas de Língua Inglesa, porém o livro analisado foi “*The Missing Piece*” do escritor norte-americano Shel Silverstein. Em Língua Inglesa, além da sequência de análise que aconteceu nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, houve um acréscimo de atenção aos termos desconhecidos pelos alunos, pois o livro foi lido em língua adicional – o inglês; então, o vocabulário foi trabalhado através da construção de mapas semânticos e pesquisas em dicionários virtuais. Os alunos assistiram à leitura feita pela jornalista e youtuber brasileira Julia Tolezano, mais conhecida como Jout Jout, disponível no seu canal de youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=GFuNTV-hi9M>). Jout Jout narra a história e faz reflexões sobre viver em busca de completude e esquecer de olhar e sentir aquilo que está ao nosso redor. Muitos alunos se emocionaram com a narração.

Da mesma maneira aconteceu nas aulas de Artes, e a obra trabalhada foi “*A Flor do lado de lá*”, livro com apenas linguagem não verbal de Roger Mello. Destacou-se nas atividades a leitura de imagens.

“*The Missing Piece*” e “*A flor do lado de lá*” são obras belíssimas que renderam discussões. Como ressalta Cândido (2011, p. 182), a literatura é capaz de trazer “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 491) aponta que a literatura “mediante arranjos especiais das palavras, [...] cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma

ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo vivenciando”.

Cada grupo de alunos escolheu uma das obras disponíveis (Figura 29) e realizou a leitura e a análise das características do gênero, percorrendo o mesmo trajeto que fizeram com os professores nas etapas da seção 1. Após a socialização e discussão das análises, passamos para a seção 2 do Módulo de Leitura.

7.1.2.2 Seção 2 – Leituras digitais

As atividades (a) e (b), seção 2, foram realizadas nas aulas de informática e aplicativos, acompanhadas pelos professores dessas duas disciplinas e também dos professores da área de linguagens. Na atividade (a), os alunos fizeram a leitura de um hiperconto e, na atividade (b), utilizaram o aplicativo Crianceiras para leitura de poemas de Manoel de Barros. De acordo com Santaella (2004, p. 175), “[...] a leitura orientada hipermediaticamente é uma atividade nômade de preambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo”. O leitor colabora com a construção da narrativa produzindo sentido na junção desses fragmentos.

a) *Atividade A – Leitura de Hiperconto*: conforme Coscarelli e Novais (2010), a leitura precisa ser considerada como operação importante no universo digital e vista como um processo que integra várias linguagens. O sentido construído na leitura de textos digitais vai emergir não só no processamento dos elementos verbais, mas, também, no processamento de todas as linguagens envolvidas nesse ato comunicativo.

Os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas de forma estática ou em mudança, são diferentes em função dos contextos em que elas aparecem - contextos que consistem significativamente de componentes de outras mídias. Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes [...] (LEMKE, 2010, p. 456).

No sentido de abordar significados multiplicativos, de acordo com Lemke (2010), optamos pela leitura do hiperconto “*Um estudo em vermelho*”, de Marcelo Spalding, para que os alunos pudessem praticar a leitura de literatura digital. Não encontramos nenhuma obra digital disponível para crianças, na qual houvesse interação e participação ativa do leitor. Para o público infantil, localizamos obras digitalizadas e diversos vídeos de animação com narrativas

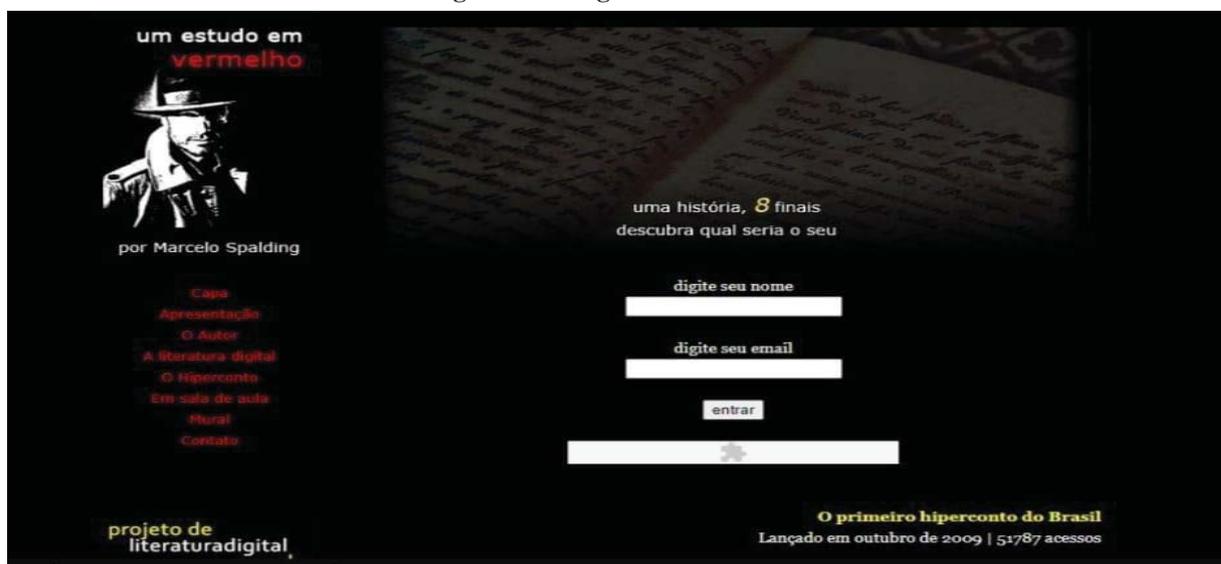
narradas e/ou com legendas, mas, em nenhuma delas, o leitor pode colaborar com a construção da história.

Spalding (2009) é escritor e jornalista gaúcho e um dos precursores do gênero literário digital hiperconto no Brasil. Ele destaca que esse tipo de produção requer uma série de artifícios que o tornem, além da sua essência narrativa, capaz de potencializar a história utilizando-se de imagens estáticas e/ou em movimento, que quebrem a linearidade, de áudios, de cores e de *hiperlinks*, levando-os a outros caminhos da narrativa. Segundo esse autor, “[...] um bom hiperconto será capaz de aproveitar as ferramentas das novas tecnologias para potencializar a história que conta [...]” (SPALDING, 2012, p. 153).

Os estudantes puderam interagir no *website* em uma leitura interativa do hiperconto, que, na sua página inicial (Figura 35), já avisa que a história pode ter oito finais diferentes de acordo com as escolhas do leitor. A imagem de um detetive direciona através de uma seta para o início da leitura. É preciso informar o nome e endereço de e-mail para iniciar a leitura.

O nome do leitor irá aparecer durante a leitura, interagindo com o texto. Ao final da leitura, o leitor recebe no endereço de e-mail informado o hiperconto completo conforme as escolhas feitas.

Figura 35 – Página inicial do site



Fonte: Spalding (2009)

A narrativa hipermídia, por incentivar a participação ativa do leitor, caracteriza-se pela não linearidade da leitura. É composta pelo uso de diferentes linguagens e hipertextualidade. A história se movimenta a partir dos cliques e escolhas do leitor, visto que ações podem ser realizadas em diferentes ordens, proporcionando rotas alternativas. É um modo de experimentar

a leitura que, por agregar outras mídias e recursos tecnológicos, convida o leitor a provar uma literatura que articula texto, imagem, movimento, som e interatividade. De acordo com Lemke (2010, p. 462), “aquilo que parece ser o mesmo texto ou gênero multimidiático não é funcionalmente o mesmo quando no papel ou na tela, segue diferentes convenções de significado e requer diferentes habilidades para que seu uso seja bem sucedido [...]”.

Os alunos puderam perceber a hibridização de linguagens ao longo das páginas da obra, característica essencialmente multimodal, presente na interação entre imagens e texto verbal, convocando diretamente o leitor para interagir. Conforme Kirchof (2016, p. 17), a estrutura hipertextual desse tipo de obra “[...] não apenas interfere, mas determina o modo como o enredo se desdobra, transformando o leitor em uma espécie de coautor”. Ocorre um processo de leitura livre e subversivo, pois

A leitura é sempre apropriação, invenção produção de significados. [...] o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (CHARTIER, 1999, p. 77).

Nesse contexto, a leitura do hiperconto “*Um estudo em vermelho*” foi um momento de inserção dos estudantes no mundo digital, em que texto e leitor puderam dialogar. A próxima atividade também é uma prática de leitura no meio digital que associa imagens, áudio e texto, voltada para o público infantil.

b) *Atividade B - Aplicativo Crianceiras*: idealizado pelo cantor e compositor Márcio de Camillo, o aplicativo literário “*Crianceiras*” (WEBCORE GAMES, 2016) foi lançado em outubro de 2016, é um dos recursos produzidos dentro do “Projeto Crianceiras”. O projeto foi criado com o intuito de homenagear a obra do poeta Manoel de Barros através da música. O aplicativo *Crianceiras* está disponível para os sistemas operacionais IOS e Android, apresenta dez poemas musicados e animados, quatro poesias interativas e a opção de criar desenhos e fotografias brincando com as iluminuras da artista plástica Martha Barros, filha do poeta. As obras de Manoel de Barros ganham animações, movimento e musicalidade.

Os alunos que possuíam celular foram convidados a baixar o aplicativo – o download pode ser feito de forma gratuita pelo *Play Store* (WEBCORE GAMES, 2016). Na tela inicial do aplicativo (Figura 36), o usuário pode escolher quatro opções de navegação: poesias, clipes, desenho e foto. No canto superior direito, há outras três opções no menu: “créditos”, com informações sobre patrocinadores e responsáveis pela elaboração e produção do aplicativo; “sobre”, com informações gerais a respeito do projeto *Crianceiras*; “+jogos”, com um *game* para os adultos.

Figura 36 – Tela inicial do aplicativo *Crianceiras*



Fonte: Aplicativo *Crianceiras*, desenvolvido por Webcore Games (2016)

O ícone “desenhar” mostra ilustrações de Martha Barros e o leitor pode compor seus desenhos a partir das imagens, texturas e iluminuras da ilustradora. Na tela “foto”, o leitor pode escolher uma foto da galeria do seu telefone ou tirar uma foto e compor a imagem com os personagens do aplicativo. Os desenhos e fotos podem ser salvos.

O ícone “poesias” (Figura 36) apresenta quatro poemas: “*Sombra Boa, O Menino e o Rio, Se Achante e Bernardo*”. Ao escolher um deles, uma nova tela se abre, o poema surge em uma folha pautada com palavras destacadas, sempre ao som de pássaros. Ao clicar nas palavras que estão em evidência, o leitor encontrará verbetes explicativos escritos e com áudio, ou imagens que se movimentam. No poema “*Se Achante*”, por exemplo, ao clicarmos na palavra caranguejo, surge um colorido caranguejo que passeia pela tela (Figura 37).

Figura 37 – Tela da poesia “Se Achante”



Fonte: Aplicativo Crianceiras, desenvolvido por Webcore Games (2016)

O ícone “vídeos” contempla dez poemas musicados com ilustrações de Martha Barros e arranjos musicais de Camillo. No aplicativo, são os vídeos que unem mais elementos multimodais. As frases estão em movimento com letras de tamanho, fonte e alinhamento diferentes que se movem conforme a melodia. As imagens, com diversas cores, animam e dramatizam os poemas de Manoel Barros. Na Figura 38, temos uma imagem do clipe “*Um Bem-Te-Vi*”, no qual as letras estão sempre em movimento; o poema é musicado e, sempre ao fundo, pode-se ouvir o canto de um pássaro bem-te-vi.

Figura 38 – Trecho do Clipe “Um Bem-Te-Vi”



Fonte: Aplicativo Crianceiras, desenvolvido por Webcore Games (2016)

Os alunos puderam navegar pelo aplicativo literário observando, especialmente, os recursos utilizados nas apresentações dos poemas, bem como o quanto essa leitura se difere da leitura de um texto impresso. Os professores de informática mostraram alguns recursos de

criação desse tipo de animação, assim como fizeram ao comentar o hiperconto, enfatizando o caráter mais técnico de produção tecnológica utilizada na construção de narrativas digitais (traremos essas questões na descrição do Módulo 9 – produção de literatura eletrônica).

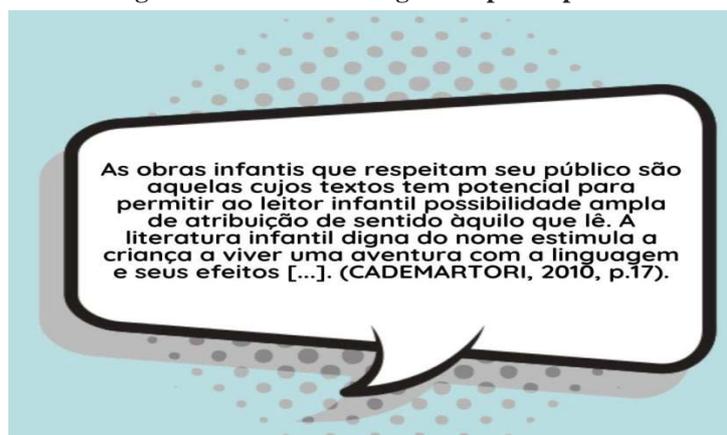
Apesar de a interação do leitor não ser direta na leitura dos poemas, pois, diferentemente do hiperconto, o leitor não é convidado a fazer intervenções, o aplicativo traz a linguagem poética entrelaçada com a musicalidade e imagens visuais e leva o leitor a uma experiência literária multimodal. De acordo com Lemke (2002, p. 306),

[...] cada forma semiótica é única na medida em que integra um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significado que lhe são particulares. Em construtos hipermodais, os significados produzidos a cada modalidade individual se integram ou se complementam de forma a auxiliar a interpretação dos segmentos lidos ou a construção de um sentido global para a leitura.

Por esse viés, a leitura de narrativas tecidas em palavras ou escritas em imagens pode ser uma incrível porta de entrada para, a partir de histórias de outros, cada leitor poder criar as suas próprias. E foi isso que fizemos no Módulo 3.

Ao final dessa atividade, todos os alunos receberam um cartão com considerações de Cademartori (2010) sobre a literatura infantil (Figura 39), para que refletissem sobre os apontamentos desse autor até o início do próximo módulo, relacionando com o que foi trabalhado no Módulo 2.

Figura 39 – Cartão entregue aos participantes



Fonte: Elaborada pela pesquisadora utilizando Cademartori (2010, p. 17)

Para finalizar a descrição do Módulo 2, apontamos as capacidades de linguagem que foram articuladas no agir pela linguagem através da leitura das histórias infantis e indicamos as práticas realizadas dentro da pedagogia dos multiletramentos.

7.1.2.3 Módulo 2 – Considerações

Através da leitura das histórias infantis e discussão sobre suas principais características, as capacidades de linguagem mobilizadas estiveram em interação contínua no processo de construção do significado. Ao realizarem a leitura das obras, os alunos articularam diversas capacidades de linguagem que envolvem diferentes tipos de conhecimentos: recursos visuais, linguísticos, tipológicos, assim como aspectos socioculturais.

As *capacidades de ação*, que estão relacionadas com o reconhecimento do gênero e sua relação com o contexto de produção, foram especialmente mobilizadas na seção 1, atividades (a), (c), (d), (e) e (f), e seção 2, atividades (a) e (b), nas quais os discentes puderam realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, mobilizando conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.

As *capacidades de significação* foram estimuladas na seção 1, atividade (a), (d), (e) e principalmente na atividade (f). A CS envolve engajar-se em atividades de linguagem; na construção de mapas semânticos; no relacionar aspectos do contexto macro com sua realidade; no posicionar-se sobre relações textos-contextos; no reconhecimento dos aspectos mais amplos das atividades praxiológicas que

[...] possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22-23).

As *capacidades discursivas* implicam: reconhecer a organização do plano geral do texto, como *layout* e linguagem verbal; mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático e entender a função da organização do conteúdo nos textos. Essas capacidades de linguagem foram desenvolvidas na seção 1, atividades (c), (d) e (f), e seção 2, atividade (a).

Quanto às *capacidades multissemióticas*, que propiciam ler e interpretar os conceitos epistemológicos vinculados à linguagem não verbal: relacionam-se com todas as semioses dos elementos não verbais para compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais; para reconhecer a importância de elementos não verbais visando à construção de sentidos. Essa CL foi trabalhada especialmente na seção 2, atividades (a) e (b), nas leituras

digitais que contemplam múltiplas semioses. Também na seção 1, atividade (e), que trouxe texto/imagem, e na interpretação do vídeo com a narração da obra “*The Missing Piece*”. Através dessas atividades, os estudantes puderam compreender as relações de sentido entre linguagem verbal e não verbal dos gêneros; apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de imagens estáticas e em movimento, vídeos e sons; reconhecer a importância desses elementos para a construção de sentidos.

Por fim, com relação às capacidades de linguagem, as *capacidades linguístico-discursivas* foram mobilizadas na seção 1, atividade (c). Essa CA está vinculada ao reconhecimento, compreensão e utilização das unidades linguístico-discursivas do gênero para construção do significado global do texto.

No que concerne aos multiletramentos, os alunos tiveram acesso à *multiplicidade de linguagens* ao ter contato com textos impressos com linguagem verbal e não verbal e textos digitais repletos de diferentes semioses. Também os diálogos que aconteceram na seção 1, atividades (a) e (g), proporcionaram a manifestação da *multiplicidade de culturas* através da exposição de suas histórias familiares e escolares do contato com a literatura infantil, em especial na forma de opiniões sobre as temáticas das narrativas ao relacionarem com suas vivências e realizarem críticas sociais.

No âmbito da pedagogia dos multiletramentos, a *Instrução Aberta* foi realizada. Conforme Cope e Kalantzis (2000), é a análise sistemática e consciente do gênero e da forma como ele está sendo aprendido. Não é uma prática de repetição e memorização, como acontecia e ainda acontece em muitas práticas educacionais do chamado “ensino tradicional”, mas sim uma abordagem colaborativa entre professores e alunos. A Instrução Aberta objetiva que o aluno seja capaz de cumprir tarefas mais complexas do que poderia realizar sozinho, que ele possa ter uma compreensão consciente da representação do professor e interpretação da tarefa que está sendo cumprida e sua relação com outros aspectos que também estão sendo aprendidos. The New London Group (TNLG, 2000, p. 86) destaca que

Um aspecto definidor de Instrução Aberta é o uso de metalinguagens, linguagens geradas reflexivas que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos da prática. No caso do quadro dos multiletramentos [...] isto significaria que os estudantes desenvolvem uma metalinguagem que descreve tanto o “quê” da pedagogia de letramento (processos do Design e elementos do Design) quanto o andaime que constitui o “como” da aprendizagem [...].

Assim, a proposta e o desenvolvimento do Módulo 2 deu sequência à Prática Situada estabelecida no Módulo 1, utilizando a Instrução Aberta para desenvolver, acompanhar e dialogar com as atividades realizadas.

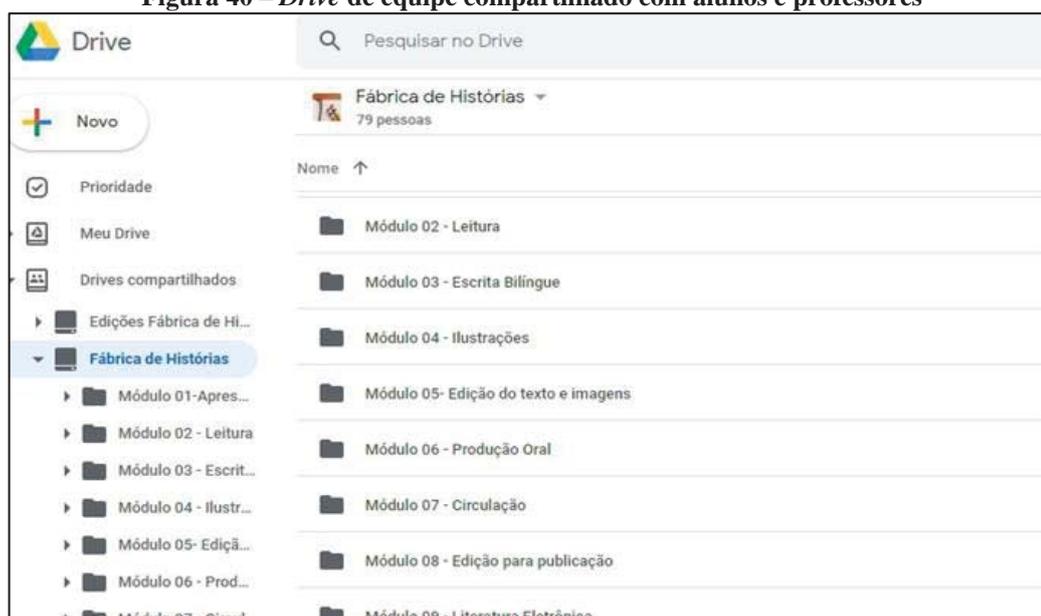
7.1.3 Módulo 3 – Produção de escrita bilíngue

O Módulo 3 contempla o processo de criação literária: a escrita das histórias infantis em língua portuguesa e língua inglesa. Os alunos foram divididos em grupos, pois consideramos que a organização em equipes favorece a interação, a troca de informações e a divisão de tarefas. Práticas colaborativas fazem parte da *nova ética* da pedagogia dos multiletramentos

Como mencionado no capítulo 4, as sequências didáticas não são metodologias engessadas, elas podem e costumam ser modificadas ao longo de sua execução conforme seja necessário. Planejamos o uso do *Google Drive* e do *Google Docs* para a produção dos textos, pois são ferramentas de armazenamento, compartilhamento e construção colaborativa. No momento de fazer uso dessas ferramentas, percebemos que muitos estudantes, apesar de terem contato constante com as novas tecnologias, ainda não dominam todos os seus recursos. Por isso, iniciamos o Módulo 3 com oficinas sobre o uso da nuvem e recursos do *Google Apps*.

Criamos um *drive* de equipe, na conta de e-mail institucional da pesquisadora, dentro do *G Suite for Education*, para armazenar todas as atividades, apresentações, tutorias e produções realizadas ao longo de cada módulo (Figura 40). Assim, mantemos os materiais disponíveis para serem acessados a qualquer hora e lugar por todos os participantes da prática pedagógica.

Figura 40 – Drive de equipe compartilhado com alunos e professores



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

Isso posto, a organização desse módulo está dividida em cinco seções. A primeira delas aconteceu nas aulas de informática e aplicativos e contemplou as instruções de uso das ferramentas de armazenamento e produção de textos em nuvem. A segunda seção ocorreu em forma de oficina, ministrada pela escritora Maria Inês Pedroso sobre escrita criativa. A terceira seção foi a escrita de *short stories* em língua inglesa, a quarta seção a produção escrita das histórias, que contemplou a produção inicial, correções e produção final. E por fim, a escrita das sinopses. O Quadro 29 apresenta o resumo do Módulo 3.

Quadro 29 – Resumo do Módulo 3

<p>Carga Horária: 16h/a (10h/a na disciplina de língua portuguesa e literatura; 6h/a na disciplina de língua inglesa); 2h/a disciplina de informática (turma 1º adm) e 2h/a disciplina de aplicativos (turma 1º info)). (Atendimentos extraclasses e realização de atividades fora da sala de aula não foram contabilizados).</p>
<p>Objetivos: produzir textos bilíngues (português e inglês) como resultado do uso de técnicas de criação literária aliadas à criatividade, utilizando ferramentas colaborativas.</p>
<p>Justificativa: a produção de textos concebida como um processo que compreende planejamento, escrita, (re)leitura, diálogos e (re)escrita contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências textuais.</p>
<p>Atividades: Oficina sobre uso do <i>google drive</i> a aplicativo <i>google docs</i>; oficina de escrita criativa; escrita de <i>short stories</i> em língua inglesa; produção da primeira versão da história infantil em língua portuguesa e língua inglesa; correção colaborativa do texto, apontando aspectos a serem melhorados; produção final da narrativa, de acordo com as indicações da correção.</p>
<p>Materiais/recursos: datashow, computador, livros físicos, internet.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

7.1.3.1 Seção 1 – Letramento digital: uso de ferramentas digitais para produção textual colaborativa

Para além do acesso a informações no mundo digital, é também necessário que os estudantes sejam capazes de extrair, produzir e compartilhar conhecimento. Coscarelli (2017, p. 69) enfatiza que “a internet é uma oportunidade para uma aprendizagem ativa e autônoma”.

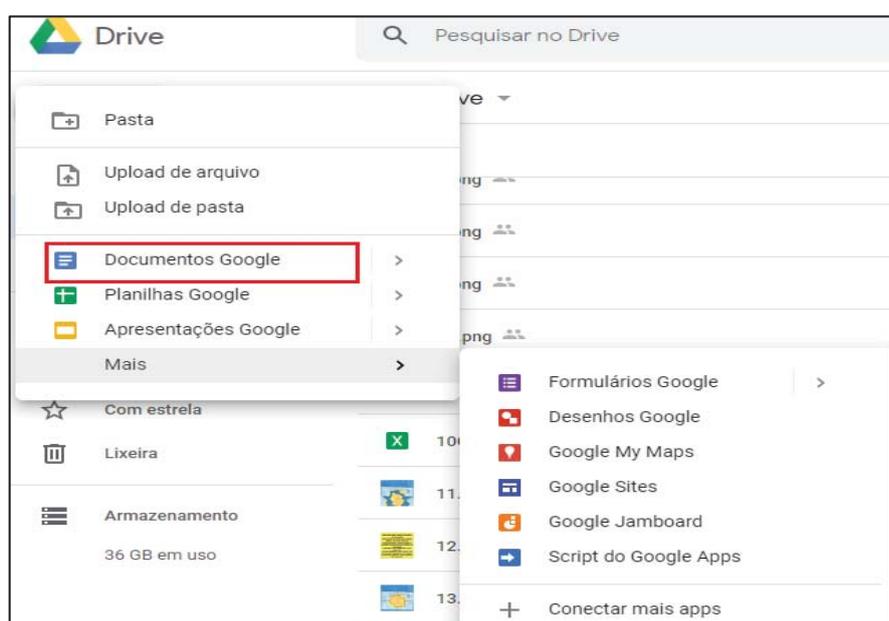
A fim de tornar os discentes usuários dos recursos disponíveis nos suportes tecnológicos, promovemos oficinas sobre as principais ferramentas do *Google for Education*, conforme segue:

a) *Gmail*: todos os alunos foram instruídos a criar uma conta de e-mail no webmail gratuito do *Google*, ação necessária para acessar o *Google Drive* e suas ferramentas. Os estudantes acessaram o site www.google.com/gmail e iniciaram o procedimento de criar uma conta. Preencheram um cadastro, criaram senhas e leram os termos de serviço e política de privacidade. Foram explorados o envio de mensagens e de anexos, registro de contato, *Google Meet* e *Hangouts*.

b) *Google Drive*: o *Google Drive* é uma ferramenta de armazenamento e sincronização de arquivos. Dispõe de uma variedade de aplicações de produtividade, como a criação e edição de documentos, planilhas de cálculo, apresentações, compartilhamento de imagens, vídeos, arquivos, pastas, entre outros. Quanto ao armazenamento, disponibiliza 15 GB grátis ao usuário. O *Google Drive* baseia-se no conceito de “computação em nuvem”, ou seja, o usuário pode armazenar arquivos e acessá-los de qualquer computador ou dispositivo compatível, desde que conectados à internet. Também é possível instalar um aplicativo no computador, permitindo a sincronização automática desse *drive* com uma pasta no PC. Com isso, qualquer alteração realizada nessa pasta será modificada também na nuvem. Outra funcionalidade do *Google Drive* é o compartilhamento de arquivos. Todos os arquivos do usuário, que estão no *drive*, podem tornar-se públicos ou compartilhados com outras pessoas. Com o compartilhamento, é possível ver, comentar ou editar arquivos do proprietário conforme a permissão concedida. Ao longo da aula, foram mostradas as principais funcionalidades do *Google Drive*, de modo que os estudantes pudessem explorá-las. Os alunos também realizaram *upload* de arquivos, utilizando as caixas de diálogo do sistema. Aprenderam a adicionar arquivos ao *drive* através da criação de documentos *Google* (documentos, planilhas, apresentações, formulários, entre outros). O *drive* de equipe (Figura 40) foi minuciosamente examinado para familiarização e uso adequado desse ambiente virtual.

c) *Google Docs*: através do *Google Drive* é possível criar, editar e compartilhar documentos de texto. Os estudantes entraram nas suas contas de e-mail, acessaram o *drive* e buscaram por “documentos google”. Antes de acessar o editor de texto, os professores mostraram as funcionalidades dos outros recursos disponíveis (planilhas, apresentações, formulários, etc). Então, conforme a Figura 41, todos clicaram em documentos *google* e foram direcionados a um novo documento em branco para explorar os recursos e entender o funcionamento da produção coletiva de textos.

Figura 41 – Instruções de acesso ao *Google Docs*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Google Docs é um processador de texto semelhante ao *Microsoft Word* quanto à formatação e edição de textos; a maioria dos estudantes já conhecia as funcionalidades, como escolha de fonte, formatação de parágrafos, inserção de imagens, etc. Cada grupo criou um documento dentro do *drive* de equipe para escrita das histórias bilíngues.

7.1.3.2 Seção 2 – Oficina de escrita criativa

A oficina foi ministrada pela pedagoga e escritora Maria Inez Flores Pedroso da cidade de Santa Rosa, RS. Organizamos trocas de horários com outros professores para que as duas turmas ficassem disponíveis durante os turnos que a escritora esteve no *campus*. A oficina chamada “sonhar acordado” destacou o papel da observação, percepção, curiosidade e

criatividade na produção escrita. O trabalho incluiu dinâmicas interativas que oportunizaram o debate, sensibilização e desenvolvimento da escrita.

A oficina iniciou com apresentações, os alunos tiveram que responder às seguintes perguntas:

- a) Se eu fosse um livro, qual seria?
- b) Se eu fosse um personagem, qual seria?
- c) Se eu tivesse um superpoder, qual seria?
- d) Se eu fosse uma palavra, qual seria?

Todos tiveram um tempo para pensar, para então iniciarem as apresentações. Foi um momento de bastante reflexão e trocas. Alguns tiveram dificuldade para encontrar uma palavra que os definisse, e a escolha do superpoder foi um momento de muita descontração. Um grupo gostaria de ter superpoderes para ajudar a humanidade de alguma forma, outros para benefício próprio. Após as apresentações, a escritora trouxe algumas questões sobre escrita (Quadro 30).

Quadro 30 – Questões fundamentais para a construção do processo criativo textual

OBJETIVO	PÚBLICO	CONTEÚDO
Por que estou escrevendo?	Para quem estou escrevendo?	Sobre o que eu vou escrever?
Escrevo para informar? Escrevo para convencer? Escrevo para despertar algum tipo de emoção? No último caso, qual o efeito que você deseja causar no leitor, que tipo de emoção (alegria, tristeza, risos, raiva, medo, etc.).	Diretamente ligado ao objetivo, a definição do público-alvo é importante para o escritor realizar escolhas do tipo de linguagem adequado para o público que quer atingir.	Temática – o que eu quero falar para o meu público-alvo? Pensar no motivo – aquilo que escolhemos para representar o tema para atingir o efeito desejado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

A partir desses questionamentos, a abordagem seguinte foi “como eu vou escrever”, na qual se destacaram a forma e o conteúdo do texto que se quer produzir. Todos os alunos trouxeram para a oficina o seu brinquedo favorito, conforme solicitação prévia da ministrante. Os grupos foram instigados a utilizar os seus brinquedos para criar uma história curta, deveriam incluir na narrativa os *superpoderes* que mencionaram nas apresentações, mas antes tiveram de pensar nos seguintes elementos de uma narrativa: a) O que está sendo contado (enredo)? b) Quem praticou a ação (personagens)? Quando (tempo)? Onde ocorreu a ação (espaço)? Quem está contando (narrador)? Qual é o conflito? Os grupos tiveram 60 minutos para realizar a tarefa. A Figura 42 mostra um dos grupos iniciando o processo de construção da narrativa.

Figura 42 – Alunos do curso técnico em informática na oficina de Escrita Criativa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Depois, os discentes foram convidados a compartilhar suas produções (Figura 43).

Figura 43 – Apresentação das histórias produzidas pelos alunos do curso técnico em Informática durante oficina de escrita criativa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Durante a apresentação das produções narrativas, os professores da área de linguagem e a escritora ministrante da oficina destacaram, através de exemplos, alguns elementos que devem ser observados na produção textual: todas as palavras que compõem o texto devem ser precisas e ter sua função; a literatura contemporânea apresenta narrativas com linguagem simples e leves, sem exagero no uso de “floreios” linguísticos; cuidado com termos pejorativos; o conflito deve ter destaque dentro da narrativa para chamar a atenção do leitor; observar a verossimilhança do texto que, mesmo sendo ficcional, precisa ter fatos possíveis de acontecer

dentro do universo imaginário criado pelos autores, além de cuidar com repetição de palavras e mistura de tempos verbais.

Dando sequência às ações realizadas com o intuito de desenvolver a escrita criativa dos estudantes, nas aulas de língua inglesa, trabalhamos *short stories* (contos), gênero esse que possui a estrutura narrativa comumente usada em histórias infantis.

7.1.3.3 Seção 3 – Escrita de short stories em língua inglesa

Nas aulas de língua inglesa, os alunos trabalharam a escrita de *short stories* (contos). O conto é uma narrativa curta com poucos personagens, recorte temporal reduzido, cenário ou espaço limitado, com um conflito e tem no clímax o momento de maior “tensão”. A partir dos elementos fundamentais da tipologia narrativa desse gênero discursivo (Quadro 31), os alunos realizaram produções escritas.

Quadro 31 – Elementos da tipologia narrativa das *short stories*

Plot and structure	<p>What is your story about? What is going to happen? Decide on a beginning, middle (development) and end. <u>Don't forget:</u> CONFLICT: Conflict or tension is usually the heart of the short story and is related to the main character. In a short story there is usually one main struggle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • How would you describe the main conflict? • Is it an internal conflict within the character? • Is it an external conflict caused by the surroundings or environment the main character finds himself/herself in? <p>CLIMAX: The climax is the point of greatest tension or intensity in the short story. It can also be the point where events take a major turn as the story races towards its conclusion.</p> <ul style="list-style-type: none"> • When does the climax take place? <p>RESOLUTION: The resolution is the end of the story. It focuses on how the conflict is ultimately resolved. Are the closing sentences significant? How does the end relate or connect to the opening?</p>
Setting	<p>Where and when is the setting created? Consider geography, weather, time of day, social conditions, etc. where the story takes place Does the setting change? If so, how? Does the setting change? If so, how.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Does it take place in the present, the past, or the future? • How does the time period affect the language, atmosphere or social circumstances of the short story?
Characters	<p>Who is the story about? Who is the main character? Who are the supporting character? What are they like?</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Cada grupo recebeu um *chart*, como demonstrado na Figura 44, com um *template* para pensar e rascunhar ideias sobre a narrativa. Realizamos um sorteio entre os grupos com os seguintes temas para a escrita: a) uma história de terror; b) uma história assustadora; c) uma história verdadeira que aconteceu com alguém do grupo; d) uma história divertida; e) uma história inacreditável; f) uma história com lição de moral, g) uma estória da história, h) um conto de fadas nada tradicional; i) uma história de amor. Os alunos puderam usar dicionários online para pesquisar palavras em língua inglesa. Alguns dicionários físicos estavam disponíveis na sala de aula, mas foram pouco usados durante a realização da tarefa. Depois de preencherem o *chart*, os grupos compartilharam seus projetos de criação literária e trocaram sugestões, comunicando-se em língua inglesa.

Figura 44 – Chart com passos para escrever histórias preenchido pelo grupo que sorteou o tema “Uma história assustadora”

Steps to write stories

<p>The lost girl and lake before dawn</p> <p>TITLE</p>	<p>→ Dark woods before dawn (closed forest w/ running trails and lots of wild-life)</p> <p>SETTING</p>
<p>→ The girl → The friend → The killer → The dead body</p> <p>MAIN CHARACTERS</p>	<p>After the girl realizes something is off, she takes off her headphones and hears his noise, then starts to run without realizing the killer is not far behind her.</p> <p>CONFLICT/CLIMAX</p>
<p>The friend's body is seen discovered by the police, but the lost girl is only ever heard by people running</p> <p>RESOLUTION</p>	<p>The lost girl remains lost and soon becomes a popular myth that if you go near the lake before dawn you can hear her running</p> <p>CLOSING</p>

Handwritten notes on the left side of the chart:

- mathe2 (with arrows pointing to the title and main characters boxes)
- mathe1 (with arrows pointing to the main characters and conflict/climax boxes)

Handwritten notes at the bottom of the chart:

* A girl goes for a run with her friend everyday before dawn. One day none of them comes out of the forest. Each day they run together until having to contour a lake, then they each go in a different direction, meeting at the end.

Additional handwritten notes:

- Still running
- I can see hear...

Essa prática vai ao encontro do que preceitua a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o ensino de língua inglesa em relação à produção textual: a produção de textos em língua inglesa deve estar relacionada ao cotidiano dos alunos e ocorrer em diferentes suportes. Tais práticas também precisam envolver a escrita mediada pelo professor e/ou colegas de forma articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

Depois de completar o *template* com os elementos principais do conto e compartilhar com a turma, os grupos de alunos produziram suas narrativas colaborativamente no *Google Docs*. Na Figura 45, está o “closing” da *short story* de grupo que escreveu a “*unbelievable story*”. Fãs de futebol, esse grupo produziu uma história que misturou personagens fictícios com times e jogadores reais.

Figura 45 – Trecho de uma produção de short stories com marcações para correção

The match was against Real Madrid, with a collection of **envious** triumphs across Europe. Arsenal had Martinelli on the bench, **and** a dream in the soul of thousands of fans. **40** minutes into the second half, game tied, little was expected but a tense penalty shootout. But football, we know, is a **“box surprises”**. When the coach of the London team looked at the bench looking for a light, he **seed** a secret weapon: the ace of the “damaged knee”, recovered by the dream of the physiotherapist **that** wanted to be a **star of the sport**. Martinelli entered the pitch and, seconds later, scored a powerful kick with **her** left foot, the goal that fulfilled the dream of the boy who always believed he could win in sport - **tough** in unusual ways.

Incorrect translation for the expression, I suggest using "Box of surprises" or "Surprise Box"

Incorrect use of the Simple Past. Should've used "saw".

An incorrect pronoun should've used "his" instead of "her".

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

As correções dos textos foram realizadas pela professora que projetou pelo *datashow* cada texto e teceu seus apontamentos. Nossa preocupação foi que o aluno utilizasse a língua e comunicasse ideias, aumentando, assim, sua autoconfiança como produtor de textos em língua estrangeira. A revisão dos textos foi realizada em nível micro (gramática, ortografia e pontuação) e em nível macro (coerência e coesão textual). Assim como aponta Bakhtin (2017), a língua é concebida como fenômeno produzido pela interação social. Por isso,

a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2017, p. 218-219).

Dessa forma, escrever é produzir enunciados. Na realização da atividade de escrita em língua inglesa, os alunos desenvolveram capacidades comunicativas, fizeram uso de recursos linguísticos e produziram sentidos em seus textos.

7.1.3.4 Seção 4 – Escrita das histórias infantis bilíngues

“O conceito chave que introduzimos aqui é o de ‘Design’, pelo qual somos tanto herdeiros de padrões e convenções de significado quanto ao mesmo tempo ‘designers’ ativos de significados” (TNLG, 2000, p. 5). Como designers ativos, a partir da organização textual típica do gênero história infantil, que já foi trabalhada, detalhada e estudada no Módulo 2 – Produção de Leitura –, os estudantes produziram significados através da criação de suas narrativas bilíngues. Lembramos que todas as atividades e tutoriais ficaram armazenados no *drive* de equipe (Figura 40) e puderam ser acessados pelos alunos para buscar informações que julgassem necessárias.

Antes de iniciar a produção textual, salientamos algumas considerações sobre o público-alvo, os interlocutores. Kress (2010, p. 143, tradução nossa) argumenta que, ao produzir um texto, devemos

[...] avaliar as características do ambiente de comunicação de forma mais detalhada: [...] propósitos, em relação aos gostos, características e capacidades do público-alvo, os meios disponíveis para moldar a mensagem; os “locais” de apresentação e quais mídias de disseminação a ser escolhidos; quais seleções e combinações desses [fatores] irão ser mais apropriadas aos propósitos²¹.

Nesse sentido, Cademartori (2010, p. 16) afirma que a literatura infantil

²¹ No original, “Now, every occasion of communication demands that anyone communicating act as rhetor and assesses the characteristics of the environment of communication in close detail: [...] purposes, in relation to the tastes, characteristics, and capacities of the imagined audience; the means available for shaping the message; the ‘sites’ of appearance and what media of dissemination to be chosen; what selections among and combinations of these will best suit the rhetor’s purposes [...]” (KRESS, 2010, p. 143).

[...] se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. Assim, o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são selecionados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos, ao mesmo tempo em que o foco narrativo deve permitir a superação delas. Um texto redundante, que só articula o que já é sabido e experimentado, pouco tem a oferecer.

A partir dessas considerações, apresentamos aos alunos um quadro com informações sobre o leitor das produções desta pesquisa (Quadro 32), com base em Coelho (2000):

Quadro 32 – Categoria de leitor do público-receptor das produções da SD

O leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos)

Criança já reconhece os signos do alfabeto e formação de sílabas simples e complexas. Início do processo de socialização e de racionalização da realidade. Os livros adequados para essa fase apresentam as seguintes características:

- a) *imagem* ainda deve predominar sobre o texto;
- b) a *narrativa* deve desenvolver uma situação (acontecimento, fato, conflito, etc.) simples, linear, com princípio, meio e fim;
- c) humor, graça e comicidade são fatores positivos;
- d) *personagens* podem ser reais (humanas) ou simbólicas (bichos, plantas, objetos), com traços de caráter e comportamento bem nítidos;
- e) o *texto* deve ser estruturado com palavras de sílabas simples (vogal, consoante, vogal), organizadas em frases curtas nominais ou absolutas (períodos em coordenadas...), enunciadas em ordem direta e jogando com elementos repetitivos, para facilitar a compreensão dos enunciados;
- f) os *argumentos* devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir. Podem se desenvolver no mundo do maravilhoso (“Era uma vez”) ou no mundo do cotidiano, no dia a dia do pequeno leitor, com suas alegrias, desejos, travessuras, sonhos, frustrações. Ou, ainda, resultarem da fusão dos dois mundos: o da fantasia e do real.

Contemporaneamente, a literatura para criança enfatiza especialmente o fenômeno do pensar, do sentir e do querer, em sua necessária complementariedade.

O leitor em processo (a partir dos 8/9 anos)

Fase em que a criança domina com facilidade o mecanismo da leitura. Agudiza-se o interesse pelo conhecimento das coisas. Seu pensamento lógico organiza-se em formas concretas que permitem as operações mentais. Atração pelos desafios e pelos questionamentos de toda a natureza. Algumas das características dos livros para essa fase são:

- a) presença das imagens em diálogo com o texto;
- b) textos escritos em frases simples, em ordem direta e de comunicação imediata e objetiva. Predominância de períodos simples e introdução gradativa dos períodos compostos por coordenação;
- c) a narrativa deve girar em torno de uma situação central, com problema, conflito, fatos definidos a serem resolvidos até o final;
- d) a *efabulação* deve obedecer ao esquema linear: princípio, meio e fim;
- e) o humor, graça e situações inesperadas ou satíricas exercem grande atração nos leitores dessa fase. O realismo e o imaginário ou fantasia também despertam a atenção do leitor em processo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Coelho (2000, p. 34-37)

A primeira etapa da produção literária bilíngue foi a identificação da faixa etária do público receptor das histórias infantis e discussão sobre os elementos adequados dos textos

destinados a essa categoria de leitor; passamos então à organização definitiva dos estudantes nos grupos de criação literária. A maioria dos alunos permaneceu nos mesmos grupos de trabalhos que iniciaram as atividades no Módulo 1. Os grupos ficaram divididos em número de três a cinco componentes, escolhidos por eles próprios, sem interferência dos professores.

A segunda etapa consistiu em compartilhar com os colegas do grupo as experiências individuais de cada um em relação a acontecimentos interessantes, estranhos, curiosos, de superação ou sofrimento. Então, discutiram com os colegas sobre aquilo que consideram importante que as crianças compreendam desde cedo para que possam lidar com as mais diversas situações sociais. A partir disso, houve a escolha do tema que cada grupo gostaria de abordar nas suas narrativas. A temática das dez histórias estão descritas no Quadro 33.

Quadro 33 – Temáticas das histórias infantis

HISTÓRIA	TEMÁTICA
A super detetive	Amizade, aventura e coragem.
Akira, o panda!	Bullying, diversidade e amizade.
Chica, galinha caipira	Amizade, empatia, determinação e coragem.
Lápis de cor	Preconceito, aceitação das diferenças.
Leão Leonel	Amizade, empatia e superação.
Little Bunny	Preconceito, determinação e aceitação.
A Boneca	Rompimento de paradigmas.
O reinado	Reconciliação e restauração da confiança abalada pela mentira.
Olhe! Um pequeno porco espinho...	Amizade, empatia e gentileza.
Titan, o bondoso	Solidariedade, empatia e amizade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Após a escolha das temáticas, na terceira etapa, os estudantes elaboraram um conflito/desafio que pudesse ocorrer dentro do tema escolhido (Quadro 34).

Quadro 34 – Desafios/conflitos das histórias infantis

HISTÓRIA	CONFLITO/DESAFIO
A Super Detetive	Uma menina que adora as histórias contadas pela avó, inspira-se em uma delas para viver uma incrível aventura. O grande desafio é encontrar um cãozinho perdido.
Akira, o Panda!	Um pequeno urso panda não tinha manchas, como todos os outros. Ninguém, além de sua mãe, sabia disso, porque ele pintava manchas pretas em seu corpo todos os dias ao acordar. O conflito acontece quando o seu segredo é descoberto.
Chica, Galinha Caipira	Uma galinha que queria ser atriz encontra alguns obstáculos pelo caminho. Seu grande desafio é ajudar seus amigos a enfrentar uma raposa malvada.
Lápis de Cor	Jasonsauro era um dinossauro cuja cor era diferente de seus colegas. Seu maior desafio é enfrentar aqueles que fazem disso motivo de chacota e conquistar seu respeito.
Leão Leonel	História rimada de um leão que se torna vegetariano. O seu grande desafio é conciliar o instinto caçador e a empatia que acaba tendo ao conhecer a realidade das suas presas.

HISTÓRIA	CONFLITO/DESAFIO
<i>Little Bunny</i>	Um coelho de cor preta que quer se tornar o coelho da Páscoa. Seu grande desafio é mostrar que ele pode ser o que quiser, e sua cor não o faz diferente de nenhum outro coelho.
A Boneca?	Bernardo gosta de brincar de boneca e precisa superar a resistência dos colegas de escola que veem nisso um problema.
O Reinado	A saga de um coelho que causa intrigas e duas irmãs em um reino dividido pela maldade.
Olhe! Um Pequeno Porco Espinho...	Um porco espinho se perde da família e seu desafio é encontrá-lo com a ajuda dos irmãos panda.
Titan, o Bondoso	As aventuras de um cachorro que gostava de ajudar os outros, mas encontra um animal muito diferente em apuros – e foge de medo ao invés de ajudá-lo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Escolhido o conflito/desafio, na quarta etapa, os alunos criaram os personagens principais e secundários, pensando em características que os tornassem chamativos/interessantes para os leitores. No Quadro 35, listamos os personagens de cada uma das histórias.

Quadro 35 – Personagens das histórias e suas características

<i>Little Bunny</i>	
Personagens	Características
Coelhinho	Pretinho, baixinho e fofinho, muito animado e determinado a ser o coelho da páscoa, adora brincar e estudar.
Cristopher	Branquinho, baixinho e fofinho, Christopher adora brincar com seu amigo e estudar.
Coelhão	Bem maior que os outros coelhos, o Coelhão é tido como um oráculo da ilha da páscoa, dá conselhos a quem precisa.
Coelho pai	Um coelho manchadinho de branco e preto.
Coelho mãe	Uma coelha adulta e branquinha.
Teacher	Uma coelha adulta e branca, é uma professora atenta que está sempre incentivando seus alunos.
Colegas	A maioria deles são branquinhos e não aprenderam, ainda, a lidar com as diferenças.
Rafa	Uma criança de 7 anos, ruiva e baixa, muito curiosa e amável.
<i>O Leão Leonel / Leonel, the lion</i>	
Personagens	Características
Leão Leonel	O leão é magrinho, tem uma enorme juba ruiva e pelagem amarela, mesmo sempre caçando os animais, ele demonstra compaixão e empatia.
Girafa	Amarela e marrom, ela é medrosa e escandalosa.
Elefante	Gordo e cinza, o elefante é muito desastrado e chorão.
Zebra pai	A zebra pai é uma zebra tradicional, e é muito preocupado com sua filha.
Filha da zebra	Uma zebra baixinha, ela é animada e brincalhona.
<i>Titan, o bondoso</i>	
Personagens	Características
Titan	Um cachorro da raça salsicha (<i>Dachshund</i>), com pelo marrom, ele é muito amigável e adora ajudar.
Alexandre	Um pato de cabeça verde, ele era tímido e tinha vergonha de voar.
Otávio	Um cavalo marrom, velhinho e cansado que gostava muito de correr.
Midas	Um peixinho dourado que usava sempre uma camiseta listrada e tinha muito medo de nadar.
Perry	Um ornitorrinco muito educado.

O Reinado	
Personagens	Características
Chloe	Uma menina magra de olhos azuis, pele clara e cabelos loiros. Faz de tudo para defender a sua parte do reino, é uma princesa que, apesar de tudo, sente muita falta da família.
Ellora	Uma menina magra, que tem olhos azuis, pele clara e cabelo castanho avermelhado. Faz de tudo para defender sua parte do reino, é muito compreensiva e, apesar de tudo, sente muita falta da família.
Amon	Um gato caramelo, que é muito astuto e está sempre atrás de aventuras.
Flokki	Um cachorro pequenininho com pelo marrom e está sempre em busca de diversão.
Coelho	Um coelho de pelagem cinza, ele é muito maroto e gosta de aprontar confusão.
Pais	Só se sabe que eles foram capturados quando as princesas ainda eram novas.
Akira, o panda / Akira, the panda	
Personagens	Características
Akira	Um panda sem manchas, Akira é um pandinha muito tímido e inseguro pelo fato de não ter manchas. Quando não se sente à vontade em algum lugar/situação, ele começa a gaguejar.
Gina	Uma girafa que possui um pescoço pequeno, mesmo ela sabendo que não é problema ser diferente, usa um salto para ficar do tamanho de outras girafas. Ela é confiante e animada.
Hiroshi	Um pandinha com as manchas pretas, ele é o “líder da turminha”.
Professora	Ela é uma pandinha que usa óculos, muito atenciosa e mente aberta.
Mãe Panda	É uma panda com manchas, muito carinhosa e atenta aos problemas do filho.
Amigos do Hiroshi	Todos são pandas com manchas, uns maiores e outros menores. Eles são zombeteiros, mas estão abertos ao diálogo.
Ovelha	É uma ovelha branca que aparece com seu pelo colorido na festa final.
Animais	Pinguins, ratos, cobras, zebras, pintinhos, coelhos e girafas, todos eles são participantes do Festival do Amor.
A Super Detetive	
Personagens	Características
Talita	É uma criança de 7 anos, baixinha, de olhos castanhos, pele clara e cabelos loiros. É uma menina corajosa que está sempre em busca de aventuras.
Vovó Fernanda	Ela é uma senhora de pele clara e cabelos grisalhos e usa óculos. É uma avó gentil, que incentiva Talita.
Lidia	Tem cabelos castanhos e pele clara. Ela é animada e corajosa.
Professora	A professora é magra, tem cabelos curtos e castanho-avermelhados.
Beth	É uma menina morena, seus cabelos são cacheados. Ela é corajosa e ama muito seu cachorrinho.
Cachorro	Um vira-lata de pelo marrom e muito brincalhão.
A Boneca / The Doll	
Personagens	Características
Bernardo	É uma criança esguia, de pele clara e cabelos pretos. Ele é amigo de todo mundo e gosta de brincar com todos os tipos de brinquedos.
Mãe do Bernardo	Uma mulher alta, com cabelo castanho um pouco grisalho, ela é mente aberta e apoia o filho em suas decisões.
Aurélia	A professora é uma mulher alta de cabelos loiros, muito amigável e compreensiva.
Luan e Mário	Um deles tem cabelo curtinho e preto, enquanto outro tem cabelo volumoso e marrom, ambos ficam surpresos quando Bernardo aparece com uma boneca e dizem que aquilo não é brinquedo de menino.
Laura	Uma menina ruiva de cabelo comprido, ela brinca com todos os tipos de brinquedo.
Mirela	É uma menina loira e esguia, ela fica intrigada quando Bernardo aparece com uma boneca.
Chica, a galinha caipira / Chica, the hick chicken	
Personagens	Características
Chica	É uma galinha charmosa, tem as penas em tons de laranja e amarelo. Ela gosta muito de ajudar, é corajosa e está determinada a se tornar uma grande celebridade.

Zé Bonitão	Um galo de cores vivas, laranja e vermelho, que se comporta como um cavalheiro.
Bicudo	Um passarinho cinza, muito inteligente e sabia de tudo que acontecia.
Gaivota	A Gaivota tem penas brancas e cinzas, muito preocupada com todos.
Kaká	Uma gaivota filhote, com penas amarelas e brancas. Ele é muito brincalhão.
Gorducho	É um coelho gordo de pelo amarelado, preocupado e apegado ao seu filho.
Pavão	É um pavão de penas azuis e verdes, usa sempre um boné marrom. Sempre muito descontraído, ele faz o possível para ajudar quem precisa de carona no seu caminhão.
Toquinho	Um filhotinho de coelho pequeno, de pelo amarelado que gostava muito de brincar.
Sapão	É um sapo de um verde muito chamativo; quando alegre, o Sapão fica saltitante.
Raposa Beluza	Uma raposa grande e ruiva, muito traiçoeira e adora aprontar.
Olhe! Um pequeno porco espinho	
Personagens	Características
Otto	Um urso panda com um topetinho na cabeça que gosta muito de ajudar os outros.
Oliver	Um porco espinho pequeno, apegado a sua família.
Iara	Uma pandinha muito divertida.
Saimon	Um porco espinho pequenininho, que adora o irmão.
Pais do Simon	São porcos espinhos adultos e grandes.
Lápis de Cor / The color pencil	
Personagens	Características
Jasonssauro	Dinossauro pequeno, roxo, de pescoço comprido e que usa sempre seu cachecol vermelho, muito animado e divertido, mas se sentia deslocado na escola.
Pai	Dinossauro baixinho, cinza, que usa sempre um chapeuzinho marrom. Muito atencioso com seu filho.
Mãe	Dinossauro baixinho, roxo claro e cabeça pontudinha. Muito atencioso com seu filho.
Amigos	Todos muito parecidos fisicamente, em vários tons de verde, alguns possuíam cristas e todos não sabiam lidar com o diferente.
Professor de Artes	Muito atento às necessidades da turma, ele propõe a atividades dos “lápis cor de pele”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Na quinta etapa, houve a escolha do tempo e espaço (quando e onde as histórias acontecem), conforme consta no Quadro 36.

Quadro 36 – Tempo e espaço das histórias infantis

HISTÓRIA	ESPAÇO/TEMPO
A super detetive	Espaço: cidade onde Talita mora com sua avó. Tempo: o início do enredo acontece durante um dia de aula de Talita e continua durante os dias seguintes, enquanto as personagens buscam pelo animal perdido.
Akira, o panda!	Espaço: as frias montanhas da China. Tempo: o enredo da história acontece durante um ano, iniciando no dia da festa do vilarejo, e é finalizada exatamente no dia da festa do vilarejo do ano seguinte.
Chica, galinha caipira	Espaço: cidade e na mata. Tempo: O desenvolvimento da história ocorre durante um único dia, quando Chica decide se mudar para a cidade e acaba se envolvendo em várias confusões.
Lápis de cor	Espaço: escola e na casa de Jasonssauro. Tempo: inicia com a mudança da família de dinossauros durante o inverno, depois se desenvolve na escola, quando as aulas iniciam, nos primeiros dias de aula do personagem principal.
Leão Leonel	Espaço: Savana Africana. Tempo: desenvolve-se durante o dia, finalizando no pôr do sol.
Little Bunny	Espaço: Ilha da Páscoa. Tempo: inicia alguns meses antes da Páscoa e tem seu desfecho no dia do evento.
A boneca	Espaço: na casa e escola de Bernardo que mora no Ceará – Brasil. Tempo: a história inicia

HISTÓRIA	ESPAÇO/TEMPO
	pouco antes de Bernardo pegar o ônibus para ir à escola e o desenvolvimento da narrativa, bem como sua conclusão ocorrem durante a aula.
O reinado	Espaço: Reino de Virgária. Tempo: a trama começa no dia em que pais das princesas são sequestrados; tem duração de alguns meses.
Olhe! Um pequeno porco espinho...	Espaço: floresta, deserto e em um lugar muito frio. Tempo: o enredo começa em uma tarde ensolarada quando os personagens iniciam a busca pela família do pequeno porco espinho, e dura algumas semanas.
Titan, o bondoso	Espaço: norte da Austrália, na fazenda Rincão dos Patos. Tempo: o desenvolvimento das ações do personagem principal inicialmente não apresenta tempo definido, porém a última aventura vivenciada por Titan ocorre durante algumas horas, iniciando no momento no qual Titan encontra o ornitorrinco e encerrando com o resgate de seu novo amigo Perry.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

A sexta etapa foi a organização dos tópicos anteriores, através da escrita de um enredo narrado preferencialmente em terceira pessoa com os seguintes elementos (organização retórica): a) Situação inicial dos personagens em determinado local (pode haver diálogos); surgimento de um conflito (evento ou decisão que muda ou complica a vida do personagem principal); resolução do conflito; desfecho. Grande parte das histórias infantis tem uma moral ou desfecho positivo que é mostrado através das ações dos personagens. Pedimos que os alunos se preocupassem menos com lições de moral, e sim com a construção de uma narrativa que mostrasse a intenção comunicativa de cada um deles, para que o leitor possa atribuir sentidos, compreender a história e dar-lhe significados conforme suas próprias experiências.

As primeiras versões das histórias foram elaboradas de forma colaborativa no *Google Docs*, dentro do *drive* de equipe, onde os professores puderam acompanhar toda a produção. A revisão textual ocorreu em sala de aula, em uma releitura conjunta. Os docentes acessavam o documento juntamente com todos os membros do grupo que criaram a história que estava sendo revisada. Juntos observamos e tecemos comentários sobre a organização retórica, a estrutura da história, a maneira como as ideias estão relacionadas e conectadas ao longo do texto, como a continuidade do sentido é garantida (se há sequencialidade) e aspectos linguísticos de gramática, pontuação e ortografia. Na Figura 46, temos alguns apontamentos para correção feitos na história “*Lápis de Cor*”.

Figura 46 – Trechos da história “O Lápis de Cor” com apontamentos para correção

The image shows a Google Docs interface with a document titled "de História Lápis de cor". The document contains three paragraphs of text in Portuguese, with several words and phrases highlighted in yellow. A sidebar on the right side of the document lists four correction suggestions:

- Inserir vírgula
- Substituir por ponto de exclamação (ênfase)
- Retirar "todos" - coesão textual
- Precisa colocar um que (QUE REALMENTE) coesão

The text in the document includes:

19. - Colegas, olhem para as nossas cores. Vocês não vêem apenas o mesmo tom não é? No nosso mundo existem muitas cores, e a cor de pele não pode ser resumida em apenas uma, todas são lindas e normais. Devemos respeitar todos igualmente, pois uma cor não define ninguém.
 Ilustrações (Jason na mesa do professor com a turma em sua frente)

20. Os colegas de Jason todos se olharam, e perceberam realmente não existia só uma "cor de pele".
 Ilustrações: (Os demais dinos olhando um para a tela do outro)

21. Todos levantaram e abraçaram Jasonssaur.
 Ilustrações (Toda a turma abraçada, em uma rodinha.)

ENGLISH VERSION
 THE COLOR PENCIL

It was winter when the Blueberry family arrived at Dinoland.

Getting used to the city, Jasonssaur was registered in the nearest school of his house.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

Diante disso, observamos que as narrativas construídas apresentaram composições de eventos bem organizados, com linguagem adequada, com propósitos comunicativos claros, evidenciando que houve planejamento e organização prévia, bem como compreensão da estrutura de obras literárias infantis. Quanto aos aspectos linguísticos, os principais ajustes textuais necessários foram referentes aos tempos verbais, alguns verbos foram empregados em conjugações que misturavam presente e pretérito na mesma cena, por exemplo, o que confunde e prejudica a organização das ações no tempo. Também houve a repetição de palavras nas mesmas frases ou próximas. A troca foi sugerida através da busca por sinônimos; uso de pleonasma e questões acerca da pontuação.

Os autores da obra “*O Leão Leonel*” optaram por escrever o texto de forma rimada; na revisão, conforme as palavras destacadas na Figura 47, sugerimos poucas alterações, pois o texto contemplava todos os elementos essenciais da narrativa literária infantil (situação inicial, complicação, ações, resolução e desfecho), visto que é narrado em terceira pessoa com a inserção de diálogos, com sequencialidade de eventos apropriada.

Figura 47 – Trechos da história “O Leão Leonel” com apontamentos para correção textual

<p>O leão Leonel</p> <p>Na savana africana o sol é quem manda, mas quem por lá anda é o leão Leonel.</p>	<p>O leão Leonel, depois de andar bastante, encontrou outro animal, agora era um elefante.</p>	<p>Quando olhou para os lados e muitos animais viu o leão ficou feliz, sorriu, sorriu.</p>	<p> Substituir letra maiúscula por minúscula.</p> <p> Retirar "o"</p>
<p>O leão Leonel muito forte estaria se comesse bastante, mas isso não acontecia.</p>	<p>O leão parou, se escondeu no mato, ficou bem abaixado e então deu um salto.</p>	<p>O elefante também estava ajudando mas ele e seus amigos estavam cozinhando.</p>	<p> Substituir vírgula por ponto final.</p> <p> Retirar "mas" e iniciar nova frase com "Ele".</p>
<p>Já estava magrinho, só o esqueleto se via. Não pegava ninguém, todo mundo fugia</p>	<p>Pulou no elefante, que quando o viu tropeçou numa pedra, caiu, caiu.</p>	<p>Ao sentir o cheiro da comida que o elefante preparou a barriga do leão roncou, roncou.</p>	
<p>Até que viu uma zebra, listrada, listrada, na margem de um rio, tomando sua água.</p>	<p>O leão conseguiu: o elefante pegou, mas quando ele o viu chorou, chorou.</p>	<p>Ao ver o filhote da zebra trazendo a sua comida o leão sorriu de tanta alegria.</p>	<p> Inserir " " - diálogo</p>
<p>O leão parou, se escondeu no mato, ficou bem abaixado e então deu um salto.</p>	<p>Por favor seu leão me deixe ir embora, eu sou muito novo não me mate agora.</p> <p>O leão Leonel com pena ficou.</p>	<p>Ele prometeu aos animais que nunca mais caçaria e que de frutas, sopas e legumes viveria.</p>	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

Após realizarem as correções do texto em língua portuguesa, os estudantes então escreveram a versão em língua estrangeira com auxílio da professora de língua inglesa. Mantivemos os nomes dos personagens iguais nas duas versões, com exceção do nome do personagem principal da história “*Lápis de Cor*”, que, em português, chama-se Jasonssauro e, na versão em língua inglesa, muda para Jasonssaur, por causa das terminações “dinossauro/dinosaur”. Nenhum dos nomes próprios apresenta ideias ou conceitos abstratos que precisem de uma tradução explicativa por ter um significado e/ou função representativa na história. As histórias “*O Leão Leonel*” e “*Chica, a galinha caipira*” são textos rimados. No processo de tradução, não foi totalmente possível manter as rimas sem que houvesse alteração no sentido das palavras.

Dessa forma, buscamos deixar as histórias com a maior sonoridade possível sem perda de sentido entre as versões, eventualmente utilizando sinônimos aproveitando a diferente ordenação das palavras – especialmente adjetivos e substantivos – como aliada. No Quadro 37, trazemos algumas cenas do *Leão Leonel* em sua primeira versão escrita em inglês e o texto após

a revisão. Destacamos as alterações realizadas, especialmente a substituição de pronomes pessoais e possessivos.

Quadro 37 – Trechos da versão em inglês da história “O Leão Leonel”

Primeira versão	Versão Final
In the African savannah Sun is the chief And wanders indeed Leonel, the lion.	In the African savannah Sun is the chief And wanders indeed Leonel, the lion.
Leonel, the lion Would be really strong If could eat a lot But it wasn't possible	Leonel, the lion Would be really strong If could eat a lot But it wasn't possible.
It was really skinny A kind of a bony Couldn't catch anybody They could always flee.	He was really skinny A kind of a bony Couldn't catch anybody They could always flee.
When it saw that zebra Striped, striped On the shore of a river Drinking its water.	When he saw that zebra, Striped, striped. On the shore of a river Drinking her water.
The lion stopped, In the bush it sneaked Stayed really down And then gave a leap.	The lion stopped, In the bushes he sneaked. Stayed really down And then gave a leap.
It jumped over the zebra That when saw the tiger Jumped in the water And coughed and coughed	He jumped over the zebra, That when saw the Lion Jumped in the water And coughed and coughed
The Lion did it, Got the zebra But when zebra saw it It wept, wept.	The Lion did it, Got the zebra. But when zebra saw him She wept, wept.

O advérbio *indeed* foi incluído para rimar com *chief*, além de enfatizar a presença do leão na savana, com status de líder.

Ajuste para o plural, a fim de passar a clara ideia de que o leão buscou esconderijo *dentre os arbustos*, e não dentro de um apenas, o que seria tecnicamente difícil.

Correção de vocábulo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Nessa história, especificamente as personagens são animais e, apesar de na língua inglesa os animais assumirem neutralidade de gênero, consideramos que dentro da história eles têm maior proximidade com os gêneros masculino e feminino para o leitor-alvo, em uma referência natural ao seu primeiro idioma. Também podemos referenciar que, ao tratar de personagens com sentimentos, desejos e comportamentos humanizados, a tradução com referências de gênero na segunda língua facilita a compreensão desses comportamentos das personagens para além do carisma e identificação. Desse modo, foram ajustados os pronomes

para que houvesse correlação com a ideia original. Por exemplo, o leão (*the lion*) foi considerado masculino (*he/him*) e a zebra (*the zebra*) foi considerada feminina (*she/her*).

Além disso, alguns termos foram pontualmente incorporados para aumentar o grau de detalhamento das ações ou personagens descritas nas versões originais. Isso compõe melhora da sonoridade e das rimas buscadas pelos autores, aspecto que auxilia a compreensão, com ritmo e prazer durante a leitura, além de ampliar o vocabulário e acuracidade do leitor, pensando no processo de aprendizagem da segunda língua.

Após a produção escrita da versão final das histórias infantis em língua portuguesa e inglesa, observando os itens corrigidos, realizamos a elaboração das sinopses.

7.1.3.5 Seção 5 – Escrita das sinopses das histórias infantis bilíngues

A última etapa das produções escritas foi a elaboração das sinopses. A sinopse é uma síntese do livro, um texto curto, claro, conciso e objetivo. Não deve revelar a história, mas sim provocar a curiosidade do leitor, gerando impacto e interesse. Contém informações-chave da narrativa. É a porta de entrada do livro, sua publicidade, que deve instigar o leitor a querer mergulhar em suas páginas.

Os alunos rascunharam e discutiram várias versões de sinopses. Puderam mostrar os textos e pedir opiniões para os outros grupos, sempre buscando saber se os colegas, como leitores, teriam interesse em ler o livro a partir da sinopse elaborada. O Quadro 38 mostra as sinopses escritas para cada obra.

Quadro 38 – Sinopses das histórias infantis bilíngues

História	Sinopse - Português	Sinopse - Inglês
<i>O Leão Leonel</i>	Você vai se surpreender com a incrível história do leão mais faminto da Savana Africana.	You will be amazed by the incredible story of the most hungry lion in the African Savannah.
<i>Chica, a galinha caipira</i>	Determinada e aventureira, Chica, a galinha caipira, que é também corajosa, quer muito ser famosa. Será que essa Galinha Charmosa vai conseguir?	Determined and adventurous, Chica, the hick chicken, who is also brave, really wants to be famous. Will this charming chicken make it?
<i>A boneca</i>	Na escola, no dia do brinquedo, muitas intrigas acontecem por causa de uma boneca. Venha descobrir qual é o motivo de toda essa confusão!	At school, on Toy Day, much intrigue happens because of a doll. Come on and find out the reason for all this confusion!
<i>Little Bunny</i>	Os coelhinhos estavam agitados com a chegada da Páscoa. Eles precisavam treinar e estudar muito para conseguirem ser O Coelho da Páscoa. Qual deles será escolhido para entregar os ovos?	The bunnies were lively as the Easter was coming up. They have to practice and study a lot to be the Easter Bunny. Who is going to be chosen to deliver the Easter eggs?
<i>O reinado</i>	As Princesas Ellora e Chloe precisam assumir o controle do Reino quando seus pais são capturados por inimigos.	The Princesses Ellora and Chloe have to take control of the Empire when their parents are captured by enemies.

História	Sinopse - Português	Sinopse - Inglês
	Um coelho muito malvado consegue separar as irmãs ao inventar mentiras, e elas acabam se tornando adversárias. Como será que essa história vai terminar?	A rogue rabbit separates the sisters by spreading lies, as they become opponents. How does this story come to an end?
<i>Akira, o panda</i>	Aventura, amizade e gentileza. Vamos juntos conhecer a história super colorida de Akira, um pandinha cheio de amor.	Adventure, friendship and kindness. Let's get to know the colorful story of Akira, a lovely little panda.
<i>As super detetives</i>	A pequena Talita gostava muito de ouvir as histórias contadas por sua avó. A menina então usava toda a sua imaginação e criatividade para transformar essas histórias em realidade. Talita e suas amigas vão viver incríveis experiências. Vamos juntos conhecer essas aventuras?	The little Talita liked to hear her grandma's stories. The girl used all her creativity and illusion to change these stories into reality. Talita and friends will live amazing experiences. let's get to know these adventures?
<i>Titan, o bondoso</i>	Na fazenda Rincão dos Patos, havia um pato que não conseguia voar, um cavalo que já não corria mais, um peixe com medo de nadar e um ornitorrinco em apuros. Como poderá Titan, o cãozinho bondoso, ajudar sua turma?	At the "Rincão dos Patos" farm there was a duck that couldn't fly, a horse that couldn't gallop, a fish afraid of swimming and a platypus in trouble. How can Titan, the good puppy, help his friends?
<i>Olhe! Um pequeno porco espinho</i>	Oliver, o pequeno porco espinho, está perdido e sua família não consegue achar. Os irmãos panda Otto e Iara decidem ajudar. Será que juntos vão encontrar?!	Oliver, the little porcupine, is lost and his family can't find. Otto, the panda brothers, and Iara decide to help. Will they ever find him?
<i>Lápis de cor</i>	Azul, amarelo, rosa, verde, vermelho ou roxo. As cores são diferentes. E todas são únicas e especiais. O arco-íris seria tão belo se tivesse uma só cor? Vamos conhecer a história Lápis de Cor!	Blue, yellow, pink, green, red or purple? The colors are different. And they all are unique and special. Would the rainbow be so beautiful if there was only one color? Let's get to know "The Color Pencil" story!

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Para concluir a análise do Módulo de Escrita Bilíngue, faremos considerações acerca das sugestões da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo que realizamos durante esse módulo no que concerne à produção escrita de gêneros discursivos. Também destacaremos as capacidades de linguagens mobilizadas e os aspectos da pedagogia dos multiletramentos trabalhados.

7.1.3.6 Módulo 3 – Considerações

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) sugerem que, dentro de um módulo de produção textual, diferentes modos de trabalho devem ser utilizados, com variedade de atividades e exercícios, assim possibilitando ao aluno o acesso a noções e instrumentos. Os pesquisadores genebrinos destacam três categorias de atividades e de exercícios que podem ser propostas em sala de aula: atividades de observação e de análise de textos; tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum.

Utilizamos a primeira categoria especialmente no Módulo 2 (Produção de Leitura) quando evidenciamos aspectos do funcionamento textual através do manuseio de exemplares

do gênero discursivo, mas retomamos os aspectos do funcionamento textual no Módulo 3. A segunda categoria, de tarefas simplificadas de produção de textos, que permite ao estudante se concentrar mais especificamente em aspectos pontuais da elaboração do texto, aconteceu na oficina de escrita criativa, na produção das *short stories* e na criação das histórias infantis bilíngues quando em todas elas os alunos precisaram pensar as narrativas por etapas (tema, desafio, personagens, tempo e espaço, desfecho). A terceira categoria de elaboração de uma linguagem comum, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 89), é utilizada “para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem”; foi contemplada e realizada nos momentos de apresentação das produções textuais para os colegas e professores, bem como nas trocas de ideias e sugestões sobre as narrativas e sinopses.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) afirmam que a produção de textos escritos é um processo complexo de vários níveis. Seguimos, no Módulo 3, com as sugestões dos autores quanto aos níveis principais de produção de textos, são eles:

a) *Representação da situação de comunicação*: consiste no aluno fazer uma imagem do destinatário do texto, da sua posição enquanto autor e do gênero visado; todos esses procedimentos foram contemplados ao longo das atividades realizadas nesse módulo. Por exemplo, na seção 7.1.3.4, iniciamos com o estudo das características do público-leitor das narrativas bilíngues criadas pelos estudantes.

b) *Elaboração dos conteúdos*: os estudantes precisam conhecer as técnicas para pesquisar, elaborar e criar conteúdos. Acreditamos que a criatividade precisa ser exercitada e a boa escrita vem do treino e da técnica, por isso propomos atividades de escrita e reescrita para que os alunos pudessem se sentir seguros e preparados para criar e significar.

c) *Planejamento do texto*: a partir da estrutura mais ou menos convencional que caracteriza o gênero discursivo, o estudante estrutura seu texto realizando um planejamento que considera a finalidade que se deseja atingir e o destinatário visado. Esse procedimento foi desenvolvido nas etapas da produção escrita das histórias infantis bilíngues, seção 7.1.3.4.

d) *Realização do texto*: escolha de elementos apropriados para escrita, como escolha de vocabulário, tempos verbais e organizadores textuais apropriados. Nas três produções textuais realizadas, nas seções 7.1.3.2, 7.1.3.3 e 7.1.3.4, os elementos apropriados para escrita foram considerados para realizar as produções textuais e nas suas revisões pelos colegas e professores.

Em relação à prática de multiletramentos exercida no Módulo 3, salientamos que, para que sejam relevantes, os processos de ensino e aprendizagem precisam incluir o que os

estudantes trazem, como seus interesses, intenções, ideias, compromissos e, principalmente, provocar o diálogo, incentivar o trabalho colaborativo e criativo. Sobre isso, a BNCC destaca:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. [...] Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018, p. 70).

No Módulo 3, foram realizados os quatro elementos da pedagogia dos multiletramentos:

a) na *prática situada*, de acordo com Cope e Kalantzis (2000), acontecem intervenções realizadas pelos professores mediadores das ações didático-pedagógicas que devem fazer sentido para que o aluno, por conseguinte, produza conhecimento a ser aplicado nas atividades de ensino e situações sociais. Esse aspecto foi contemplado à medida que realizamos atividades de aprendizagem motivadas pela aplicabilidade do conhecimento construído em situações sociais próprias da realidade sociodiscursiva dos estudantes; b) *instrução aberta*: professores e alunos trabalharam em conjunto no desenvolvimento das tarefas realizadas no Módulo 3, que fizeram uso da metalinguagem, aspecto definidor da Instrução aberta que, de acordo com The New London Group (TNLG, 2000, p. 34, tradução nossa), são “linguagens de generalização reflexiva que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos da prática²²”; c) *Enquadramento crítico*: ocorreu no desenvolvimento do domínio discursivo dos estudantes através das práticas de produção escrita; d) *Prática transformadora*: ao utilizarem os saberes adquiridos nos módulos anteriores da sequência didática e nas atividades propostas no Módulo 3, ampliando os conhecimentos apreendidos nas práticas, para criar as histórias infantis bilíngues, os estudantes contemplaram esse elemento da pedagogia dos multiletramentos.

Quanto às capacidades de linguagem, a maior parte das atividades que compõem o Módulo 3, Produção de Escrita Bilíngue, mobilizou todas as capacidades de linguagem. Ao

²² No original, “languages of reflective generalisation that describe the form, content, and function of the discourses of practice” (TNLG, 2000, p. 34).

engajarem-se nas práticas de linguagem propostas, os discentes desenvolveram as *capacidades de significação*. As *capacidades de ação* foram mobilizadas quando os alunos aplicaram conhecimentos para realizar as produções textuais; também, ao avaliarem a adequação dos textos à situação comunicativa, teceram comentários e fizeram sugestões sobre suas próprias criações de texto e dos colegas.

As *capacidades linguístico-discursivas* dos alunos foram aprimoradas ao aplicarem unidades linguísticas adequadas em suas produções textuais e, também, ao expandirem o vocabulário em língua materna e estrangeira. O mesmo pode ser considerado para as atividades em que demonstraram domínio de operações que contribuíram para a coerência e coesão nominal e verbal, elaboração de enunciados e escolhas lexicais apropriadas para a narrativa.

Já as *capacidades discursivas* foram trabalhadas no planejamento do conteúdo temático, bem como na elaboração do conflito, na criação e descrição dos personagens, na escolha do tempo e espaço das narrativas, ou seja, nas questões relacionadas à infraestrutura dos textos.

A escrita colaborativa em ambiente virtual, utilizando a ferramenta *Google Docs*, além de promover o letramento digital, ampliou as *capacidades multissemióticas* dos discentes, ampliando desse modo a compreensão de aspectos multimodais de construção textual.

7.1.4 Módulo 6 – Produção oral e Módulo 10: Produção das encenações

Chartier (1996) explica que o teatro é um caso de oralidade, feito para ser encenado e não para ser lido; não há como separar a voz dos atores e a audição dos espectadores, o que acabaria com sua função. Para que a plateia compreenda, não há necessidade de ler as palavras, o que mostra que a oralidade é uma forma de letramento, uma vez que se podem extrair sentidos que estão em sua forma escrita interpretada e não lida.

Pensando nisso, o Módulo 6 de produção oral e o Módulo 10 de produção de encenações dispunham de oficinas de contação de história, construção de cenários, criação de figurinos, ensaios teatrais e musicais. A linguagem oral é composta de diferentes modos de enunciar: modo gestual (expressão facial e corporal), modo verbal e modo de entonação. Os PCNs (BRASIL, 1998) destacam a importância do reconhecimento de elementos não verbais como gestos, expressões faciais, posturas corporais para a comunicação. Ainda conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 26):

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de

aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas (BRASIL, 1998, p. 50).

Sobre situações de comunicação em sala de aula, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82) salientam que

[...] é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção, precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos se apropriarem das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

O Módulo 6 e o Módulo 10 envolveram o trabalho de conhecimento, compreensão e aplicação dos efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade, etc., que integram a composição de sentidos decorrentes da comunicação oral. Também, o desenvolvimento do trabalho coletivo na construção de cenários, figurinos, sonorização e toda a produção cênica, conforme resumido no Quadro 39.

Quadro 39 – Resumo dos Módulos 6 e 10

Carga horária: os dois módulos contaram com uma carga horária de aproximadamente 80 horas.
Objetivos: capacitar os alunos para exposição oral de narrativas; promover a leitura e dramatização do texto literário; ampliar as capacidades comunicativas dos estudantes; desenvolver a expressão vocal e corporal e promover o trabalho em equipe.
Justificativa: o trabalho com a oralidade através da contação de histórias é uma prática capaz de aprimorar a comunicação e expressividade dos alunos.
Atividades: Oficinas de contação de histórias, dinâmicas de ações dramáticas, produção dos cenários e figurinos, seleção de sonoplastia, marcação de cenas, ensaios musicais.
Materiais/recursos: Projetor, datashow, computador, microfones e materiais diversos para construção de cenários e figurinos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Ainda sobre o trabalho com oralidade, Dolz e Schneuwly (2010, p. 135) destacam que

[...] a caracterização do oral como produção corporal através da voz: a voz do corpo é, a um só tempo, a nossa própria, que produzimos e percebemos, e a dos outros. Vibrações que se tornam sons; sons que se tornam gritos, cantos, palavras; manifestações de si e dos outros, ações e verbo.

Os pesquisadores genebrinos apontam que o ensino da oralidade perpassa pela tomada de consciência e controle dos recursos extralinguísticos que compõem a comunicação oral. Salientam que

Não se pode pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isto é, a entonação, a acentuação e o ritmo. Já que os fatos da prosódia são fatos sonoros, podemos analisá-los em termos quantificáveis de altura, intensidade e duração. Dimensões essenciais de toda produção oral, seu domínio consciente ganha particular importância quando a voz está colocada a serviço de texto escritos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 130).

Para o desenvolvimento da habilidade oral dos estudantes, realizamos as atividades descritas a seguir.

7.1.4.1 Seção 1 – Oficina de contação de histórias

Na oficina de contação de histórias, ministrada pela escritora e professora de teatro Maria Inez Flores Pedroso, com colaboração dos professores da área de linguagens envolvidos nesta pesquisa, trabalhamos com a prática de jogos teatrais, improvisações, entonação, expressões faciais e corporais.

Maria Inez fez a contação da história “*Marreca Peteca*” (Figura 48), de sua autoria no palco do auditório do IFFar *campus* Santo Augusto. Antes da apresentação, mostrou aos alunos a montagem do cenário e os objetos e recursos utilizados na sua contação.

Figura 48 – Professora Maria Inez Pedroso contando a história Marreca Peteca



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

A professora destacou a importância do uso adequado da voz, a boa entonação, ritmo e projeção da fala que são fundamentais para que o público compreenda o que está sendo dito. O contador de histórias utiliza a sua voz, olhares, gestos, movimentos e pausas (para ampliar a expectativa do público) para transmitir credibilidade daquilo que está sendo contado à plateia. A linguagem não verbal é essencial para compor a contação, pois as expressões faciais e corporais são ferramentas comunicativas, que mostram ao público o que os personagens estão sentindo nas situações apresentadas. No Quadro 40, constam algumas das atividades trabalhadas com os alunos sobre entonação, expressão facial e corporal.

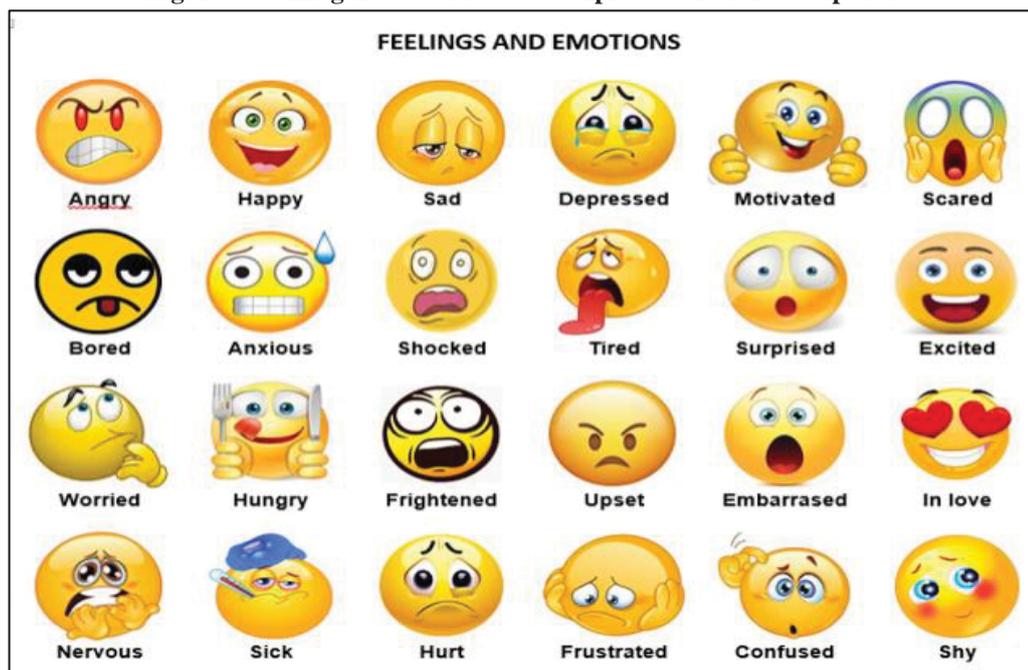
Quadro 40 – Atividades de entonação, expressão facial e corporal

Dê às frases a entonação correta e mude a expressão facial e corporal de acordo com a situação:
<p>Frase 1: “Que bonito!”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma mãe diante do desenho feito pelo filho. - Uma mãe diante da bagunça feita pelo filho.
<p>Frase 2: “Tchau, meu amor!”</p> <ul style="list-style-type: none"> - A namorada se despedindo do namorado que vai viajar (com tristeza). - A namorada se despedindo do namorado com quem acabou de brigar (com raiva / ironia).
<p>Frase 3: “Ela voltou!”</p> <ul style="list-style-type: none"> - O filho vendo a mãe chegar depois de uma longa viagem (com surpresa / alegria). - O filho vendo a mãe chegar antes do esperado, prestes a pegá-lo fazendo algo em casa que a mãe não deveria saber (com surpresa / espanto).
<p>Frase 4: “O que é isso?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma moça olhando para um presente embrulhado que o namorado trouxe (com curiosidade / carinho). - Uma moça olhando para um bicho esquisito que apareceu em sua frente (com medo / nojo).

Dê às palavras a entonação de acordo com a ordem:
<p>PSIU</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Chamando uma pessoa. 2. Pedindo silêncio. 3. Chamando um gatinho. <p>NÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proibindo uma criança de fazer algo. 2. Exclamando com surpresa. 3. Perguntando. 4. Alertando para um perigo. <p>BOMBOM</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Oferecendo. 2. Aceitando. 3. Recusando.
Praticando entonação, expressões faciais e corporais
<p>Diga “Bom dia” como se fosse para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seu chefe. - Seu melhor amigo. - Seu inimigo. - Um homem / mulher atraente no bar. - Um bebê de 6 meses. <p>Diga “Sente-se!” como se fosse para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um aluno desobediente. - Um cliente. - Um cachorro. - Um paciente à espera da consulta. - Alguém que vai receber más notícias. <p>Diga a frase “Vá embora, senão...” como se você estivesse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bravo. - Empolgado. - Cansado. - Assustado. <p>Diga a frase “Onde está o meu presente?” como se você estivesse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ansioso. - Desanimado. - Tímido. - Ameaçador. - Sério. <p>Diga a frase “Venha aqui agora!” como se você fosse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um rei. - Uma fada. - Uma formiguinha. - Uma bruxa. - O Papai Noel. <p>Diga a frase “É um segredo terrível” como se você fosse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um gigante. - Uma princesa. - Um fantasma. - Um ratinho. - O saci-pererê.

Também para trabalhar expressões faciais e corporais, trouxemos um envelope com sentimentos e emoções, os estudantes eram chamados ao palco, retiravam uma imagem do envelope (Figura 49) e a representavam através de gestos e expressões. Os demais colegas diziam qual sentimento/emoção estava sendo interpretado.

Figura 49 – Imagens da atividade de expressões faciais e corporais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

Na sequência das atividades, visando à colaboração, ao trabalho em equipe e criatividade, os alunos foram divididos em grupos de oito componentes cada, para realizarem a atividade de contar uma história com imagens. Sentaram-se em roda e, ao centro, a professora disponibilizou algumas imagens de pessoas, lugares, objetos, etc. Um dos estudantes inicia uma história utilizando a figura que escolheu, depois o colega que estava sentado à direita daquele que começou a narrativa deu sequência à história, acrescentando uma nova imagem ao contexto e assim por diante. Na Figura 50, podemos ver as imagens disponibilizadas para um dos grupos.

Figura 50 – Imagens para criação oral de uma narrativa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

Na atividade seguinte, os alunos tiveram de improvisar cenas cotidianas, as quais eram modificadas conforme o mestre do jogo teatral, que tinha o controle do que os participantes estavam fazendo em cena, determinava ao sinal do comando “*stop*”. Por exemplo, uma das cenas interpretadas era “os estudantes na fila do refeitório”. Enquanto a cena estava acontecendo, o mestre dizia “*stop*”, todos os participantes “congelavam” até ouvir a determinação do mestre, para então seguirem a interpretação da história conforme solicitado. Uma das inserções nessa cena foi “e todos sentiram um cheio forte de queimado e fumaça vindo da cozinha”, entre outras. A cada rodada, a cena principal era alterada e o mestre passava a ser outro aluno.

Após a prática dos jogos teatrais, a ministrante da oficina destacou a importância da preparação dos contadores de histórias antes de suas apresentações. Salientou que a história precisa ser lida diversas vezes e estudada, e quem conta ou interpreta deve saber a sequência das ações, conhecer os personagens, seus perfis e sentimentos para ter uma boa performance e garantir a eficácia das apresentações para o público. Na Figura 51, estão os participantes da oficina de contação de histórias realizada na primeira fase da SD.

Figura 51 – Alunos e professores que participaram da oficina de contação de histórias



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

Na seção seguinte, passamos aos ensaios e produções das encenações das histórias infantis na fase 1 da SD.

7.1.4.2 Seção 2 – Ensaio e produção fase 01

Os ensaios e produções das encenações realizados na primeira fase da sequência didática aconteceram durante os meses de setembro e outubro de 2018 durante as aulas das disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e os dois ensaios finais foram realizados em quartas-feiras à tarde, turno disponível para atividades extraclasse.

Os professores de linguagem salientaram mais uma vez a importância de manter o contato visual com o público, fazer pausas para criar expectativas, cuidar com a velocidade da fala, caprichar nas expressões faciais e corporais que são repletas de significados. Sobre a importância da entonação, destaca Bakhtin (2003, p. 290): “um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral”.

Realizamos círculos de leitura coletiva das histórias, nas versões português e inglês, para discutirmos sobre os elementos que deveriam ter destaque, as características dos personagens e trabalharmos especialmente com o uso adequado da entonação. Então, cada grupo pôde escolher a técnica de apresentação que gostariam de usar para contar a sua história: encenações, fantoches, contação com imagens, avental de histórias, etc. Na sequência, planejaram os recursos que utilizariam e passaram à confecção de cenários, figurinos e ensaios.

Cada grupo, juntamente com a professora de Língua Inglesa, fez a seleção de *keywords* das histórias em suas versões em inglês, para serem usadas nas apresentações cujo público eram as crianças do projeto de extensão “Inglês para crianças da comunidade”.

As atividades descritas a seguir foram realizadas na segunda etapa da SD.

7.1.4.3 Seção 3 – Ensaio e produção fase 2

Os ensaios e a produção das encenações que aconteceram na fase 2 da sequência didática foram realizados durante o ano de 2019 através do projeto de extensão “Fábrica de Histórias: criando, contando e encantando”. Na primeira reunião que realizamos para definir questões acerca das apresentações das histórias infantis produzidas, os estudantes decidiram qual seria a técnica de apresentação. Ficou definido que “*O Leão Leonel*”, “*Chica, a galinha caipira*”, “*Titan*”, “*Little Bunny*” e “*Akira*” seriam encenadas e “*A Boneca*”, “*As Super Detetives*”, “*O Reinado*” e “*Olhe, o pequeno porco espinho!*”, apresentadas através de leitura dramatizada com a projeção da versão digital.

Para as histórias encenadas, organizamos as situações cênicas com programações das cenas (Quadro 41). Utilizamos o palco do auditório do IFFar *campus* Santo Augusto-RS para realizar os ensaios, delimitamos um espaço cênico no palco para trabalhar o movimento corporal dos personagens nesse espaço.

Quadro 41 – Situação cênica – Programação das cenas

História	Espaço	Personagem	Ação
<i>O Leão Leonel</i>	Savana Africana	Leão Leonel	Leão caminhando pela Savana (magro e faminto).
	Savana Africana – margem do rio	Leão Leonel e Zebra (pai)	Zebra bebendo água, leão sorratamente ataca. Ele chora e implora. Leão desiste da presa.
	Savana Africana	Leão Leonel e Elefante	Leão pula no elefante, que tropeça em uma pedra e cai. Elefante implora. Leão deixa ele ir embora.
	Savana Africana	Leão Leonel e Girafa	Girafa vê o leão e corre gritando por socorro. Leão desmaia de fome e cai em um buraco.
	Savana Africana	Leão Leonel, zebrina (filho), zebra (pai), elefante e girafa	Zebra ajuda o leão. Os outros animais estão cozinhando. Zebrinha (filho) leva a sopa para o leão que fica imensamente feliz e agradecido.

Fonte: Elaborado pelos estudantes (2019)

A programação das cenas auxiliou a organização das encenações, que foram repetidamente ensaiadas. Fizemos gravações em vídeo das peças sendo executadas, depois assistimos em conjunto para verificar o que estava bom e o que ainda precisava ser melhorado. Na Figura 52, temos o ensaio da dramatização da história “*Chica, a galinha caipira*”. Quando

os ensaios aconteciam no intervalo do almoço, o auditório geralmente ficava cheio de espectadores, alunos da instituição que apreciavam acompanhar as encenações.

Figura 52 – Ensaio das encenações



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Os elementos de um espetáculo são diversos, como sonoplastia, maquiagem, figurino e cenografia; no trabalho colaborativo, os alunos foram divididos em grupos, conforme suas habilidades, para contribuir com cada um desses elementos, tendo um líder por equipe para gerenciar as atividades. Todas as etapas e tarefas eram documentadas em planilhas armazenadas no *drive* de equipe, o responsável pela atividade deveria manter as informações atualizadas. Nas planilhas, constavam a tarefa, os responsáveis e o andamento datado, com o levantamento dos itens necessários para os cenários. No Quadro 42, vemos a planilha da história “*Little Bunny*”.

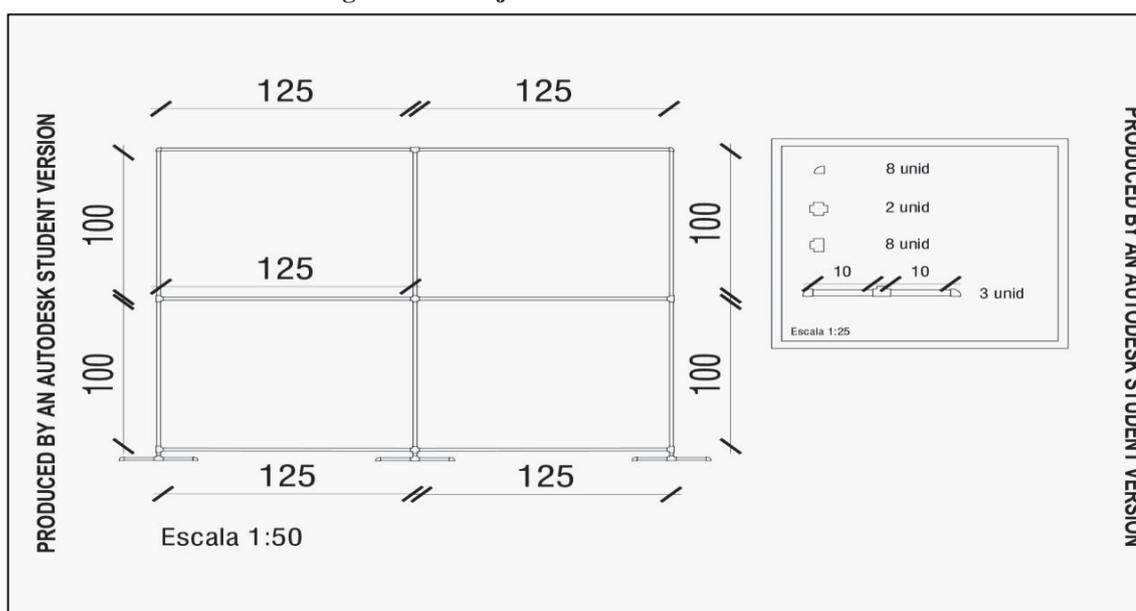
Quadro 42 – Planilha de organização de materiais para o cenário da história “Little Bunny”

História	Cenário/materiais	Responsáveis	A fazer	Em andamento	Concluído
Little Bunny	Painel Floresta TNT Azul 2m TNT Verde 1m Cadeiras 5 Medalhas de EVA EVA Azul 1 unid EVA Amarelo 1 unid 3m de Fita Mimosa Azul Medalha de EVA Destaque EVA Vermelho 1 unid EVA Amarelo 1 unid 1m de Fita Mimosa Vermelha Ovo de Páscoa Folhas de jornal TNT Vermelho 0,5m 0,5m de Fita Mimosa Coelho móvel Papelão 1,5x1 1 Pote de tinta guache azul				

Fonte: Elaborado pelos professores e estudantes (2019)

A estrutura do cenário foi projetada por uma das alunas (Figura 53), o material utilizado foram canos PVC unidos por cotovelos do mesmo material, fácil de montar, leve para transportar, baixo custo e tamanho que pudesse ser utilizado em espaços reduzidos. Nos canos de PVC, colamos um tecido fabricado em tiras duplas, aderentes, chamado velcro. Esse mesmo tecido aderente foi colocado nos painéis, assim a troca dos cenários acontecia de forma rápida e fácil.

Figura 53 – Projeto da estrutura dos cenários



Fonte: Elaborada pelos estudantes (2019)

Os discentes produziram e confeccionaram todos os cenários. Com as tarefas organizadas nas planilhas, nos dias da execução do projeto, todos sabiam o que precisavam fazer, o que agilizou muito o processo de criação e construção dos cenários e todos os itens necessários para cada cena. Quem acabava suas tarefas ajudava os colegas no que se fazia necessário. Na Figura 54, está o grupo responsável pelo cenário da história “*Chica, a galinha caipira*”.

Figura 54 – Confeção de cenários



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Os figurinos foram confeccionados pelos próprios alunos e por seus familiares. Na Figura 55, o figurino criado para o Pássaro Bicudo, personagem de “*Chica, a galinha caipira*”.

Figura 55 – Figurino do personagem Pássaro Bicudo do livro “Chica, a galinha caipira”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Por iniciativa e sugestão dos estudantes, inserimos apresentações musicais ao espetáculo. Muitos tocam instrumentos musicais e gostam de cantar. Eles próprios fizeram uma lista de músicas infantis e passaram a ensaiar nos dias em que o projeto estava sendo realizado e também em outros horários. Solicitaram autorização ao coordenador do projeto de extensão “IFF Musical” e passaram a utilizar a sala de música do Iffar *campus* Santo Augusto-RS. As canções foram programadas para iniciar as apresentações, como um acolhimento ao público, trazendo uma atmosfera de alegria, descontração e inserção das crianças ao clima de contação de histórias. Também inserimos canções entre a troca de cenários, mudança de histórias e ao final das apresentações (quando as crianças são convidadas para cantar e dançar juntos com todos os personagens das histórias). Na Figura 56, podemos ver os ensaios das canções na sala de música.

Figura 56 – Ensaio das canções infantis na sala de música do Iffar – *campus* Santo Augusto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Utilizar os recursos da teatralidade como o uso da voz, do gesto, do olhar, do ritmo do texto (sonoridade) faz o livro literário ganhar vida, envolvendo aquele que conta/encena/dramatiza e sua plateia. Envolver, encantar, emocionar, fazer rir relacionam-se ao desempenho do contador de histórias. Passamos a seguir para as considerações finais sobre o Módulo 6.

7.1.4.4 Módulos 6 e 10 – Considerações

Quanto ao trabalho com a oralidade na sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 25) apontam que “[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevista, debates, seminários, apresentações teatrais, etc.”. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2010, p. 125) destacam: “[...] embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula [...] afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentemente, durante atividades diversas e pouco controladas”. Os pesquisadores de Genebra realizam um extenso trabalho utilizando gêneros orais em contextos de ensino e aprendizagem. Corroboramos com os pesquisadores sobre a importância das práticas orais como objeto de ensino para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, por isso inserimos as práticas multissemióticas orais nesta pesquisa. A comunicação oral é um conjunto de múltiplas semioses, pois

[...] não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-las (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 134).

Dolz e Schneuwly (2010) destacam os meios não linguísticos da comunicação oral: a) meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros); b) meios cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais); c) posição dos locutores (ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias e contato físico); d) aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, acessórios em geral); e) disposição dos lugares (organização dos elementos que compõem o cenário no qual ocorre a comunicação, a iluminação, ventilação, decoração).

Visto que a comunicação oral é também composta de diversos meios não linguísticos, podemos afirmar que a linguagem oral é multimodal, pois combinam diferentes modos semióticos que se integram na construção de sentidos. Dionísio (2008, p. 139) afirma que “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” Nesse mesmo sentido, Rojo e Barbosa (2015, p. 108, grifo do autor) destacam sobre o texto multimodal ou multissemiótico que

[...] recorre a mais de uma **modalidade** de linguagem ou mais de um sistema de signos ou símbolos (**semiose**) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais.

Para tornar os diversos sistemas semióticos da oralidade familiares para os estudantes, utilizamos os seguintes elementos da pedagogia dos multiletramentos durante a realização das atividades do Módulo 6: a) Prática Situada, compreensão de que forma se produz significado através dos elementos que compõem a linguagem oral, para além do verbal; b) Instrução aberta: em todo o desenvolvimento do módulo, houve uma relação colaborativa entre professores e alunos. Os estudantes apropriaram-se dos conceitos e conteúdos e transformaram a aprendizagem em uso efetivo; c) Enquadramento crítico: os estudantes utilizaram as

informações apreendidas na prática situada e instrução aberta para realizarem reflexões críticas quanto ao emprego correto do modo gestual, modo verbal e modo entonação que compõem a produção oral desse módulo. Durante os ensaios e nos momentos em que as gravações das encenações e contações das histórias foram assistidas, os alunos colaboraram criticamente uns com os outros em relação ao que estava bom e o que poderia ser melhorado. A prática transformadora dos Módulos 6 e 10 foi efetivada no módulo 11 – circulação. Salientamos que a prática de multiletramento é um processo de construção de significado ativo e dinâmico (TNLG, 2000).

Em relação às capacidades de linguagens, destacamos o uso e desenvolvimento das seguintes CL ao longo das atividades realizadas nos Módulos 6 e 10: a) capacidades de ações: aplicar os elementos prévios apreendidos na oficina de contação de histórias nas atividades, ensaios, produções, etc.; avaliar a adequação do texto, tipo de fala e expressões à situação na qual se processa a comunicação, levando em conta o público, o contexto físico onde as ações acontecem, o objetivo da interação e o lugar e posição social dos participantes; b) capacidades discursivas: a contação de histórias é uma ação de linguagem discursiva, desenvolvida em todas as atividades realizadas nestes módulos; c) capacidades linguístico-discursivas: quando se apropriaram das características do texto falado e fizeram uso adequado das vozes enunciativas, ao realizarem modalizações para imprimir valor de verdade ao texto dramatizado; d) capacidades multissemióticas: reconhecer e utilizar as semioses dos elementos não verbais e a relação de sentidos entre esses elementos com os verbais, que são modos combinados nas produções orais; e) capacidades de significação: um dos aspectos preponderantes que gostaríamos de destacar na realização dos Módulos 6 e 10 foi a interação, participação e envolvimento de todos nas produções orais e produção do espetáculo teatral, em um esforço colaborativo, de natureza coletiva. Trata-se de atividades que potencializaram o desenvolvimento das capacidades de significação.

Realizada a descrição e análise dos Módulos 6 e 10, que culminaram no desenvolvimento de competências interativas, comunicativas e expressivas dos estudantes em uma prática essencialmente colaborativa, na seção seguinte apresentamos o Módulo 9 – Produção de literatura eletrônica.

7.1.5 Módulo 9 – Produção de literatura eletrônica

Neste módulo, aconteceram transformações das histórias infantis em hiper-histórias, que oportunizam a interação do leitor com o enredo e personagens. O módulo de produção de

literatura eletrônica explorou os multiletramentos em plataforma digital. Ressaltamos que a pedagogia dos multiletramentos está conectada ao trabalho com diferentes modos semióticos, pois, de acordo com The New London Group (2000), é fundamental integrar e agregar os saberes necessários para operar com as multissemioses. Um dos argumentos que sustentam a pedagogia dos multiletramentos, conforme Cope e Kalantzis (2000, p. 5, tradução nossa), diz respeito à “crescente multiplicidade e integração de modos significativos de fazer sentido, onde o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental e assim por diante²³”. No Quadro 43, fazemos o resumo do Módulo 9, que contempla atividades que integram diferentes modos semióticos.

Quadro 43 – Resumo do Módulo 9

Carga Horária: 6 horas de oficinas e 40 horas de produção
Objetivos: transformar as histórias infantis bilíngues em hiper-histórias utilizando ferramentas de produção digitais.
Justificativa: letramentos digitais propiciam conhecimentos técnicos e habilidades fundamentais para inserção dos alunos em ambiente multimodais.
Atividades: oficina teórica sobre literatura eletrônica; oficina teórica e prática sobre a plataforma <i>Wix</i> ; adaptação do texto para hipertexto; produção de literatura eletrônica.
Materiais/recursos: equipamento de projeção (datashow) ,computadores e <i>smartphones</i> .

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Destacamos que todas as ilustrações, imagens e cenários utilizados para produção de literatura eletrônica foram produzidos no Módulo 4, que contemplou a criação das ilustrações dos livros literários bilíngues em uma prática de produção e construção de sentidos através da linguagem não verbal. Para isso, cada história contou com linguagens artísticas diferenciadas. Os alunos estudaram a linguagem mais apropriada para cada ilustração; realizaram o estudo e esboço dos personagens e cenários; dividiram as histórias em cenas; organizaram o *Storyboard* das páginas com a descrição e detalhes técnicos para as ilustrações; criaram os personagens, cenários e enquadramentos; desenharam os esboços de cada página até chegar à arte final de cada ilustração. Após a criação das ilustrações, as imagens foram digitalizadas com resolução apropriada e passaram por um processo de correção de cor, temperatura e contraste realizados pelos estudantes, que utilizaram softwares adequados para essa finalidade durante o desenvolvimento dos módulos de edição (5 e 8). Sobre o processo criativo, destaca Ribeiro (2018, p. 72):

²³ No original, “[...] increasing multiplicity and integration of significant modes of meaning-making, where the textual is also related to the visual, the áudio, the spatial, the behavioural, and so on” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).

[...] é – ou deveria ser – elemento central no ensino, na aprendizagem, na educação ou na deseducação do olhar, na emergência do estranhamento, na percepção da intenção ou da inocência do que lemos e escrevemos, em sentido amplo. Estudar os processos de criação, e não apenas seu produto, é fundamental aos que desejam colecionar modos de fazer [...].

Quanto aos *modos de fazer*, este módulo contou com as seguintes etapas que serão descritas a seguir: a) reconhecimento das diferenças entre a literatura impressa, digitalizada e digital; b) plataforma *Wix* e suas funcionalidades; c) adaptação textual; d) criação do site.

7.1.5.1 Seção 1 – Reconhecimento das diferenças da literatura impressa, digitalizada e digital

Retomamos, nesse momento em forma de oficinas, os conceitos sobre literatura eletrônica. Destacamos que a hiper-história digital integra e permite o uso de fontes diversas, imagens, movimento, sons, uso de *hiperlinks*, possibilitando ao leitor a escolha de caminhos dentro da narrativa. A partir do Quadro 44, discutimos sobre as diferenças dos livros impressos, digitalizados e a literatura eletrônica.

Quadro 44 – Diferenças entre livros impressos, digitalizados e digitais

Literatura impressa	Literatura digitalizada	Literatura eletrônica
A edição impressa é o livro em papel que conhecemos. Proporciona possibilidades de leitura que dependem unicamente das escolhas da editoração. O processo de produção de um livro impresso, portanto, foca em uma experiência específica de leitura; porém, para fazer isso, precisa passar pelas leituras possíveis de forma a tomar as decisões que definirão o projeto do livro.	O livro digital ou <i>e-books</i> é o livro impresso transposto para ser lido nas mídias digitais, utilizando a mesma estética. A única diferença em relação ao livro impresso é o suporte de leitura. Livros digitalizados podem ser lidos de <i>smarthphones</i> , notebooks, entre outros dispositivos.	A literatura eletrônica é criada e desenvolvida no espaço virtual e apresenta recursos bem distintos do que somente folhear um livro ou ir passando de página a página (estática) através de um clique. Ela é produzida para o universo on-line e não pode ser transposta para o papel, pois faz uso de ferramentas tecnológicas, como áudios, imagens, animações e <i>hiperlinks</i> , que constroem uma estética própria, diferente da obra impressa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Após elencarmos as diferenças entre os tipos de livros conforme o suporte, concentramos nossa atenção na literatura eletrônica. Kirchof (2016, p. 117) ressalta que na literatura eletrônica “[...] a estrutura hipertextual da obra não apenas interfere, mas determina o

modo como o enredo se desdobra, transformando o leitor em uma espécie de coautor. Por outro lado, essa liberdade está cerceada pelas combinações preestabelecidas no próprio programa”.

Spalding (2012) destaca que o gênero literário digital é um tipo de produção que requer uma série de artifícios que o tornem, além da sua essência narrativa, capaz de potencializar a história, utilizando-se de imagens estáticas e/ou em movimento, que quebrem a linearidade, de áudios, de cores e *hiperlinks* que possam levá-los a outros caminhos da narrativa. Segundo Spalding (2012, p. 153), “[...] um bom hiperconto será capaz de aproveitar as ferramentas das novas tecnologias para potencializar a história que conta [...]”. Desse modo, é possível ter acesso e produzir conteúdo através de hipermídia utilizando habilidades diferentes das empregadas para o texto impresso.

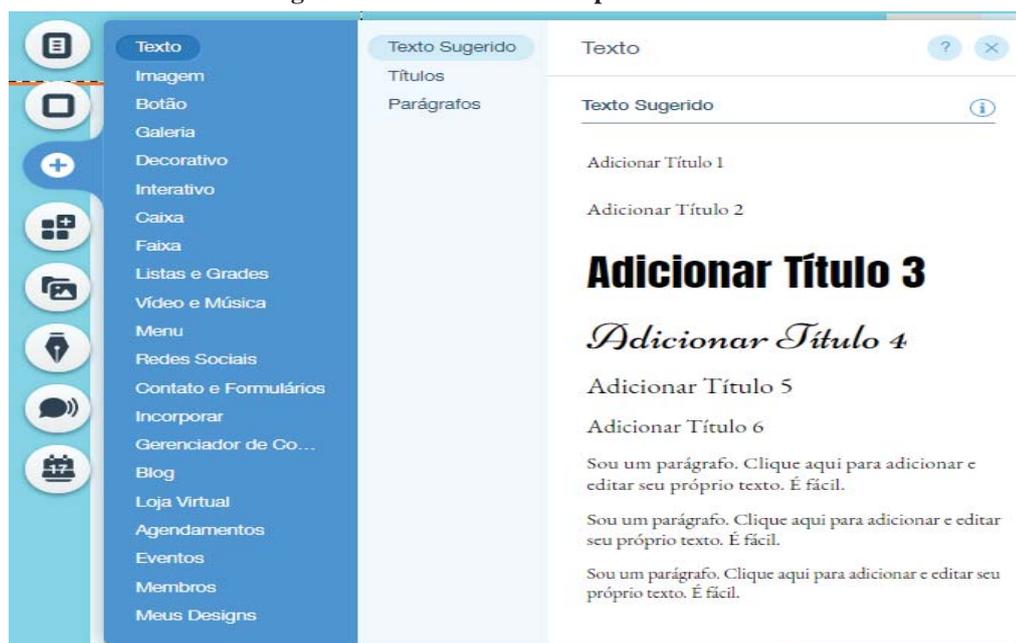
7.1.5.2 Seção 2 – Plataforma Wix e suas funcionalidades

O *Wix* é uma plataforma de criação de sites que permite ao usuário, mesmo não tendo conhecimento prévio na área, produzir sites de ótima qualidade. Além da produção dos sites, o *Wix* ainda oferece hospedagem gratuita.

Para que o site esteja disponível de forma on-line, é necessário que esteja rodando em um servidor. A hospedagem é um serviço on-line que armazena os arquivos e dados necessários para o funcionamento e visibilidade do site. O servidor é um computador físico que nunca é desligado e garante que o site fique sempre on-line.

Através do menu adicionar (Figura 57), a plataforma permite a inserção de áudio, vídeo, caixas de texto, imagens e diversos elementos para a composição do site. Os estudantes, além de terem a opção de começar um site do zero, podem optar por escolher um dos diversos *templates* prontos, que o *Wix* disponibiliza, inserindo os elementos necessários da hiper-história.

Figura 57 – Menu adicionar plataforma Wix



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A plataforma também permite que um mesmo site seja editado por vários estudantes, através do envio de um convite de colaborador, que facilita a prática colaborativa. Devido às suas funcionalidades, fácil utilização e gratuidade, optamos por esta plataforma para que as hiper-histórias pudessem ser desenvolvidas pelos próprios estudantes.

Assim como em outros módulos, os professores realizaram oficinas e produziram um tutorial com o passo a passo sobre a plataforma Wix, para auxiliar os estudantes na criação do site de hospedagem das hiper-histórias. O material foi disponibilizado no *drive* de equipe (Figura 58) para que pudesse ser acessado pelos alunos sempre que necessário.

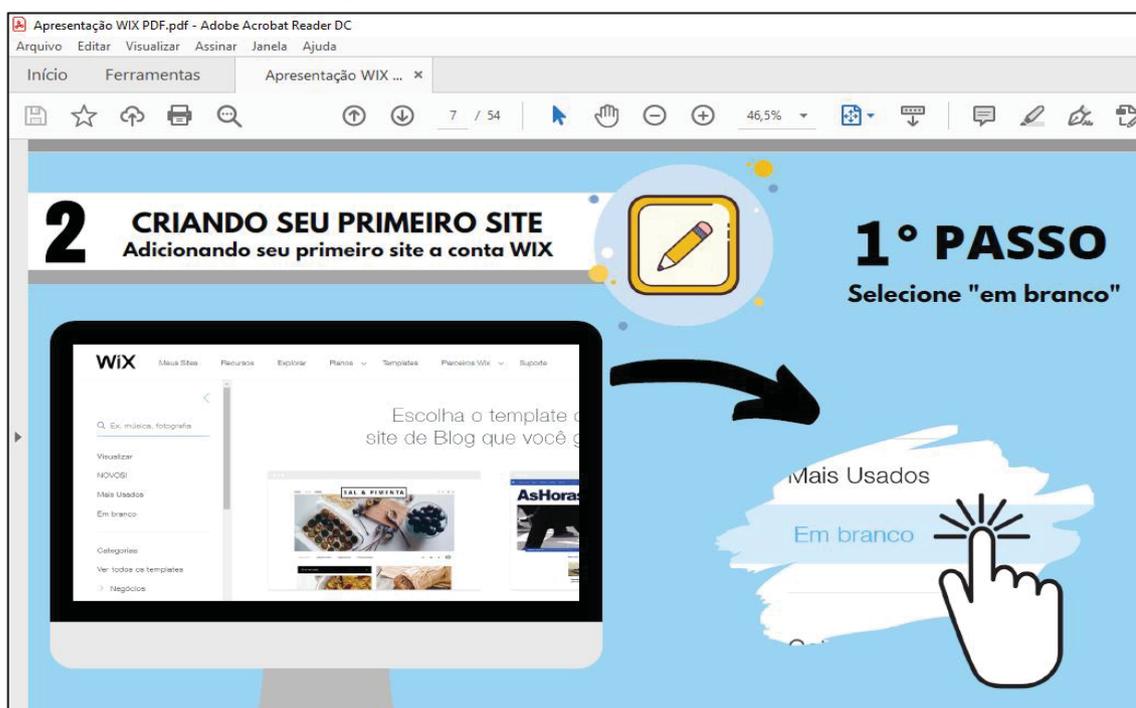
Figura 58 – Tutorial plataforma Wix



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

O tutorial foi elaborado de forma bastante explicativa com imagens ilustrativas, com o intuito de auxiliar os discentes durante o processo de construção do site (Figura 59).

Figura 59 – Criando seu primeiro site no Wix



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Antes de iniciarmos a produção do site, as histórias escritas originalmente para livros impressos precisaram ser adaptadas para transformarem-se em literatura eletrônica. Na etapa a seguir, descrevemos esse processo.

7.1.5.3 Seção 3 – Adaptação do texto

As hiper-histórias têm como objetivo fazer com que o leitor se sinta parte do enredo, podendo escolher por quais caminhos pretende seguir, conforme as opções dadas pelos autores. Chartier (1999, p. 88) destaca que “o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] Ele pode intervir no coração, no centro”. Assim, utilizando os *GIFs*²⁴ e possibilidades de caminhos, o leitor pode interagir com a história, o que pretende instigar sua curiosidade e imaginação. Para isso, foi preciso adaptar as histórias infantis bilíngues.

Fundamentais para a interatividade, como já mencionado, os caminhos colocados nos sites são as opções dadas ao leitor para escolher o rumo que quer dar para a história. Alguns estudantes optaram por não fazer grandes modificações no enredo, para que o final de suas histórias não fosse alterado. Por exemplo, a história “*As Super Detetives*” leva a criança por caminhos diferentes para a resolução de um mesmo problema, sendo a página final igual para qualquer um dos caminhos escolhidos. Em um dos “caminhos”, as autoras inseriram a opção do leitor ler/ouvir mais uma história, mas depois é direcionado para o enredo principal novamente (Figura 60).

²⁴ GIF (*Graphics Interchange Format*) é um compilado de imagens que juntas dão a sensação de movimento, ele não pode, no entanto, ser chamado de vídeo, pois possui diversas características que são próprias dele. O GIF é um formato de imagem, assim como JPEG e PNG, é caracterizado por dar uma sensação de movimento que expresse alguma emoção ou ação, ele não tem muito mais que 10 segundos e não possui áudio.

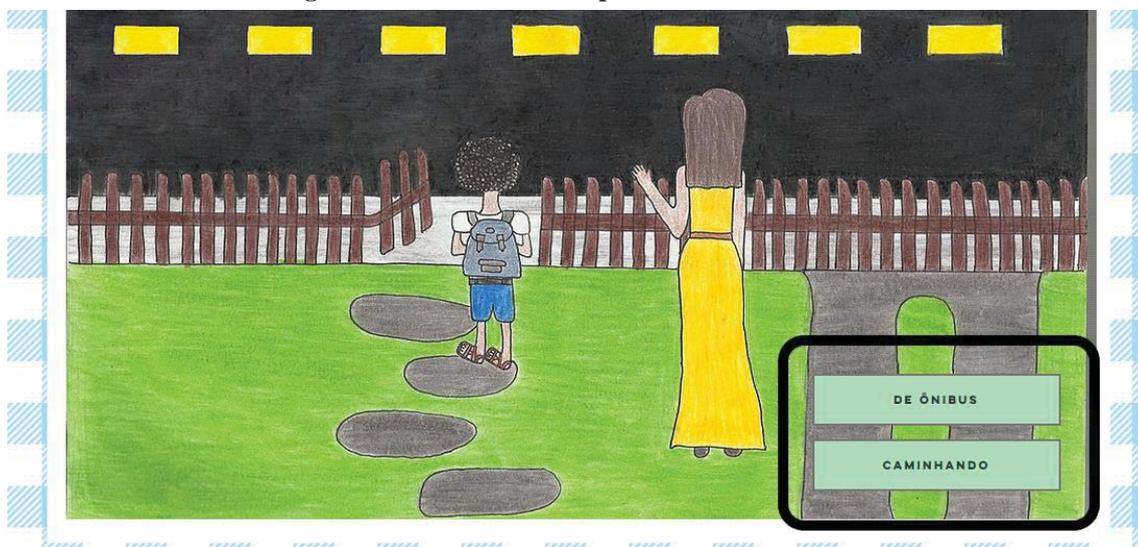
Figura 60 – Caminhos da hiper-história “As super detetives”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Em outro exemplo, na história “A Boneca”, foram adicionados caminhos que também não alteram o enredo principal, como a inserção da pergunta “E como Bernardo foi para a escola?”, onde dois caminhos foram apresentados ao leitor (Figura 61).

Figura 61 – Caminhos da hiper-história “A Boneca”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

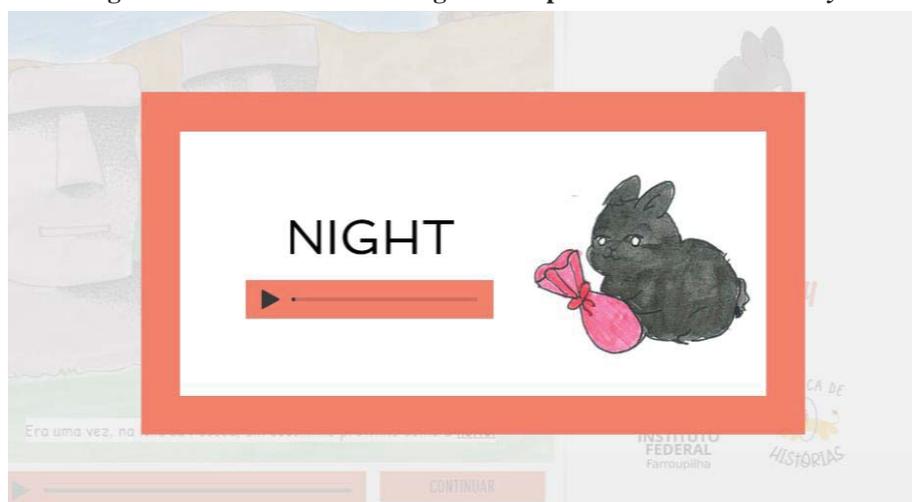
Em “Chica, a galinha caipira” dependendo das escolhas do leitor, a história pode mudar totalmente, com finais diferentes. As mudanças no texto original foram necessárias para que a literatura feita para o formato impresso ou e-book se transformasse em literatura eletrônica, fazendo com que a experiência de leitura se torne totalmente diferente. As histórias impressas e as hiper-histórias diferenciam-se também em relação aos idiomas. Na história impressa, temos

os textos escritos nos dois idiomas (português e inglês) em sua totalidade, enquanto nos sites optamos por inserir o texto somente em português e selecionamos *keywords* que foram grifadas. Ao clicarmos em uma palavra destacada, surge uma caixa com sua tradução em inglês e um áudio com a pronúncia. Dessa forma, o *layout* das histórias não ficou sobrecarregado com muito texto, e mantivemos a presença da língua materna e estrangeira. Na Figura 62, temos o início da hiper-história “*Little Bunny*”, na qual podemos ver a palavra “noite” grifada. Ao clicarmos nessa palavra, surge uma nova tela, com a tradução para o idioma inglês e o ícone que traz o áudio no mesmo idioma (Figura 63).



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

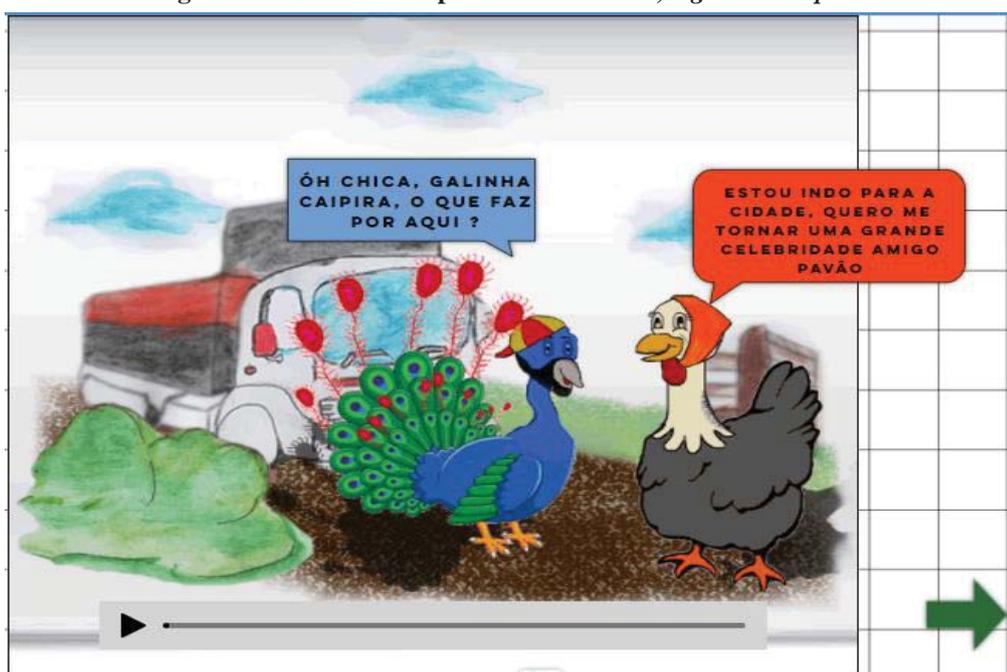
Figura 63 – Vocabulário em inglês na Hiper-história “*Little Bunny*”



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Além da inserção de alternativas de escolhas para serem realizadas pelo leitor, os textos originais também precisaram de outras modificações. Por exemplo, em “*Chica, a galinha caipira*”, foram realizadas algumas modificações para que o texto fosse mais interativo com os GIFs em tela (Figura 64), onde a fala dos personagens, que antes tinham inserções como “assim falou” ou “pediu Chica”, tornou-se, na hiper-história, balões de fala, semelhante ao que acontece em histórias em quadrinhos.

Figura 64 – Trecho da hiper-história “*Chica, a galinha caipira*”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Na versão do livro impresso, esse mesmo diálogo é apresentado da seguinte maneira (Figura 65).

Figura 65 – Diálogo do livro “Chica, a galinha caipira”

Chica, a Galinha Caipira, andava sozinha, quando encontrou seu amigo Pavão, motorista de caminhão, que assim falou:

- Óh Chica, Galinha Caipira, o que faz por aqui ?

- Estou indo para a cidade, quero me tornar uma grande celebridade. Amigo Pavão, pode me dar uma carona, nesse seu caminhão? - pediu Chica

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

No Quadro 45, é possível verificar as diferenças de escrita entre a história “*Chica, a galinha caipira*” que consta na versão impressa e sua versão digital. A presença dos GIFs torna algumas descrições das narrativas escritas para o impresso desnecessárias, pois as imagens em movimento já mostram as descrições visualmente.

Quadro 45 – Versão impressa e digital de “Chica, a galinha caipira”

Chica, a Galinha caipira	
História impressa	Hiper-história
<p>Chica, a Galinha Caipira, andava sozinha, quando encontrou seu amigo Pavão, motorista de caminhão, que assim falou:</p> <p>- Óh Chica, Galinha Caipira, o que faz por aqui?</p> <p>- Estou indo para a cidade, quero me tornar uma grande celebridade. Amigo Pavão, pode me dar uma carona, nesse seu caminhão? - pediu Chica.</p> <p>Pavão nem pensou duas vezes:</p> <p>- Claro minha amiga, Chica Galinha Caipira, entre e vamos lá! Estou louco para andar!</p> <p>E foi assim que Chica Galinha Caipira, com muita vontade, partiu para morar na cidade.</p> <p>Depois de pegar o caminhão, andaram até achar um Sapão, que era muito verdão.</p> <p>- Oh! vocês podem me ajudar? Não estou encontrando meu lugar - disse o Sapão Verdão.</p> <p>Chica, a Galinha Caipira comoveu-se:</p> <p>- Óh Sapão Verdão, claro que podemos lhe ajudar, onde que fica o seu lugar?</p> <p>- Fica na lagoa da Marmota, onde vive também uma gaivota. - falou o Sapão Verdão.</p>	<p>- Óh, Chica, Galinha Caipira, o que faz por aqui?</p> <p>- Estou indo para a cidade, quero me tornar uma grande celebridade. Amigo Pavão, pode me dar uma carona, nesse seu caminhão?</p> <p>- Claro minha amiga Chica Galinha Caipira, entre e vamos lá, estou louco para andar.</p> <p>E foi assim que Chica Galinha Caipira, com muita vontade, partiu para morar a cidade.</p> <p>Depois de pegar o caminhão, andaram até achar um Sapão, que era muito verdão.</p> <p>- Oh! vocês podem me ajudar? Não estou encontrando meu lugar.</p> <p>- Óh Sapão Verdão, claro que podemos lhe ajudar, onde que fica o seu lugar?</p> <p>- Fica na lagoa da Marmota, onde vive também uma gaivota.</p> <p>- Vamos Sapão, estou soltando o freio de mão. Apresse esse pulo e entre no caminhão.</p> <p>Chegando lá, o Sapão começou a pular. Era tanta a felicidade por reencontrar o seu lar.</p> <p>De repente, ouviram alguém gritar. Era a Gaivota, que não parava de voar.</p>

Chica, a Galinha caipira	
História impressa	Hiper-história
<p>- Vamos Sapão, estou soltando o freio de mão. Apresse esse pulo e entre no caminhão! Chegando lá, o Sapão começou a pular. Era tanta felicidade por reencontrar o seu lar. De repente, ouviram alguém gritar. Era a Gaivota, que não parava de voar. -Minha amiga gaivota, o que houve? - Chica minha amiga, você não vai acreditar, mas não consigo achar o meu filhinho Kaká. - Acalme-se, nós vamos te ajudar, também iremos procurar. - Que bom, que bom, estou muito preocupada, ele entrou na mata do Gaúcho, onde vive um coelho gorducho, e ainda não voltou de lá. Então, a galinha, o pavão, o sapão e a gaivota entraram na mata, e atrás do arbusto, viram o coelho gorducho e o pequenino Kaká. - Óh, Káká! Por onde você andava? Eu estava muito preocupada! - Desculpa mamãe! Mas estava tão animado em brincar, que esqueci de te avisar. - Com quem estava brincando, pequenino? - Com meu amiguinho Toquinho. - Que isso não se repita, meu filho! Agora vamos voltar, porque já está na hora do jantar. - Espere dona Gaivota, vocês precisam me ajudar! Estávamos brincando de esconde-esconde, e meu filho, Toquinho, não conseguimos encontrar! De repente, começaram a escutar um assobio agudo. Era o passarinho Bicudo, aquele que sabia de tudo. - Gorducho, Gorducho, você não vai acreditar! Mas vi seu filho Toquinho sendo levado pela Raposa Beluza para algum lugar. - Ah, não! O que irei fazer? Sem meu filho, não posso mais viver! Chica, a galinha caipira, vendo todos os seus amigos com medo de Beluza, estufa o peito, corajosa, e começa a cacarejar: - Có, có, có! Não se preocupem amiguinhos, essa raposa não me assusta, o Toquinho vou salvar! Bicudo Sabe Tudo, levou a galinha e seus amigos até a casa da raposa. E lá montaram uma armadilha para a raposa Beluza enganar. Porém, precisavam de uma isca para a armadilha funcionar. - Ai ai ai, alguém pode me ajudar? Então, apareceu a raposa, para a galinha devorar. Assim que ela saiu da toca, a Gaivota atirou uma rede em cima da raposa Beluza. O Coelho Gorducho e o Sapão foram logo ajudar, impedindo que a raposa pudesse escapar. E assim, conseguiram salvaro pequenino Toquinho. Então, o Pavão jogou a raposa no caminhão, para levá-la até a prisão. A história da corajosa Galinha logo começou a circular.</p>	<p>Caminho 1: Gaivota não acha seu filho. - Minha amiga Gaivota, o que houve? - Chica minha amiga, você não vai acreditar, mas não consigo achar meu filhinho Kaká. - Acalme-se, nós vamos te ajudar, também iremos procurar. - Que bom, que bom, estou muito preocupada, ele entrou na mata do Gaúcho, onde vive um coelho gorducho, e ainda não voltou de lá. Então, a galinha, o pavão, o sapão e a gaivota entraram na mata atrás do arbusto e viram o coelho gorducho e o pequenino kaká. - Óh Káká, por onde você andava? Eu estava muito preocupada. - Desculpa mamãe, mas estava tão animado em brincar, que esqueci de te avisar. - Com quem estava brincando, pequenino? - Com meu amiguinho Toquinho. - Que isso não se repita, meu filho. Agora vamos voltar, porque já está na hora do jantar. - Espere dona Gaivota, vocês precisam me ajudar. Estávamos brincando de esconde-esconde e meu filho, Toquinho, não conseguimos encontrar. De repente, começaram a escutar um assobio agudo. Era o passarinho Bicudo, aquele que sabia de tudo. - Gorducho, gorducho, você não vai acreditar, mas vi seu filho Toquinho sendo levado pela Raposa Beluza para algum lugar. - Ah não! O que irei fazer? Sem meu filho não posso mais viver. Chica, a galinha caipira, vendo todos os seus amigos com medo de Beluza, estufa o peito, corajosa, e começa a cacarejar: - Có, có, có! Não se preocupem amiguinhos, essa raposa não me assusta, o Toquinho vou salvar. Bicudo sabe tudo levou a galinha e seus amigos até a casa da raposa e lá montaram uma armadilha para a raposa Beluza enganar. Porém, precisavam de uma isca para a armadilha funcionar... Caminho 1.1: Chica se oferece como isca. - Ai ai ai, alguém pode me ajudar? Então, apareceu a raposa, para a galinha devorar. Assim que ela saiu da toca, a Gaivota atirou uma rede em cima da raposa Beluza. O Coelho Gorducho e o Sapão foram logo ajudar, impedindo que a raposa pudesse escapar. E, assim, conseguiram salvar o pequenino Toquinho. Então, o Pavão jogou a raposa no caminhão, para levá-la até a prisão. A história da corajosa galinha logo começou a circular. Então Galão, Zé Bonitão, convidou Chica, Galinha Caipira, para fazer um filme de ação, que iria estrear na cidade, realizando assim, o sonho de Chica: tornar-se uma celebridade!</p>

Chica, a Galinha caipira	
História impressa	Hiper-história
<p>Então Galão, Zé Bonitão, convidou Chica, Galinha Caipira, para fazer um filme de ação, que iria estrear na cidade, realizando assim, o sonho de Chica: tornar-se uma celebridade!</p>	<p>Caminho 1.2: Chica fica com medo. Chica e seus amigos já estavam preparados, era hora da ação, não poderiam falhar, pois Toquinho precisavam salvar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amigos, eu até poderia como isca funcionar, mas tenho medo de a raposa me devorar. - Não se preocupe Chica, antes que ela possa te devorar, nós vamos capturar a raposa. - Ai ai ai, alguém pode me ajudar? <p>Então, apareceu a raposa, para a galinha devorar. Assim que ela saiu da toca, a Gaivota atirou uma rede em cima da raposa Beluza. O Coelho Gorducho e o Sapão foram logo ajudar, impedindo que a raposa pudesse escapar.</p> <p>E, assim, conseguiram salvar o pequenino Toquinho. Então, o Pavão jogou a raposa no caminhão, para levá-la até a prisão.</p> <p>A história da corajosa galinha logo começou a circular. Então Galão, Zé Bonitão, convidou Chica, Galinha Caipira, para fazer um filme de ação, que iria estrear na cidade, realizando assim, o sonho de Chica: tornar-se uma celebridade!</p> <p>Caminho 2: Gaivota está sem comida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Minha amiga gaivota, o que houve? - Chica minha amiga, eu estava fazendo sopa para mim e para meu filho Kaká e percebi que não tinha mais cenouras para colocar. - Acalme-se, nós vamos te ajudar, também iremos procurar. <p>Chica, que era esperta, chamou seus amigos para irem até a mata do gaúcho, onde vivia um coelho gorducho, pois sabia que lá muitas cenouras iria encontrar. Chegando lá, avistaram o Coelho Gorducho devorando muitas cenouras.</p> <p>Chica, então perguntou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coelho meu amigo, será que pode algumas cenouras nos dar? minha amiga gaivota quer para sua sopa preparar. - Claro minha amiga Chica, podem pegar, mas não esqueçam de para comer me convidar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Com a adição dos caminhos e inserção dos *GIFs*, os textos precisaram ser adaptados e ampliados e passaram pelo mesmo processo de produção escrita descrito no Módulo 3, foram escritos no *Google Docs*, dentro do *drive* de equipe, de forma participativa e colaborativa.

7.1.5.4 Seção 4 – Criação do site

Para começar a criação de um site, os estudantes precisaram fazer um cadastro na plataforma *Wix* inserindo e-mail e senha. Na sequência, ou é possível responder a algumas perguntas e a plataforma oferece um site já estruturado de acordo com as respostas, ou se pode optar pelos diversos *layouts* prontos que o *Wix* oferece (Figura 66), ajustando e inserindo os elementos necessários conforme escolhas dos usuários.

Figura 66 – Escolha de *layout* na plataforma *Wix*

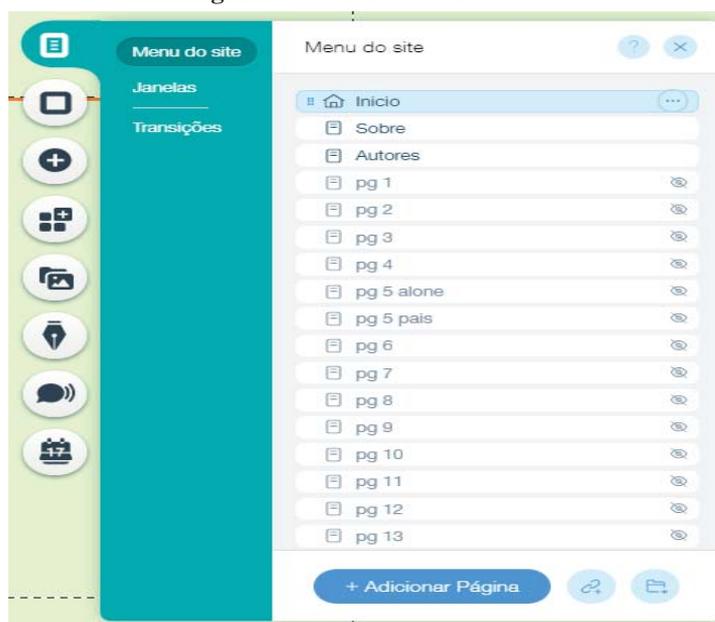


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Independentemente da escolha, os estudantes precisaram fazer diversas modificações no site para que o *layout* estivesse adequado e com todas as funcionalidades necessárias de uma hiper-história.

Existem dois tipos de menus no site: aquele que fica visível aos usuários do site e aquele que fica visível apenas aos criadores da página. Através do menu dos administradores, é possível inserir novas páginas, nomeá-las e trocá-las de ordem, escolhendo também o que ficará visível aos usuários através de um menu estilizado. Na Figura 67, Menu dos Criadores, podemos ver todas as páginas existentes no site. Algumas possuem no canto direito um ícone com o olho riscado, isso quer dizer que aquela página não está visível.

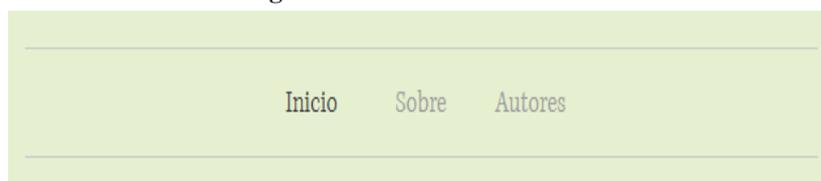
Figura 67 – Menu dos criadores



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Na Figura 68, temos o menu do usuário estilizado pelos administradores da página, que escolhem a cor, a fonte e aparência geral. Nesse menu, só aparecem os conteúdos que os proprietários do site desejam tornar público.

Figura 68 – Menu dos usuários



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Os menus mostrados nas Figuras 67 e 68 são da hiper-história “*Lápis de cor*”. Os estudantes optaram por deixar visível aos leitores o menu “Início”, por onde podemos começar a história, “Sobre” para que possamos conhecer um pouco sobre o projeto “Fábrica de Histórias” e “Autores”, aba na qual constam informações sobre os autores da obra.

Para inserir textos no site, é necessário acrescentar uma caixa de texto através do menu adicionar. O aplicativo tem várias opções de fontes, tanto para título quanto para texto mais longo. Após a inserção do texto, o criador pode dimensioná-lo ao lugar do site que preferir. Na Figura 69, os estudantes dimensionaram a caixa de texto em um lugar onde não havia muitos desenhos para que facilitasse a leitura.

Figura 69 – Caixa de texto selecionada



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Na Figura 69, a palavra “casa” está grifada e, conforme mencionamos anteriormente, as palavras em destaque são aquelas que têm a tradução para a língua inglesa. Essas inserções são feitas através das chamadas “caixas de diálogo”, que podem ser adicionadas através do menu Adicionar > interativo > Janelas.

Todas as hiper-histórias, além de contar com o texto em língua portuguesa, foram também totalmente narradas. As narrações foram pensadas como forma de acessibilidade ao conteúdo da página, para que o leitor com deficiência visual e crianças que não sabem ler pudessem também ter acesso às nossas histórias.

Os áudios foram gravados pelos próprios estudantes que utilizaram os gravadores de áudios dos seus *smartphones*. Nessa etapa, os alunos foram instruídos a efetuar as gravações em locais onde não houvesse ruído nem eco, como um quarto mobiliado. Também deveriam gravar com o aparelho encostado na bochecha, o que abafava os sons externos.

As faixas de áudio foram colocadas através do menu adicionar > vídeo e música > player de áudio. Os alunos então puderam escolher a cor do ícone “player”, o nome da faixa, tamanho, posicionamento na página e se a reprodução seria automática ou ao clicar. Na Figura 70, temos a hiper-história “Akira, o panda”, na qual os alunos optaram por colocar o player de áudio no final da página. Ao clicar no player, a narração do texto pode ser ouvida.

Figura 70 – Janela de narração



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Em outras histórias, o player de áudio não está visível, pois os estudantes estilizaram para que ele ficasse oculto e o som fosse reproduzido logo após a abertura da janela.

Outro recurso utilizado para a interatividade do site foram os GIFs. Os estudantes planejaram e produziram GIFs para todas as histórias, utilizando as imagens estáticas dos livros. Todo processo criativo exige um planejamento prévio para auxiliar no momento da execução. No processo de criação dos GIFs não foi diferente, então os grupos reuniram-se para decidir os aspectos e ações que queriam destacar e transmitir com os GIFs.

O primeiro passo desse processo se baseia em selecionar as páginas da história que seriam animadas, levando em conta aspectos como as possibilidades de movimento na imagem, a maleabilidade do fundo e personagens. No momento da edição, é necessário pensar no que se quer destacar, ou na mensagem que se quer transmitir ao leitor unindo movimento com som e texto nas hiper-histórias.

Trabalhando com os desenhos das ilustrações, os estudantes selecionaram as imagens a serem animadas e definiram quais seriam os movimentos feitos pelos personagens no plano de fundo. Trata-se basicamente de construir um *storyboard* para as animações, onde os criadores podem pré-visualizar as animações, bem como o conjunto de GIFs de forma sequencial. Essa etapa é indispensável para criar uma sequência de produção e nortear o processo de edição das imagens. Na Figura 71, temos o planejamento de um dos GIFs da história “Akira, o panda”.

Figura 71 – Esboços dos GIFs da história “Akira, o Panda”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Ao iniciarem o processo de criação dos GIFs, os discentes criaram cópias de segurança dos arquivos, para evitar eventuais perdas e conseguirem corrigir possíveis erros no processo de criação das animações. Das inúmeras possibilidades para criação dos GIFs, os estudantes optaram por criar movimento separando o personagem da cena, utilizando como ferramenta de edição o *Photoshop*. A escolha do software veio do conhecimento que os estudantes já tinham sobre o programa, que foi utilizado também na etapa de edição gráfica.

Os arquivos de imagens foram separados em uma pasta com os cenários e outra com os personagens. Então, os alunos iniciaram um processo com três etapas: edição de cenário, edição de personagem e montagem dos GIFs.

A primeira ação realizada pelos estudantes foi trabalhar na criação de um arquivo em PNG²⁵ dos personagens que iriam se movimentar. Selecionado previamente o personagem na etapa anterior, foram utilizadas duas ferramentas muito importantes e intuitivas no software: a função *Eraser Tool*²⁶ e *Magic Eraser Tool*²⁷.

Para trabalharmos apenas no espaço necessário do plano de fundo, as cópias direcionadas aos personagens foram previamente recortadas no editor de imagens do windows. Com os arquivos enquadrados, iniciou-se o processo de remoção do fundo. As duas ferramentas

²⁵ PNG (*Portable Network Graphic*) é um tipo de imagem geralmente utilizada em *web design*, para fornecer um plano de fundo transparente e/ou imagem transparente.

²⁶ *Eraser Tool* é basicamente uma borracha comum que, quando ativada, apaga todos os pixels do raio onde é aplicada.

²⁷ *Magic Eraser Tool* utiliza por base a cor do pixel selecionado, ou seja, com a ferramenta ativa, é possível selecionar uma cor na malha de pixels e todos os pixels com aquela mesma cor são removidas da imagem. Esse processo funciona muito bem quando se trabalha com imagens com fundo liso, ou seja, com todos os pixels que compõem o fundo da mesma cor, pois ela remove totalmente o fundo da imagem, restando apenas o personagem.

utilizadas são muito semelhantes e se diferenciam no tipo de fundo onde o personagem está inserido.

Unindo a aplicação das ferramentas *Eraser Tool* e *Magic Eraser Tool*, o processo de edição baseou-se em contornar os personagens e remover de forma manual o fundo, atentando a precisão e visando a um acabamento razoável dos arquivos. Na Figura 72, podemos observar o processo de criação de PNG da história *Akida, o panda*.

Figura 72 – Processo de criação de PNG da história “Akira, o panda”

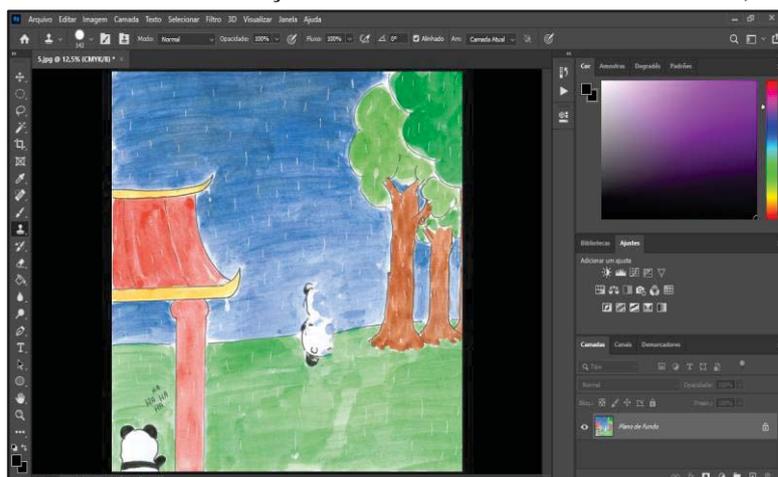


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Após a finalização do processo de criação dos PNGs dos personagens, os estudantes começaram a trabalhar com os fundos onde esses personagens seriam inseridos. Nessa etapa, utilizamos a *Clone Tool*, que basicamente funciona como um CTRL+C seguido de um CTRL+V no mundo dos pixels.

Toda imagem é composta por uma série de pixels organizados em um padrão específico que formam o desenho. Geralmente não conseguimos visualizar, pois assemelham-se a células da pele que, unidas, formam um elemento com apenas uma fase. A *Clone Tool* basicamente funciona como uma copiadora do padrão de determinada parte da imagem para outro espaço, muito útil na hora de reconstruir o cenário no espaço onde o personagem (agora volátil) estava.

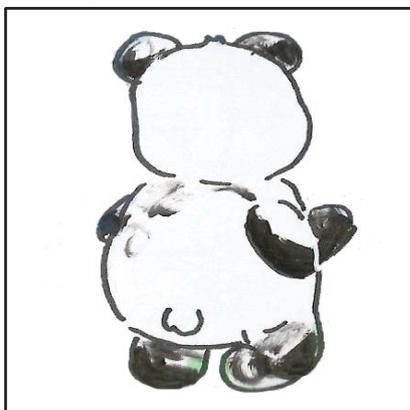
Figura 73 – Processo de correção de um dos cenários da história “Akira, o Panda”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Seguindo essas etapas, chegamos a dois arquivos finais: personagem (Figura 74) e cenário (Figura 75), os quais se tornaram base para a criação do movimento da ilustração, movimento esse criado no software utilizado para criação, edição e exibição de apresentações gráficas *PowerPoint*.

Figura 74 – Personagem em PNG da história “Akira, o Panda”



Fonte: Arquivo pessoa da pesquisadora (2019)

Figura 75 – Cenário de uma das ilustrações de “Akira, o Panda” após processo de correção



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Entre as inúmeras ferramentas do *PowerPoint*, temos a ferramenta de Animação, originalmente ela é utilizada para trazer dinamicidade às apresentações criadas pelo software, mas suas funcionalidades se adequaram perfeitamente ao processo de criação dos GIFs.

Criando um novo arquivo e selecionando o *layout apresentação em branco*, os alunos inseriram as imagens de cenário e personagem sobrepostos na área de trabalho do software. Utilizando como apoio o *storyboard* elaborado, basta encontrar a ferramenta que mais se encaixa no efeito de animação pretendido.

Dentre as alternativas presentes no aplicativo, a que mais se destacou entre os estudantes foi a opção *Custom Path*, que se baseia em desenvolver um percurso para o objeto por meio de uma linha. Isso permitiu trazer inúmeros movimentos para os personagens. O programa permite exportar os slides animados em GIFs, o que facilitou o processo, pois os resultados podiam ser diretamente inseridos no site. A inserção do GIF no *Wix* é feita através do menu Adicionar > Imagem. Na sequência, basta ajustar o GIF na área de *design* do site.

Spalding (2016, p. 78-79) destaca que “a animação, o hipertexto ou o som, em literatura digital, devem ser compreendidos como a ilustração na literatura infantil: não estão lá para incentivar o leitor a chegar no texto, e sim para potencializar o efeito desejado”. Na Figura 76, é possível ver que a escolha dos estudantes foi tornar a imagem do Leão Leonel um GIF, que se movimenta atrás da zebra.

Figura 76 – Movimento de GIF na hiper-história “O Leão Lionel”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A literatura digital tem como característica trazer novas formas de vivenciar as histórias escritas e, no espaço das hiper-histórias, o ato de folhear páginas é substituído por botões e cliques (Figura 77). São eles que dão sequência e ordem às hiper-histórias. Com isso, é imprescindível que eles sejam visíveis, de tamanho razoável (levando em conta que o público-alvo são crianças) e também adequados ao *design* elaborado em cada história.

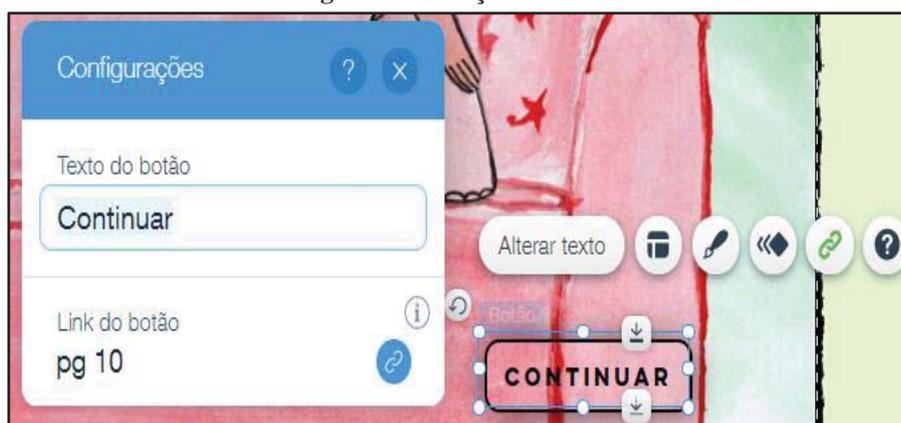
Figura 77 – Botão da história “Lápis de Cor”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Os botões estão presentes em todas as páginas das hiper-histórias e foram adicionados na barra de ferramentas do site. O *Wix* oferece uma infinidade de alternativas diferentes, trazendo a possibilidade de os estudantes confeccionarem o botão de acordo com o *design* e tons da história. Com o *design* do botão (Figura 78), basta direcionar para onde ele vai levar; no caso das hiper-histórias, geralmente direcionamos para a próxima página do enredo.

Figura 78 – Edição de botões



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Outro elemento muito importante para que o *design* do site ficasse atraente é o plano de fundo. Levando em conta o público-alvo das histórias, optamos por *background* neutro que não tirasse a atenção do enredo, sendo o plano de fundo um fator que pode influenciar diretamente na qualidade da leitura. Ele pode ser alterado clicando na área de *design* do site, que abre automaticamente a opção *trocar background*.

Como podemos perceber nas imagens seguintes, o background da página inicial é uma cor análoga à cor de fundo usada na imagem para a história. Optou-se por usar tons análogos no fundo exatamente para que os tons se fundissem (Figuras 79 e 80) sem tirar a atenção do enredo. Se tivéssemos, por exemplo, uma cor complementar no *background*, a atenção não seria direcionada somente para a história, e sim para a composição da página.

Figura 79 – Background verde da hiper-história “Lápis de Cor”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Figura 80 – Background rosa da hiper-história “Lápis de Cor”

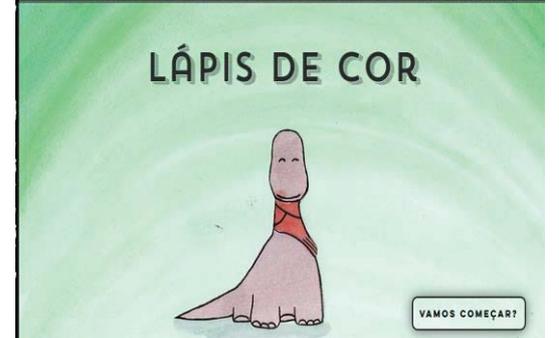


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A confluência de todos os elementos descritos nesta seção compôs a transformação das histórias infantis bilíngues escritas originalmente para o formato impresso, para literatura eletrônica. No Quadro 46, constam todas as hiper-histórias e o *link* do site de cada uma.

Quadro 46 – Hiper-Histórias e *links* de acesso

Hiper-histórias	Site
	https://oleaoleonel.wixsite.com/hiperconto
	https://hiperdelber.wixsite.com/chica

Hiper-histórias	Site
	<p>https://projetohiperconto.wixsite.com/akira</p>
	<p>https://olheumpequenoporco.wixsite.com/porcoespino</p>
	<p>https://historialapisdecor.wixsite.com/iffar</p>
	<p>https://letihcruz.wixsite.com/abonecaiffar</p>
	<p>https://projetohiperconto.wixsite.com/littlebunny</p>

Hiper-histórias	Site
	<p>https://hipercontoreinado.wixsite.com/oreinado</p>
	<p>https://projetohiperconto.wixsite.com/titan</p>
	<p>https://assuperdetetives.wixsite.com/assuperdetetives</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Na sequência, tecemos as considerações finais sobre o módulo de produção de literatura eletrônica.

7.1.5.5 Módulo 9 – Considerações

As mídias digitais estão presentes no universo adolescente, e fazer uso de suas ferramentas, recursos e oportunidades interativas dentro da escola é valer-se de seus caminhos de constituição de sentido para proporcionar práticas de ensino que rompam com os paradigmas tradicionais, oportunizando a inserção dos alunos em um universo de possibilidades ilimitadas de construção de conhecimento. Rojo (2012, p. 24) destaca que “essa característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais

do que para a mera interação, para a produção colaborativa”. Nesse mesmo sentido, Ribeiro (2018, p. 77, grifo do autor) salienta que “ensinar [...] a produzir textos na integração de linguagens é, ainda mais, ampliar o ‘poder semiótico’, assim como, talvez o alcance, a cidadania, a expressão, a compreensão e a capacidade de aprender e de ensinar”.

A literatura eletrônica pode incentivar a leitura, formar leitores, especialmente aqueles habituados com o universo digital. Pode ser, inclusive, uma ferramenta interessante para ser usada na sala de aula, em projetos de leitura ou produção de textos digitais com múltiplas semioses.

O cenário contemporâneo, com as transformações sociais e tecnológicas, trouxe novas possibilidades de comunicação, interação e produção para o contexto escolar. Criatividade, colaboração e inovação tornaram-se exigências atuais. Dispomos hoje de novas ferramentas e tecnologia para produção do texto verbal colocado em relação com diversos signos de outras modalidades de linguagem para serem utilizadas com eficiência em sua multiplicidade de modos de significar. Conforme Rojo (2013, p. 7), “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”. São necessárias novas aprendizagens para que o estudante saiba lidar com a construção e funcionamento hipertextual do texto contemporâneo.

As tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. No caso da educação, pode ser que permitam ensinar melhor e mais eficazmente; ou pode ser que permitam aprender de forma mais fácil ou mais eficiente. Afinal, isso deveria ser o que buscamos, tanto alunos quanto professores. No entanto, é necessário ajustar as tecnologias aos propósitos que temos (e ter algum, aliás, é fundamental), para que essa integração faça realmente sentido e seja prolífica (RIBEIRO, 2014, p. 152).

Cope e Kalantzis (2000) ressaltam a importância de contextos escolares de ensino e aprendizagem que sejam conscientes, sistemáticos, estruturados e orientados por *designs* previamente constituídos, que transformem os alunos em produtores de conhecimento, especialmente em construções colaborativas.

Embasadas na *pedagogia dos multiletramentos*, as ações pedagógicas desenvolvidas neste módulo de produção de literatura eletrônica valorizaram todas as formas de linguagem – verbais ou não verbais –, com o foco no aluno, baseado na *nova ética* de produção realizadas com a colaboração ativa, participativa e contribuições coletivas dos estudantes. As interações colaborativas constituem-se das *novas estéticas*, pois valorizam e respeitam os gostos e

coleções individuais dos sujeitos que se integraram na composição das criações. Ocorreu a negociação entre os discentes para a escolha das cores, fontes, *design* e *layout* no planejamento e edição de cada página dos hipertextos. Segundo The New London Group (TNLG, 2000), o conhecimento é desenvolvido através de interações colaborativas com pessoas que possuem diferentes habilidades e perspectivas, mas se envolvem em práticas comuns, direcionadas para objetivos específicos.

A literatura eletrônica é constituída por uma *multiplicidade de linguagens*, que combinam modalidades semióticas diferentes para construir significado, naquilo que Lemke (2010) chama de “significados multiplicadores”, pois as possibilidades de significação não são apenas aditivas, mas sim combinatórias. Cada escolha de posicionamento, cor, fundo, letra, tamanho, texto e imagem transformou-se em textos repletos de diferentes materialidades e linguagens multimodais.

Ainda sobre a pedagogia dos multiletramentos, tivemos nesse módulo uma *Prática Situada*, pois o conhecimento foi adquirido por meio de uma prática significativa e contextualizada na qual os estudantes ocuparam diferentes papéis baseados nas suas experiências e *coleções*. A prática situada também remete à possibilidade de o aluno utilizar os conhecimentos adquiridos em contextos variados de produção de outros gêneros discursivos.

A *Instrução Aberta* deu-se nas oficinas de teoria sobre literatura eletrônica e sobre o uso e funcionalidades da plataforma *Wix*, com base em instruções explícitas que levaram os estudantes a uma compreensão sistemática, analítica e consciente dos elementos do *design* de diferentes modos de significação. O *Enquadramento crítico* foi realizado através do envolvimento ativo dos estudantes nas atividades, ao manifestarem suas opiniões, fazendo críticas e sugestões e demonstrando compreensão da prática de forma consciente. A *Prática transformadora* ocorreu na transformação dos textos em hipertextos, totalmente produzidos pelos estudantes, que passaram a circular socialmente em formato digital.

No que se refere às capacidades de linguagem, cinco delas foram mobilizadas de forma dominante nesse módulo. São elas:

- a) *Capacidades de ação*: os estudantes mobilizaram seus conhecimentos de mundo para produzirem literatura eletrônica e avaliaram de forma sugestiva e crítica a adequação do texto e sua diagramação à situação de comunicação proposta, levando em conta o público receptor.
- b) *Capacidades linguístico-discursivas*: foram aprimoradas ao aplicarem unidades linguísticas adequadas em suas produções textuais. O mesmo pode ser considerado para as atividades em que demonstraram domínio de operações que contribuiram para a

coerência e coesão nominal e verbal, elaboração de enunciados e realizaram escolhas lexicais apropriadas para a narrativa.

- c) *Capacidades discursivas*: foram trabalhadas no planejamento do conteúdo temático, bem como na elaboração do conflito, na criação e descrição dos personagens, na escolha do tempo e espaço das narrativas, ou seja, nas questões relacionadas à infraestrutura dos textos.
- d) *Capacidades de significações*: os alunos mostraram-se bastante engajados nas atividades de linguagem propostas.
- e) *Capacidades multissemióticas*: ao organizarem as imagens, textos, cores, posicionamento e ao escolherem a tipologia mais adequada para o trabalho, os estudantes integraram multiplicidades de linguagem. Assim, mobilizaram a CMS, pois compreenderam as relações de sentido entre os elementos verbais e não verbais e reconheceram a importância desses elementos para a construção de sentidos.

Em suma, os conhecimentos teóricos trazidos nas oficinas foram aplicados à prática. Os estudantes fizeram a seleção de modalidades semióticas pertinentes (escrita, imagens) em seus projetos gráficos, cuja combinação atinge a finalidade de produção de significados em letramentos digitais. Diante disso, podemos afirmar que produzir textos integrando linguagens é produzir sentidos. Para produzir os sentidos desejados na prática digital realizada no Módulo 9, os alunos tornaram-se usuários competentes das ferramentas tecnológicas disponíveis nos programas utilizados.

7.1.6 Módulos 7 e 11 – Circulação

Para além de cumprir o propósito do encontro do texto, que é alcançar o seu público-leitor, essa etapa da SD também intencionou a divulgação das produções e promoveu o envolvimento dos estudantes em práticas sociais. Salieta Magalhães e Cristovão (2018, p. 163) que “[...] aprender linguagem é interagir socialmente, obrigatoriamente tendo interlocutores, objetivos, com circulação real dos textos”.

Os módulos de circulação que aconteceram nas fases 1 e 2 da Sequência Didática promoveram situações reais de uso da língua, assim como destaca Bronckart (2003) quando conceitua linguagem como uma atividade socialmente organizada, que possibilita a comunicação humana servindo como instrumento de ação nas práticas sociais. A seguir, o resumo dos módulos 7 e 11 (Quadro 47).

Quadro 47 – Resumo do Módulos 7 e 11

Carga horária: estes módulos não foram mensurados em horas: a circulação da primeira fase da SD ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2018 e a circulação da segunda fase da SD foi realizada de maio a dezembro de 2019 e continua acontecendo em 2020.
Objetivos: divulgar o processo e os produtos oriundos do desenvolvimento da SD dentro da comunidade escolar e fora dela.
Justificativa: discursos situados em contextos reais tornam os sujeitos produtores de sentido para além dos muros da escola, em uma inserção social efetiva dos alunos.
Atividades: apresentações teatrais, contação de histórias, apresentações de pôster e comunicações orais; divulgação das atividades e produções em mídias sociais.
Materiais/recursos: equipamento de projeção (datashow), computadores, material cênico.

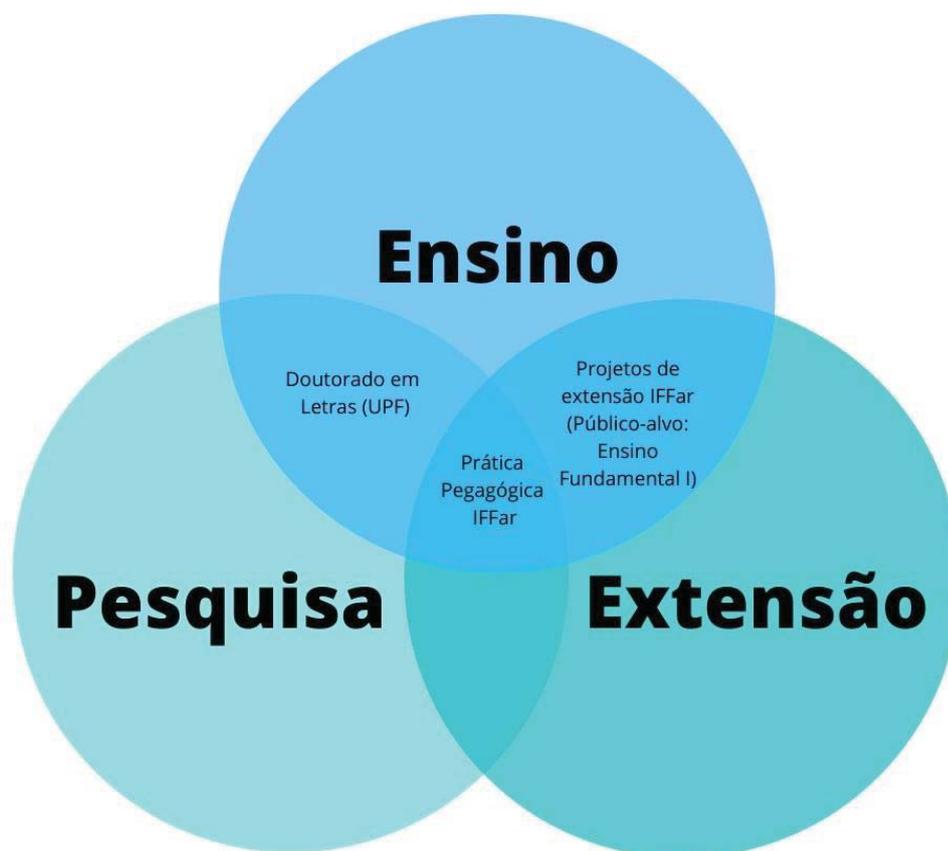
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Quanto ao módulo circulação, corroboramos o que destaca Lopes-Rossi (2008, p. 68) sobre ser uma

[...] etapa de muita satisfação para todos os envolvidos no projeto. Sentimentos como emoção e orgulho encerram um processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo.

Nessa etapa da SD, finalizamos o ciclo proposto como um dos propósitos desta pesquisa: articular ensino, pesquisa e extensão. Envolvermos a pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), com a realização de uma prática pedagógica (SD) no Instituto Federal Farroupilha *campus* Santo Augusto-RS, com projetos de extensão do IFFar que envolveram alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio como produtores e alunos do ensino fundamental I como receptores (Figura 81).

Figura 81 – Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

Atividades de leitura, escrita e oralidade foram envolvidas na produção e circulação do gênero história infantil bilíngue, durante o desenvolvimento da Sequência Didática. A participação ativa dos discentes e seu envolvimento nas práticas realizadas, em ações de linguagem, foram fundamentais para a construção de sentidos nas práticas sociais que apresentaremos a seguir.

7.1.6.1 Seção 1 – Módulo 7 – Circulação – SD Fase 1

A primeira atividade de circulação das produções realizadas pelos alunos foi a apresentação das histórias infantis bilíngues, em forma de teatro e contação de histórias, para os participantes do Projeto de Extensão “Inglês para crianças da comunidade”. Participavam desse projeto no ano de 2018, quando aconteceram as apresentações para cerca de cem crianças que cursavam o ensino fundamental I de uma escola estadual e outra municipal da cidade de Santo Augusto-RS. Nesse dia, todas elas vieram até o *campus* onde puderam vivenciar as apresentações das histórias que integram esta pesquisa.

As apresentações aconteceram em uma quarta-feira no período vespertino, turno “livre” dos estudantes do ensino médio que se organizaram para permanecer no IFFar durante todo o dia. Durante a manhã, os alunos foram liberados das aulas para que pudessem montar cenários e deixar os ambientes preparados. Os grupos organizaram estações, cada uma referente a uma história. No auditório, estava montada a estrutura cênica para a apresentação da história “*O Reinado*” e, em salas de aulas e laboratórios de informática, as outras peças foram instaladas. Fantasias, sonoplastia, cenários e acessórios já estavam confeccionados e produzidos; foi necessário apenas organizar.

O público foi dividido em grupos, cada criança ganhou uma fita de tecido com a cor referente ao seu grupo e cada equipe foi acompanhada por um monitor (alunos voluntários do ensino médio). A cada vinte minutos, ocorria a troca de estação. Dessa forma, todos os grupos puderam assistir a todas as apresentações. Assim, o tempo foi otimizado, não havendo a necessidade de troca de cenários entre as apresentações. Na Figura 82, a estação da história “*Akita, o panda*”.

Figura 82 – Estação da história “Akira, o panda”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

Como o público-alvo participava de um projeto de ensino-aprendizagem de língua inglesa, os estudantes destacaram o vocabulário das histórias (Figura 83).

Figura 83 – Ensino de vocabulário, em língua inglesa, da história “O Reinado”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Alunos e professores participantes desta pesquisa e bolsistas e discentes voluntários do projeto “Inglês para crianças da comunidade” elaboraram atividades pedagógicas sobre as histórias infantis bilíngues, que foram trabalhadas com as crianças ao final das apresentações (Figura 84).

Figura 84 – Alunos do Projeto Inglês para crianças da comunidade realizando atividades pedagógicas referentes às histórias infantis



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

As apresentações ocorreram no dia 12 de novembro de 2018 e marcaram o encerramento do projeto de extensão e do último módulo da SD desenvolvido naquele ano. A seguir, apresentamos o Módulo 11 – Circulação.

7.1.6.2 Seção 2 – Módulo 11 – Circulação – SD Fase 2

A participação de professores e estudantes nos eventos descritos a seguir aconteceu na segunda etapa da Sequência Didática, durante os anos de 2019 e 2020.

a) 1º Workshop Integrando os Saberes:

Promovido pelo Núcleo de Inovação e Transferência Tecnológica (NIT), do IFFar - *campus* Santo Augusto, o 1º Workshop Integrando Saberes visou apresentar à comunidade um pouco mais sobre as ações de Pesquisa, Ensino e Extensão realizadas na Instituição.

Realizado no dia 29 de maio de 2019, o evento contou com a participação de dezenas de trabalhos. Dentre estes, estavam o projeto de ensino “Prática de Multiletramentos na escola” e os projetos de extensão “Fábrica de Histórias” e “Interfaces Literárias: do texto ao hipertexto” (Figura 85), que fazem parte desta pesquisa. As apresentações orais foram elaboradas pelos estudantes, orientados pelos professores. As comunicações poderiam ser realizadas pelos servidores envolvidos nos projetos ou estudantes. Optamos pela participação exclusiva dos discentes, pois, além de envolvê-los em momentos de aprendizagem e produção de conhecimento científico, fundamentais para a sua trajetória acadêmica, também são atividades que desenvolvem as habilidades de leitura, escrita e, especialmente, oralidade.

Figura 85 – Apresentação do Projeto de Ensino Prática de Multiletramentos na Escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

b) Participação na 13º Expofesa (Feira Agropecuária de Santo Augusto-RS)

A Expofesa é um evento regional realizado na cidade de Santo Augusto-RS, que tem como um dos principais objetivos trazer apresentações culturais integradas à promoção do

comércio local e feira do agronegócio. Em 2019, o evento foi realizado no Sindicato Rural de Santo Augusto e contou com a participação de milhares de pessoas de Santo Augusto e da região celeiro. Na Figura 86, há o público que assistiu à primeira sessão de apresentações realizada durante a Expofesa.

Figura 86 – Público da primeira sessão de apresentações na Expofesa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

A convite da Secretaria Municipal de Educação de Santo Augusto-RS, no dia 15 de agosto de 2019, os participantes do projeto realizaram encenações das histórias “*O Leão Leonel*” e “*O Reinado*”, sendo a primeira de muitas apresentações do Projeto “Fábrica de Histórias” em 2019. Essa apresentação também marcou o início de apresentações externas do projeto, ou seja, fora das dependências do *campus*. Por esse fator, diferenciou-se das apresentações de 2018, levando os estudantes a trabalhar com cenários mais maleáveis e atuação transigente, visando ao empoderamento de um espaço de palco desconhecido. Na Figura 87, a apresentação da história “*O Reinado*”:

Figura 87 – Encenação da história “*O Reinado*” na 13ª Expofesa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Estiveram presentes duas escolas, contabilizando ao todo, em duas sessões, um público de 150 crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da rede pública de Santo Augusto.

c) IX Comunidade no *campus* do IFFar Santo Augusto

Todos os anos, em uma data próxima ao processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o IFFar *campus* Santo Augusto promove a Comunidade no *campus*. Nesse dia, estudantes das escolas da região e pessoas da comunidade têm a oportunidade de conhecer o *campus* através de estações nos moldes de um dia de campo.

Na IX Comunidade no *campus*, o Projeto “Fábrica de História” foi convidado pelo setor de Comunicação e Cultura do *campus*, para organizar uma estação informativa sobre o projeto. Montamos painéis com fotos do projeto e as capas das histórias, disponibilizando computadores para que o público pudesse acessar as versões digitais das histórias infantis bilíngues, e uma pequena sala de cinema com reprodução das hiper-histórias e vídeos com as encenações. Os visitantes foram recepcionados e guiados pelos alunos do projeto que estavam usando os figurinos dos personagens das narrativas (Figura 88). Vários professores de outras escolas da região que estiveram presentes fizeram convite aos coordenadores do projeto, para que realizássemos apresentações das histórias em suas escolas.

Figura 88 – Estação do projeto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Além disso, o evento foi transmitido no Programa Rádio Querência em Minha Escola, em que integrantes do projeto (professores e alunos) tiveram a oportunidade de falar um pouco sobre o projeto para toda a comunidade ouvinte da rádio (Figura 89).

Figura 89 – Entrevista ao Programa Rádio Querência em Minha Escola



Fonte: Assessoria de Comunicação do IFFar Santo Augusto (2019)

d) Mostra Cultural Interna

Durante todo o ano letivo, o IFFar promove diversas apresentações culturais buscando integrar os estudantes com a arte e a cultura. A Mostra Cultural Interna é um evento realizado anualmente com os estudantes do Instituto Federal Farroupilha *campus* Santo Augusto visando selecionar as melhores manifestações artísticas, para uma edição geral, que une apresentações de todos os *campi* Farroupilha. Na Figura 90, os jurados da mostra cultural e alguns telespectadores.

Figura 90 – Jurados e telespectadores da Mostra Cultural Interna



Fonte: Assessoria de Comunicação do IFFar Santo Augusto (2019)

O Projeto “Fábrica de Histórias” se fez presente no evento, trazendo a encenação da história “*O Leão Leonel*” (Figura 91). O evento aconteceu no dia 17 de setembro e contou com dezenas de trabalhos inscritos e centenas de estudantes telespectadores, resultando na classificação da peça “*O Leão Leonel*” para a VII Mostra Cultural do IFFar, que aconteceu em outubro de 2019.

Figura 91 – Apresentação de “O Leão Leonel” na Mostra Cultural Interna



Fonte: Assessoria de Comunicação do IFFar Santo Augusto (2019)

Quanto aos cenários e sonorizações, foram utilizados os materiais produzidos para a 13ª Expofesa, com poucas adaptações pela variação de palco.

e) Apresentação na Universidade de Passo Fundo, RS

Em uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo e o Instituto Federal Farroupilha *campus* Santo Augusto-RS, no dia 7 de outubro de 2019, o Projeto “Fábrica de Histórias” realizou apresentações teatrais e contação de histórias para alunos do ensino fundamental I de escolas públicas de Passo Fundo. O convite para o evento foi divulgado nas redes sociais, com arte criada pelos bolsistas do projeto (Figura 92).

Figura 92 – Convite para as sessões de apresentações teatrais



Fonte: Elaborada pelos alunos bolsistas do projeto Fábrica de Histórias (2019)

Realizado na Universidade de Passo Fundo e com público estimado de 300 crianças e 16 professores, o evento contou com cinco encenações teatrais: “Akira, o panda”, “O Leão Leonel”, “Little Bunny”, “Titan, o bondoso” (Figura 93) e “Chica, a Galinha Caipira”. Além da contação de três hiper-histórias: “As super detetives”, “A boneca” e “Olhe! O pequeno Porco Espinho”.

Figura 93 – Encenação da história “Titan, o bondoso”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Além das apresentações das histórias, para manter a atenção das crianças entre as trocas de cenário, os estudantes propuseram apresentações musicais de canções infantis, como Alecrim, A canoa virou, O cravo e a rosa, Marcha Soldado, Borboletinha, entre outras canções, como forma de interação e descontração com o público presente.

Figura 94 – Apresentações musicais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

As apresentações aconteceram conforme o planejado, organizado e produzido nos módulos 6 e 10 (Produção oral e Encenações). O espetáculo foi transmitido em tempo real através da rede social Facebook do usuário UPFTv.

Na Figura 95, estudantes e professores que participaram das apresentações.

Figura 95 – Estudantes e professores participantes das apresentações



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

f) VII Mostra Cultural do IFFar

Classificado na etapa local da Mostra Cultural, a encenação da história “*O Leão Leonel*”, Figura 96, também participou da VII Mostra Cultural do IFFar, na cidade de São Vicente do Sul. O evento reuniu estudantes de onze *campi* espalhados por todo o estado, trazendo as mais diversas formas de expressão artística.

Figura 96 – Apresentação da história “*O Leão Leonel*”



Fonte: Assessoria de Comunicação do IFFar São Vicente do Sul (2019)

Com cerca de 250 participantes e 69 trabalhos inscritos, os estudantes tiveram a oportunidade de, além de divulgar o projeto “Fábrica de Histórias” para toda a rede Farroupilha, apreciar os inúmeros trabalhos realizados pelos colegas, que enfatizam o protagonismo discente e ações de incentivo à cultura.

“*O Leão Leonel*” foi muito elogiado pelos jurados da mostra e recebeu o destaque *novidade* no quesito categoria, por trazer o gênero literatura infantil como instrumento de ensino e aprendizagem de línguas para estudantes do nível médio.

g) Inauguração do Centro de Eventos Thiago da Silva Polo

No dia 13 de outubro de 2019, aconteceu a inauguração do Centro de Eventos Thiago da Silva Polo, que contou com a participação da comunidade santo-augustense e políticos locais. A convite da coordenadora de cultura do município, o evento contou com apresentações das encenações de “*O Leão Leonel*”, “*Titan, o bondoso*” e “*Chica, a Galinha Caipira*” para um público de cerca de 100 pessoas, além das apresentações musicais de canções infantis. Na Figura 97, as apresentações das histórias “*Titan*” e “*Chica, a galinha caipira*”.

Figura 97 - Apresentação das histórias “Titan” e “Chica, a galinha caipira”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Destacamos que a apresentação, mesmo que realizada em um domingo, dia não letivo, com uma temperatura acima dos 40 graus, não desmotivou os estudantes que vieram, muitos acompanhados dos pais e familiares, para brindar a comunidade com um bonito espetáculo.

h) X MEPT do IFFar

A Mostra de Educação Técnica e Tecnológica do IFFar reúne estudantes de toda a rede Farroupilha, com o objetivo de demonstrar, divulgar e debater sobre os inúmeros resultados de ações do IFFar nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão. Em sua décima edição, o evento recebeu mais de 600 trabalhos inscritos advindos dos onze *campus* do Instituto Federal Farroupilha, e 300 foram selecionados após avaliação realizada por pareceristas *ad hoc*.

Os projetos “Fábrica de Histórias: criando, contando e encantando” e “Interfaces Literárias: do texto ao hipertexto” como projetos de extensão e o projeto de ensino “Prática de

Multiletramentos” foram aprovados para participar do evento (Figura 98). Para inscrição, foi necessário o envio de um resumo expandido, elaborado pelos estudantes e orientado pelos professores que integram a ação.

Figura 98 – Apresentação dos projetos na MEPT



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Os projetos foram apresentados na forma de pôster (Figura 98) com a seguinte estrutura: introdução, metodologia, resultados, considerações finais e referências. Todos os trabalhos foram apresentados e avaliados presencialmente pelo Comitê Institucional de Pesquisa (CIP).

Mais uma vez, destacamos a importância da participação dos estudantes em eventos acadêmicos. Dessa forma, incentivamos a iniciação científica e a formação de jovens pesquisadores como forma de construir e aplicar conhecimentos na educação profissional e tecnológica, além de oportunizar ao aluno a integração com colegas de outras áreas do conhecimento e de outras instituições de ensino, de modo a ampliar suas relações, promover o intercâmbio de conhecimento e experiências e divulgar os resultados dos projetos para a comunidade acadêmica.

i) Hora do conto no Centro de Cultura Benedito de Castro

No dia 29 de outubro de 2019, os alunos da pré-escola, níveis I e II, 1º, 2º e 3º anos da EMEF Rui Barbosa, participaram da Hora do Conto no Centro de Cultura Professor Benedito de Castro, onde assistiram às apresentações de histórias com os alunos do IFFar - *campus* Santo Augusto, através do Projeto “Fábrica de Histórias, criando, contando e encantando”. As histórias encenadas foram “*Chica, a Galinha Caipira*” (Figura 99), “*Titan*” e “*O Leão Leonel*”.

Figura 99 – Encenação de “Chica, a Galinha Caipira” na Hora do Conto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Após as apresentações, as crianças realizaram atividades pedagógicas sobre as histórias, com o auxílio dos alunos do ensino médio (Figura 100).

Figura 100 – Momento de integração entre estudantes do IFFar e crianças



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

j) X Mostra Técnica do IFFar *campus* Santo Augusto

No dia 23 de novembro, aconteceu a X Mostra Técnica do IFFar *campus* Santo Augusto, evento local que visa divulgar as ações de Ensino, Pesquisa e Extensão realizadas pela comunidade acadêmica, através da apresentação de relatos de experiência ou pesquisa.

As apresentações aconteceram em formato de círculo de exposição oral, trazendo uma experiência interativa entre as pesquisas de mais variadas áreas, novamente proporcionando ao aluno vivências acadêmicas de discussão e compartilhamento de ideias e saberes. Os projetos “Fábrica de Histórias” e “Prática de Multiletramento na escola” foram apresentados pelos estudantes (Figura 101).

Figura 101 – Estudantes participando do círculo de exposição oral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

k) II Jornada Mundial sobre o Ensino e Aprendizado de Português

A II Jornada Mundial sobre o Ensino e Aprendizado de Português, realizada em Lima na Pontifícia Universidad Católica del Perú, teve como principal objetivo difundir o português e a cultura da língua. Anualmente, conta com a participação de professores e profissionais de todo mundo envolvidos no ensino da língua.

Uma professora e uma estudante (Figura 102), que participaram desta prática pedagógica, apresentaram os resultados parciais desta pesquisa. A pedido dos pesquisadores presentes na jornada mundial, disponibilizamos os *e-books* das histórias infantis bilíngues, para serem utilizados como ferramenta de ensino de português como língua estrangeira (PLE).

Figura 102 – Apresentação do projeto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

l) Publicação das histórias infantis em formato impresso

Como forma de circulação, mas também como contribuição proposta por esta pesquisa, depois de finalizadas as edições, as histórias foram direcionadas para a etapa de impressão dos livros físicos (Figura 103). Foi a materialização do trabalho árduo e dedicado de professores e alunos.

Figura 103 – Primeiros cinco livros publicados



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

As primeiras publicações aconteceram no início do ano de 2020, quando fomos surpreendidos por uma cruel e devastadora pandemia. A divulgação com sessões de autógrafo não aconteceu. Foi então que iniciamos o Fábrika de Histórias *na quarentena*, que, além das sacolas literárias, com os livros publicados distribuídos para as escolas, elaboramos atividades pedagógicas para crianças alfabetizadas e não alfabetizadas que podem ser utilizadas por pais e professores como ferramenta de ensino e/ou entretenimento.

Esse trabalho, realizado em conjunto com os professores de escolas públicas da região, tem resultado em inúmeros *feedbacks* positivos, integrando as crianças com as histórias e contribuindo com práticas pedagógicas diferenciadas em um momento de constante mudança e dificuldade aos docentes. Muitas escolas municipais preparam atividades impressas que são retiradas na escola semanalmente por seus alunos. Foi a forma que essas escolas encontraram de manter as atividades nesse momento de ensino remoto, pois a maioria dos estudantes não tem acesso à internet de qualidade, então as aulas síncronas não acontecem. Dessa forma, as sacolas literárias com os livros infantis bilíngues, produtos desta pesquisa, são enviadas para a casa dos alunos, que fazem quinzenalmente um rodízio de leituras entre as turmas. Para aquelas escolas que estão tendo aulas virtuais, enviamos os livros digitais para os educadores.

Além disso, os livros também foram distribuídos no Centro de Cultura Benedito de Castro, onde se localiza a biblioteca pública da cidade de Santo Augusto, e nas bibliotecas de

escolas públicas da região, com o intuito de que nossas produções possam circular e, assim, encontrem leitores que façam das nossas histórias parte das suas histórias.

m) Divulgação das produções nas mídias sociais

Magalhães e Cristovão (2018) destacam que as mídias e redes sociais são potencializadores de interação entre alunos e sociedade para além dos muros da escola. A ideia de integrar o projeto “Fábrica de Histórias” nas mídias sociais surgiu com a necessidade de remodelar o formato de circulação das histórias, especialmente em decorrência da pandemia. A proposta inicial era a criação de um site voltado para divulgar o conteúdo produzido pelo projeto trabalhando com a mesma plataforma utilizada na produção das hiper-histórias, com um viés mais informativo, trazendo, além do conteúdo dos livros, um pouco mais sobre o projeto e produções realizadas.

O site foi produzido pelos estudantes e traz uma interface simples: no menu inicial, há uma visão geral sobre o que o público poderia encontrar dentro da página. Para o *design* do site, levamos em conta que a tecnologia trouxe seres superconectados que estão em constante mudança e ação, ou seja, os primeiros segundos do contato do leitor com o site seriam primordiais para chamar a atenção do usuário e garantir o sucesso dessa etapa de circulação.

O conteúdo divulgado foi organizado e categorizado previamente, de forma que os estudantes pudessem trabalhar com o *design* e organização visual do site. Dentre tantas informações a serem mostradas, era preciso filtrar as necessidades e objetivos do projeto na utilização das mídias sociais. Tal processo resultou na seleção de quatro principais menus na tela inicial (Figura 104), além de um menu subsequente com uma visualização rápida de cada história.

Figura 104 – Início do site *Fábrica de Histórias*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Cada menu foi criado de forma a concentrar os diversos materiais criados no decorrer do projeto de forma coesa e simples, facilitando a navegação do leitor. O menu *Sobre* direciona a uma página criada para trazer informações sobre o projeto, contando com *feedbacks*, objetivos do projeto e até uma carta ao leitor. Já o menu *Tutoriais* foi pensado de forma a concentrar o material criado para auxiliar outros professores e discentes a colocar em prática as etapas do projeto, contando com tutoriais explicativos das etapas que compõem a SD.

O menu de *Atividades* foi definido como um espaço para organizar as atividades já construídas por história, visando trazer uma integração a mais do público-alvo com os enredos das narrativas. O último menu, *Eventos*, buscou compilar as experiências vivenciadas pelos estudantes na pós-produção das histórias, contando um pouco de cada evento e apresentação realizados pelo projeto.

Com as inúmeras mudanças ocasionadas pela pandemia do coronavírus, todos se viram obrigados a trazer suas relações com o mundo para dentro das redes sociais. Com isso, o principal canal de comunicação direta do projeto se transformou nas telas, que agora concentram boa parte das relações interpessoais no mundo todo.

Para que nos mantivéssemos presentes na vida do público-alvo do projeto, foi de fundamental importância para a circulação das histórias a migração para as redes sociais, o projeto então ganhou rosto no Instagram, Facebook e YouTube.

Administradas pelos próprios estudantes, as redes sociais se tornaram um dos principais canais de interação do projeto com o público. Dos inúmeros conteúdos adicionados, podemos ressaltar informações sobre as histórias, como as capas e sinopses, *links* para acesso das hiper-histórias, bem como os *feedbacks* dos nossos leitores que transformamos em pequenos vídeos intitulados “Fábrica de Histórias pelo olhar das crianças”, criando um ambiente de interação entre pais, professores, estudantes e alunos/autores.

Nos *feedbacks*, os leitores trazem suas opiniões, narram suas partes preferidas dos livros e criam desenhos com os personagens ou cenas que mais gostaram. Além de serem postados nas redes sociais, alguns *feedbacks* estão também no site do projeto, na página “informações sobre o projeto” (Figura 105).

Figura 105 – Feedback dos leitores no site



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Diversos conteúdos foram criados especificamente para as redes sociais, como artes gráficas, vídeos e legendas para as publicações. Sempre que acrescentamos conteúdo novo no site, os estudantes elaboram novas artes para divulgação que são postadas nas mídias. Um exemplo está na Figura 106.

Figura 106 – Arte de divulgação de novas atividades no site



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Destacamos que a participação ativa dos discentes e seu envolvimento em todas as atividades realizadas foram fundamentais para a construção de sentidos nas práticas sociais que acabamos de descrever. Passamos agora às considerações.

7.1.6.3 Módulos 7 e 11 – Considerações

O projeto de extensão “Fábrica de História: criando, contando e encantando” está em sua segunda edição no ano de 2020 – um ano atípico em que precisamos nos reinventar. 2020 deveria ter sido um ano repleto de espetáculos presenciais e do lançamento dos livros. Pusemo-nos então a pensar de que forma poderíamos seguir com a circulação do trabalho produzido durante o desenvolvimento da SD neste módulo tão importante para compartilhar socialmente os resultados de uma caminhada longa, produtiva e fecunda. Foi então que iniciamos o *Fábrica de Histórias na quarentena*.

Além das sacolas literárias com os livros e atividades pedagógicas entregues às escolas e bibliotecas, os alunos também estão criando *games* interativos com cenários e personagens das histórias infantis bilíngues. Já fizemos um vídeo de animação da história “*O Leão Leonel*” com narração em língua portuguesa e língua inglesa – disponível no site do projeto – e os estudantes estão trabalhando na produção das animações das demais histórias. Geralmente são ideias propostas pelos alunos, que, após discutirmos a viabilidade, colocamos todos a mão na massa, cada um colaborando com conhecimento e habilidades. Salientamos também que as experiências vivenciadas nos Módulos de Circulação foram oportunas como preparação para as próximas etapas da trajetória acadêmica dos estudantes.

Quanto às capacidades de linguagem, não vamos destacar aqui aquelas privilegiadas para a contação das histórias e encenações, pois já realizamos essa análise no Módulo 6 – Produção oral – e Módulo 10 – Produção das encenações. A produção e apresentação de pôster e comunicações orais foram atividades que inseriram os alunos em situações de interação pela leitura, escrita e oralidade. Assim, as principais capacidades de linguagem mobilizadas foram: capacidades discursivas, pois se tratou de momentos repletos de situações discursivas. Com isso, foi necessário atentar para a forma de organização da ação da linguagem, envolvendo o entendimento da macroestrutura textual, tipos de discurso e tipos de sequência utilizados durante a ação da linguagem. Também as capacidades linguístico-discursivas, visto que as atividades envolveram a compreensão de uso adequado de unidades linguístico-discursivas, recursos linguísticos e semânticos, o que contribuiu para tornar a ação de linguagem real em termos de estilo e forma.

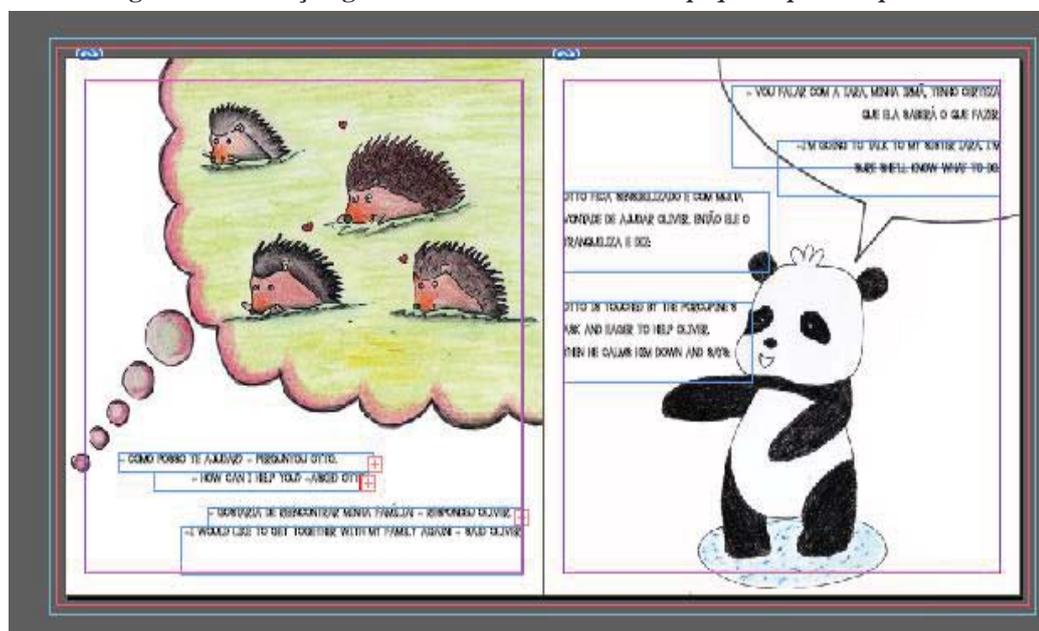
Quanto às publicações, para que chegassem à composição dos livros, para além da produção textual bilíngue, os estudantes criaram ilustrações (Figura 107) e realizaram a edição gráfica (Figura 108), para isso movimentaram todas as capacidades de linguagem.

Figura 107 – Produção das ilustrações das histórias “A Boneca” e “O Leão Leonel”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

Figura 108 – Edição gráfica da história “Olhe! Um pequeno porco espinho”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Contudo, a exploração das capacidades multissemióticas teve maior destaque devido à percepção das relações entre o verbal e não verbal e pela própria constituição do gênero história infantil. Magalhães e Cristovão (2018, p. 149) destacam que as CMS “ampliam muito o conhecimento de mundo dos alunos, formando-os para lidar com os textos multimodais em contextos de multiletramentos, cujas mídias contemporâneas potencializam a produção de gêneros para além da relação oral-escrito com o verbal”.

Ao proporcionarmos momentos nos quais os estudantes pudessem dialogar, demonstrar suas opiniões, construindo sentido para a linguagem, as capacidades de significação foram privilegiadas no constante engajamento dos estudantes nas atividades. No entanto, no contexto geral, as principais capacidades de linguagem privilegiadas nos módulos de circulação foram

as capacidades de ação. Segundo Bronckart (2003), as capacidades de ação constituem-se e são determinadas pelos parâmetros do contexto de produção e leitura: aspectos físicos e socio subjetivos desses contextos (interlocutores, determinantes de local e tempo); conteúdo da linguagem da ação: o que é dito e objetivo da ação da linguagem comunicativa. Dessa forma, os estudantes demonstraram compreensão de uso da linguagem no momento das interações, nos contextos compartilhados, adaptando a produção de linguagem conforme a situação de comunicação e também ao contexto em que a ação da linguagem ocorreu.

Em relação à pedagogia dos multiletramentos, TNLG (2000, p. 9, tradução nossa) salientam que o propósito fundamental da educação, no qual essa pedagogia assume um importante papel, é

[...] garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneira que lhes permita participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica. A pedagogia é uma relação de ensino e aprendizagem que cria o potencial para a construção de condições de aprendizagem conducentes a uma plena e equitativa participação social²⁸.

A *prática transformadora* foi o eixo central dos módulos de circulação. Destacamos que é preciso que as práticas façam sentido, para então fazer significar. Assim, houve a transferência da prática de produção de significado (sala de aula) para o trabalho em outros contextos e locais culturais (físicos e digitais), onde os alunos puderam aplicar o conhecimento adquirido ao longo da SD em outras realidades. The New London Group (2000, p. 33, tradução nossa) destaca que “há ampla evidência de que as pessoas não aprendem nada bem, a menos que sejam motivadas a aprender e acreditam que serão capazes de usar e funcionar com o que elas estão aprendendo de alguma forma que seja do seu interesse²⁹”.

A aprendizagem deu-se de forma significativa, principalmente porque houve um amadurecimento dos alunos à medida que foram ouvidos e valorizados como protagonistas no contexto escolar. Eles utilizaram as ferramentas, conteúdos das oficinas e tutoriais e aplicaram na forma de conhecimento observada nos produtos finais: histórias infantis bilíngues escritas, ilustradas, editadas graficamente, transformadas em literatura eletrônica e que circulam

²⁸ No original, “[...] to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life. Pedagogy is a teaching and learning relationship that creates the potential for building learning conditions leading to full and equitable social participation” (TNLG, 2000, p. 9).

²⁹ No original, “There is ample evidence that people do not learn anything well unless they are both motivated to learn and believe that they will be able to use and function with what they are learning in some way that is in their interest” (TNLG, 2000, p. 33).

socialmente. O estudante passou a ser criador de sentidos, agindo na sociedade através da linguagem.

Sobre a escola transformar seus contextos em possibilidades de aprendizagem, destacam Magalhães e Cristovão (2018, p. 167):

[...] pesquisas que tematizem a linguagem, bem como estratégias para o ensino, são fundamentais para que a escola priorize a sua tarefa de promover o desenvolvimento humano, possibilitando que os sujeitos da interação possam se envolver de forma cada vez mais ativa nas atividades discursivas de sua comunidade.

Percebemos que, nos módulos de circulação, as práticas foram produtivas e significativas, e os estudantes engajaram-se em atividades *de linguagem* e participaram socialmente *pela linguagem*.

Para ilustrar e representar a tese defendida nesta pesquisa, de que o trabalho com práticas de leitura, de oralidade e de escrita multimodais integradas e contextualizadas, mediante o procedimento sequência didática do gênero história infantil, contribui para que os estudantes de ensino médio desenvolvam, de forma eficiente, suas capacidades discursivas e multiletradas e assumam a posição de sujeitos-autores; e também o objetivo geral intencionado por este estudo, qual seja, aplicar e analisar o desenvolvimento de uma proposta didática que contribua com a prática de multiletramentos no contexto escolar utilizando o gênero história infantil e promova o protagonismo e autoria discente; apresentamos esquematicamente (Figura 109), com base em Cope e Kalantzis (2000), The New London Group (TNLG, 2000), Lemke (2010) e Rojo (2012), a prática de ensino e seus principais resultados conforme a Pedagogia dos Multiletramentos.

Figura 109 – Representação da tese defendida



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na Pedagogia dos Multiletramentos

Assim, encerramos aqui a análise do desenvolvimento de nossa proposta didática de acordo com a delimitação deste estudo, mas seguimos com nossos encontros virtualmente e nos mantemos sempre conectados. Dessa forma, esperamos colher ainda muitos frutos nesse terreno que se mostrou imensamente fértil.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas sociedades contemporâneas, a linguagem intersemiótica apresenta um amplo panorama de possibilidades de interação dos sujeitos nos meios sociais. As evoluções de natureza tecnológica, especialmente, repercutem, de forma direta, na construção de sentidos e conhecimentos por meio da leitura, da oralidade e da escrita na educação e suas práticas.

Deparamo-nos diariamente com novos desafios oriundos do período tecnológico em que vivemos. Os tempos são digitais e a escola precisa romper o isolamento da sala de aula, das matrizes curriculares e das disciplinas, para oferecer novas estratégias, com a finalidade de que os alunos possam atuar nas necessárias transformações sociais de forma efetiva. Pensando em estratégias de ensino, propusemos uma prática pedagógica que visou ao desenvolvimento do multiletramento dos estudantes, em um espaço de produções multimodais, utilizando o gênero história infantil.

Entre as razões para a relevância desta pesquisa que envolveu uma prática de produção escrita multimodal e também trabalhou com leitura e oralidade, estão as dificuldades apresentadas pelos estudantes do ensino médio em atividades que envolvem essas três habilidades no contexto escolar, aliado à preocupação de professores de diferentes áreas do ensino, já que ler, escrever e falar são tarefas importantes para um bom desempenho acadêmico no âmbito de todas as disciplinas escolares.

Do anseio de realizar ações pedagógicas instigadoras, que proporcionem aos estudantes atividades que desenvolvam suas capacidades discursivas, escolhemos como tema desta pesquisa a prática de leitura, de escrita e de oralidade na escola por meio de sequência didática do gênero história infantil. Ao delimitarmos o tema, definimos como percurso desta pesquisa a proposta, o desenvolvimento, a aplicação e a análise de uma prática pedagógica interdisciplinar de multiletramento no contexto da educação profissional técnica de ensino médio de modalidade integrada, de uma escola da rede federal, que culminou na produção de textos literários infantis nas línguas portuguesa e inglesa, em formato físico e digital.

Ao longo da pesquisa, procuramos respostas ao seguinte questionamento: diante dos paradigmas contemporâneos de aprendizagem, incentivar a leitura, a oralidade e, principalmente, a produção textual multimodal no contexto escolar de forma integrada, motivadora, autêntica e relevante engajará os estudantes e os tornará protagonistas de seus processos de aprendizagem? Com o propósito de responder a esse questionamento,

estabelecemos as seguintes hipóteses, confirmadas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa da seguinte maneira:

a) O uso da metodologia sequência didática para a produção do gênero história infantil favorece a organização, o planejamento e o desenvolvimento das habilidades leitoras, orais e textuais dos estudantes – sequências didáticas são uma forma muito eficiente de planejamento, construção e organização de trabalho. Através das percepções que tivemos no decorrer deste estudo, sugerimos aos educadores o trabalho utilizando a metodologia de sequências didáticas, pois facilita o planejamento de aulas e de atividades de forma geral. O professor sabe as etapas que deve seguir e acrescenta ou retira atividades conforme perceber a necessidade dos estudantes.

b) A perspectiva do trabalho com multiletramentos permite que estudantes do ensino médio sejam capazes de produzir histórias infantis utilizando diferentes linguagens: na primeira etapa da sequência didática, os alunos produziram 29 histórias infantis bilíngues, escritas, ilustradas e virtualmente editadas; na segunda etapa, 10 dessas histórias foram transformadas em literatura eletrônica através do uso de múltiplas linguagens.

c) As atividades de leitura, de oralidade e de produção textual contextualizadas possibilitam maior envolvimento dos estudantes nas práticas propostas, oportunizando aos alunos uma relação mais autêntica e proativa com a linguagem. Percebemos, documentamos e registramos a participação engajada e motivada dos alunos, sujeitos desta pesquisa, sempre comprometidos e contribuindo com ideias e sugestões que enriqueceram a prática de ensino.

d) O texto como espaço onde podem se concretizar valores, pontos de vista e ideologias refletirá anseios, preocupações e interesses do sujeito-autor, o que será verificado na análise temática das produções dos alunos. *O Leão Leonel*, por exemplo, conta a história de um leão faminto que teve a solidariedade de animais que tentou devorar; comovido, prometeu que nunca mais caçaria e que de frutas, sopas e legumes viveria. Já *Chica, a galinha caipira*, queria muito ser famosa e várias aventuras viveu em uma história rimada, criada por um grupo de alunos que gosta de hip hop e trouxe sonoridade para contar as peripécias de sua protagonista. Jassonsauro, o dinossauro roxinho da obra *Lápis de Cor*, não tem a mesma cor dos outros dinossauros de sua escola; através das cores, os alunos falaram sobre racismo. Na *Boneca*, no dia do brinquedo, muitas intrigas acontecem porque um menino leva uma boneca para a escola. Em *Akira*, o pandinha cheio de amor, conhecemos uma história colorida de aventura, amizade e gentileza de um panda que não tinha manchas e de sua amiga girafa que tinha o pescoço curtinho. Essas são algumas das narrativas com temas delicados, necessários e importantes para

cada um dos alunos que criaram um universo fictício para falar sobre assuntos significantes e valorativos.

O objetivo geral deste estudo – aplicar e analisar o desenvolvimento de uma proposta didática que contribua com a prática de multiletramentos no contexto escolar, utilizando o gênero história infantil, e que promova o protagonismo e autoria discente – foi efetivado. Os resultados revelam que o ensino de leitura, de escrita e de oralidade de língua materna e estrangeira, por meio de sequência didática (objeto maior desta pesquisa), pode promover o protagonismo e autoria discente de forma colaborativa quando elaborada e organizada mediante a aplicação de atividades aliadas à pedagogia dos multiletramentos. O objetivo geral foi subsidiado nos seguintes objetivos específicos:

a) Avaliar a aplicação de uma proposta de intervenção didática que desenvolvesse as competências leitoras, escritas e orais de alunos de cursos técnicos integrados ao ensino médio de forma colaborativa – os módulos selecionados como *corpus* desta pesquisa foram aqueles que trouxeram atividades de leitura, de escrita e de oralidade. Realizamos a leitura de obras em formato impresso, *e-books* e livros eletrônicos, leitura verbal e leitura de imagens; também houve a prática de escrita em língua portuguesa e estrangeira de *short-stories*, histórias infantis, sinopses, adaptação da escrita das obras infantis para literatura eletrônica. Quanto à oralidade, os Módulos 6 e 10 contemplaram atividades de produção oral, com contação de histórias e encenações. Nos Módulos 7 e 11, os alunos puderam demonstrar as competências adquiridas através de publicações, apresentações teatrais e comunicações orais em eventos acadêmicos. Julgamos que a melhor maneira de estimular a leitura, escrita e oralidade é proporcionar situações nas quais os discentes desenvolvam essas competências para propósitos específicos, contextualizados e com objetivos claros, para que os estudantes possam agir pela linguagem dentro e fora da escola.

b) Descrever as atividades propostas nos módulos da sequência didática. Utilizando o paradigma indiciário, realizamos a descrição detalhada de todas as atividades desenvolvidas durante a realização dos módulos da SD.

c) Identificar a participação dos estudantes nas atividades propostas destacando as produções realizadas durante a aplicação da Sequência Didática (SD), para que interpretassem e produzissem textos constituídos por palavras, movimentos, cores e imagens – desde o Módulo 1, apresentação do objeto de ensino, os alunos envolveram-se em atividades multissemióticas na produção e circulação das histórias infantis. Do fazer à mão, como um “bordado literário” na criação das ilustrações, até a criação de literatura eletrônica, as atividades foram constituídas de diversificados modos de significação. Destacamos, ao longo da descrição dos módulos, as

produções realizadas pelos estudantes, utilizando na maioria das atividades ferramentas tecnológicas e multimodais, especialmente ao trazermos o processo de criação das histórias infantis bilíngues (escolha de temática, personagens, conflito/desafios, tempo e espaço), a produção das versões adaptadas para literatura eletrônica, construção do site de hospedagem das hiper-histórias, produções orais, construção de cenários e figurinos e, por fim, a apresentação das produções para a comunidade acadêmica. Identificamos, em todas as etapas da SD, que os alunos foram participativos e colaborativos. Houve engajamento e motivação dos estudantes ao se tornarem agentes dos seus processos de aprendizagem e autores de suas próprias histórias.

d) Investigar quais capacidades de linguagem são privilegiadas no ensino dessa sequência didática. Em cada módulo da SD, identificamos as capacidades de linguagem mobilizadas a partir da vivência dos alunos e suas experiências acionando conhecimentos e informações, ou que foram desenvolvidas ao receberem informações e as utilizaram nas atividades realizadas. Através da interação com as atividades propostas e suas situações discursivas, os estudantes aprenderam a agir pela linguagem, ampliando assim suas capacidades de linguagem.

e) Implementar o uso da pedagogia dos multiletramentos na prática de ensino. As tecnologias digitais disponíveis precisam de conhecimentos específicos e a multimodalidade exige competências relacionadas ao multiletramento para sua efetivação discursiva. Ao produzirem narrativas multimodais, os alunos não apenas contaram histórias, mas, através do uso de texto, imagem, hipertexto, gestos, som, enfim, de diversas semioses, eles agregaram novas dimensões de sentido. Sentidos estes que não estão isolados, mas sim integrados entre os modos semióticos. Os significados produzidos são sociais. Ao final de cada módulo, destacamos, nas seções de considerações, especialmente o *como* da pedagogia dos multiletramentos, que foi utilizado na proposição e na realização de atividades. Podemos destacar a *Prática Situada* no Módulo 1, na qual esclarecemos os objetivos e etapas, inserindo os alunos na proposta para que se sentissem engajados a participar. A *Instrução Aberta* foi a própria sequência didática proposta e executada. O *Enquadramento Crítico* foi a voz dos alunos ecoada em todas as etapas, quando professores e alunos realizaram trocas em participações ativas e dialógicas, dentro de todo o processo de desenvolvimento da SD, respeitando a multiplicidade cultural, já que temos nossas próprias visões de mundo contruídas culturalmente. A *Prática Transformadora* ocorreu, especialmente, quando os sujeitos envolvidos se apropriaram das ferramentas, recursos e instruções, transformando em enunciados plurais, aplicados nas produções e que estão circulando socialmente.

Como contribuições desta pesquisa, realizamos a publicação dos livros produzidos pelos alunos, com vocabulário em português e inglês – optamos por publicações individuais das obras ao invés de uma coletânea com todas as produções por uma questão orçamentária. A primeira obra foi publicada em março de 2020. Ao final do primeiro semestre desse mesmo ano, contamos com mais cinco obras já em circulação. A previsão é que todos os livros estejam disponíveis em suas versões físicas até o final de 2020.

Transformamos as histórias infantis em hiper-histórias (literatura eletrônica); na segunda fase da SD, Módulo 9, todas as narrativas foram transformadas em literatura digital. Os estudantes adaptaram as versões físicas das obras para o formato digital, acrescentando alguns caminhos e possibilidades de escolhas para o leitor interagir com a obra. Cada grupo de alunos criou um site, onde inseriram texto, imagem, áudios e animações; depois publicaram suas produções.

Apresentamos as produções literárias para a comunidade escolar – os Módulos 7 e 11 da SD contemplaram a circulação das produções. Esse objetivo continua em andamento. A primeira apresentação das produções realizadas pelos estudantes foi para os participantes dos projetos de extensão do IFFar *campus* Santo Augusto, voltados para o público infantil. Depois disso, participamos de vários eventos locais, regionais e um evento internacional. As histórias infantis continuam em circulação. As primeiras obras publicadas foram distribuídas para as escolas da região com atividades extras, que podem ser usadas por educadores e pais que queiram aproveitá-las para momentos de entretenimento e conhecimento com as crianças. As obras digitais estão disponíveis no site do projeto Fábrica de histórias, são amplamente divulgadas pelas redes sociais do projeto – Facebook, Instagram e canal no Youtube.

Assim, defendemos a tese de que o trabalho com práticas de leitura, de oralidade e de escrita multimodais integradas e contextualizadas, mediante o procedimento sequência didática do gênero história infantil, contribui para que os estudantes de ensino médio desenvolvam, de forma eficiente, suas capacidades discursivas e multiletradas e assumam a posição de sujeitos-autores. Desse modo, entendemos que as práticas pedagógicas e sociais mediadas pela linguagem requerem dos sujeitos multiletramentos, ou seja, novos meios de construção de sentidos em consonância com a diversidade de culturas, linguagens, mídias e tecnologias.

O desenvolvimento dessa prática de ensino, constituída de produções escritas, orais e virtuais utilizando ferramentas como imagem, áudio e vídeo, contribuiu para a realização de produção, criação, colaboração e compartilhamento de ideias e saberes, engajando os aprendizes em uma prática social relevante no âmbito da comunidade escolar envolvida.

Percebemos que, através de atividades criativas e desafiadoras em língua materna e estrangeira, envolvendo multimodalidade e guiadas por sequências didáticas, os estudantes mostraram-se bastante participativos e comprometidos; os resultados de suas produções foram expressivamente positivos. Na apresentação da proposta didática aos alunos, Módulo 1, alguns deles perguntaram entusiasmados e até um tanto incrédulos:

– *Teacher*, a gente vai mesmo fazer um livro? De verdade? Com o nosso nome escrito lá na capa?

Sim, nós produzimos livros “de verdade” e fizemos muito mais do que isso. Fomos além do que prevíamos no início da nossa proposta de ensino, e muito se deve ao fato de nossos alunos serem engajados e comprometidos. Todos os estudantes do ensino médio do IFFar passaram por um processo seletivo para ingressar na instituição, valorizam muito a vaga conquistada em uma escola pública de qualidade comprovada pelos conceitos dos cursos e resultados de avaliações de desempenho. Os discentes mostram-se sempre preocupados com questões sociais e políticas. São muitas vozes querendo falar à espera de serem ouvidas. Neste trabalho, foram ouvidas através da arte. Salientamos que o aperfeiçoamento das capacidades discursivas e multiletradas dos estudantes do ensino médio se torna mais eficiente quando desenvolvido através do trabalho com práticas de leitura, oralidade e escrita multimodais integradas e contextualizadas.

Essa prática, utilizando o gênero discursivo história infantil, levou o aluno a compreender como utilizar um gênero de forma multimodal, tornando-se agente leitor e produtor que, conseqüentemente, será capaz de (re)significar outros textos pertencentes a outros gêneros utilizando múltiplas linguagens. Todas as atividades propostas visaram à ampliação de capacidades multiletradas envolvendo linguagens verbais e visuais na produção de conteúdo, com mapeamento das capacidades de linguagem desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem proposto pela SD.

Este estudo teve como limitador, na primeira fase da SD, a baixa carga horária das disciplinas de artes e língua inglesa, o que restringiu o tempo de desenvolvimento de cada módulo da SD, que poderia ter sido mais explorado. O fator tempo, no geral, foi o que mais causou limitações ao nosso estudo. A modalidade de ensino técnico integrado ao ensino médio é ofertada em turno integral, matutino e vespertino, tendo apenas duas “janelas” no horário, ou seja, dois turnos livres para atividades extras/complementares. Devido a isso, tivemos muita dificuldade para reunir 100% dos participantes nas atividades realizadas na segunda etapa da sequência didática. A maioria dos alunos não reside em Santo Augusto-RS, e não há transporte em turnos não letivos. Então, eles precisam se organizar de outras formas para conseguirem

estar no *campus* nesses turnos. Além disso, nesses mesmos turnos, são realizadas outras diversas atividades ofertadas por professores das mais diferentes disciplinas, como aulas de reforço e também projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Tínhamos sempre presencialmente ao menos um participante de cada grupo, pois, na medida do possível, realizávamos as atividades de forma on-line com os demais alunos. A grande dificuldade foi no Módulo 10, Produção das Encenações, porque precisávamos ensaiar as falas, posicionamento no palco, etc., e quem faltava tinha seu papel interpretado por outro participante para não interrompermos o andamento de cada encenação. Ao final, quase todos sabiam as falas um do outro, já eram capazes de interpretar qualquer personagem.

Outra questão que precisou de atenção foi a troca de horários com outros professores, para que as turmas pudessem ser liberadas para participar das oficinas da primeira etapa; nem sempre tivemos a concordância de alguns colegas, então organizar os horários foi trabalhoso. Da mesma forma, não conseguimos participar de alguns eventos, pois não houve liberação dos docentes.

Nosso projeto constituiu-se de muitas práticas e dar conta de todas elas foi uma tarefa desafiadora. Cabe ressaltar que o coletivo foi fundamental na construção da SD. Temos a expectativa de que esta pesquisa sirva como recurso para o desenvolvimento de práticas interativas e colaborativas de leitura, escrita, reescrita e oralidade em espaços multimidiáticos e multissemióticos, visando à formação de sujeitos críticos e incluídos digitalmente.

Em termos de sugestão para continuidade da pesquisa, estimulamos pesquisas-ação que utilizem o procedimento sequência didática com gêneros multimodais na promoção de multiletramento dos estudantes aliando novas tecnologias. Apresentamos, ao longo da descrição dos módulos da SD, várias ferramentas e atividades que podem ser aplicadas e/ou adaptadas em práticas didático-pedagógicas de ensino-aprendizagem de leitura, escrita e oralidade, de acordo com as necessidades de cada contexto. É importante que as ações didáticas sejam significativas para os estudantes e considerem as particularidades e identidades do aluno.

É momento de finalizar este trabalho de tese. Reiteramos, pois, que leitura, leitor, literatura e linguagens estão em um constante processo de transformação promovido pela cultura digital. O que apresentamos é apenas um caminho possível de construção de projeto de multiletramentos que pode contribuir, transformar e qualificar as práticas de ensino para que novas perspectivas se instalem na escola. Compartilhamos aqui nossas experiências e reflexões que poderão instigar outros pesquisadores e outras investigações relacionadas aos aspectos da multimodalidade no ensino, com o propósito de melhorarmos nossas práticas, qualificarmos o ensino e buscarmos por uma educação eficiente, transformadora, valorativa e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: Gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ANTUNES, Irlandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada**: Limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Ed. 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: A teoria do romance. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BALESTRINI, Mara. El traspaso de la tiza al celular: Celumetrajés em el Proyecto Facebook para pensar com imágenes y narrativas transmedia. In: PISCITELLI, Alejandro; ADAIME, Iván; BINDER, Inés (Orgs.). **El proyecto Facebook y la Posuniversidad**: Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. Buenos Aires: Editorial Ariel, 2010. p. 35-46.

BARBOSA, Pedro. Ciberliteratura: O computador como máquina semiótica. **Revista de Comunicação & Linguagens**, v. 29, n. 1, p. 303-327, 2003. Disponível em: https://po-ex.net/pdfs/clit_06.pdf. Acesso em: 14 mar. 2020.

BELLI, Vania. A leitura da literatura infantil: Educação e construção de identidade. In: LEAHY-DIOS, Cyana (Coord.). **Espaços e tempos de educação (Ensaio)**. Rio de Janeiro: CL Edições, 2004. p. 73-74.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: Educação é a base. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. A atividade de linguagem em relação à língua: Homenagem a F. de Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 19-42.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo, SP: Ed. EDUC, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. Interacionismo sócio-discursivo: Uma entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL)**, v. 4, n. 6, p. 1-29, 2006a. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. Los géneros de texto y su contribución al desarrollo psicológico. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires, Argentina: Miño & Dávila, 2007. p. 69-86.

CABRAL FILHO, Adilson Vaz. Sociedade e tecnologia digital: Entre incluir ou ser incluída. **LIINC em Revista**, v. 2, n. 2, p. 110-119, 2006. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/download/3103/2797>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169-191.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: Do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Artes Médicas, 1996. p. 77-105.

CHARTIER, Roger. Literatura e cultura escrita: Estabilidade das obras, mobilidade dos textos, pluralidade das leituras. **Escola São Paulo de Estudos Avançados sobre a Globalização da Cultura no Século XIX**. 2012. Disponível em: http://www.espea.iel.unicamp.br/textos/IDtextos_138_pt.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

CITELLI, Adilson. A mídia na sala de aula. **Revista Impressão Pedagógica**, Florianópolis, n. 23, jul./ago. 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: Teoria análise didática**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London, UK: Routledge, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana. A leitura em múltiplas fontes: Um processo investigativo. **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 1, n. 1, p. 67-79, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/5897/4411>. Acesso em: 16 mar. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: Um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, p. 35-42, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/25530038>. Acesso em: 16 mar. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: Um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: Uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 15-40.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lidia. Sequências didáticas: Semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatiane Carréra et al. (Orgs.). **Linguística aplicada e sociedade**: Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas, SP: ALAB/Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

CUNHA, Maria Zilda da. **A tessitura dos signos contemporâneos**: Novos olhares para a literatura infantil e juvenil. São Paulo: Humanitas; Paulinas, 2009.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: Reflexão e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 119-132.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.

DOLZ, Joaquim. **Seminário 2015 - Palestra Prof. Joaquim Dolz**, 12 ago. 2015. 1 vídeo (53min1s). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc. Acesso em: 15 jan. 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2010. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 35-60.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino? In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

FERREIRA, Elaine Cristina Forte. **A oralidade como objeto de ensino**: Por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate. 229 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12979/1/2014_tese_ecferreira.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Ed. da Edusp, 2008.

GAROFALO, Débora. Como usar os gêneros digitais em sala de aula. **Nova Escola**. São Paulo, 13 jun. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11857/como-usar-os-generos-digitais-em-sala-de-aula>. Acesso em: 7 jan. 2020.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/587/661>. Acesso em: 25 mar. 2020.

GINZBURG, Carlo. **Indagações sobre Piero**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: História, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HAYLES, Nancy Katherine. **Literatura eletrônica**: Novos horizontes para o literário. São Paulo: Global, 2009.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFar). Fábrica de históricas. **Little bunny**. 2020. Disponível em: <https://projetohiperconto.wixsite.com/littlebunny/1>. Acesso em: 9 out. 2020.

IVANIČ, Roz. **Writing and identity**: The discursual construction of identity in academic writing. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins, 1998.

KALANTZIS, Mary et al. **Literacies**. Melbourne, Australia: Cambridge University Press, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Múltiplas linguagens na escola. In: CANDAU, Vera Maria. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 123-140.

KIRCHOF, Edgar Roberto. A literatura infanto-juvenil e o mundo digital. In: BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; RETTENMAIER, Miguel (Orgs.). **Novas leituras do mundo**: A literatura na ecologia das mídias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 109-123.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRESS, Gunter. Design and transformation: New theories of meaning. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London, UK: Routledge, 2000a. p. 153-161.

KRESS, Gunter. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London, UK: Routledge, 2000b. p. 182-202.

KRESS, Gunter. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. New York, USA: Routledge, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler...** O que eu faço? Campinas, SP: Ministério da Educação/Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>. Acesso em: 29 mar. 2020.

LEMKE, Jay L. Travels in hypermodality. **Visual communication**, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/147035720200100303>. Acesso em: 16 mar. 2020.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: Aspectos teóricos e sequência didática. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 15, n. 3, p. 223-245, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n3p223>. Acesso em: 27 jan. 2020.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. In: PETRONI, Maria Rosa (Org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: Experiências em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 51-68.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos na escrita. **Revista Intercâmbio**, v. 15, p. 1-10, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3680/2405>. Acesso em: 29 mar. 2020.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Projetos pedagógicos para produção escrita nas aulas de língua portuguesa. In: SILVA, Elizabeth Ramos da; LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Org.). **Caminhos para a construção da prática docente**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 93-117.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006. Disponível em: http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewFile/349/370. Acesso em: 8 mar. 2020.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Linguagem e educação: O ensino e aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 123-151.

MACHADO, Michelle Jordão; KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira. A cultura digital na educação básica: Investigação sobre concepções, práticas e necessidades formativas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017. p. 1341-1356. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26322_14084.pdf. Acesso em: 19 jan. 2020.

MACHADO, Regina. **Acordais**: Fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

MACHADO, Regina. E eles foram felizes para sempre³⁰. In: PRIETO, Benita (Org.). **Contadores de histórias**: Um exercício para muitas vozes. Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas, 2011. p. 196-201.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**: Uma leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras**: As histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**: Novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Moderna, 2010. p. 15-80.

MARTINS, Analice de Oliveira; RAMOS, Penha Élide Ghiotto. Tendências vanguardistas: a literatura eletrônica e o jovem leitor imersivo. **Via Atlântica**, n. 26, p. 61-80, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/viaatlantica/article/download/84313/105425>. Acesso em: 12 mar. 2020.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: Reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2007. p. 51-63.

³⁰ Machado (2011) usou esse o trecho citado para fazer uma dedicatória à Mery Soucourougrou no livro organizado por Benita Prieto.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto. Assessoria de Comunicação. **Instituto Federal Farroupilha**, 27 mai. 2015. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/sobre-o-iffar/a-institui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 17 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto. Assessoria de Comunicação. **Sobre o Campus**, 30 mar. 2016a. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/institucional-sa>. Acesso em: 16 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado**. 2016b. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-santo-augusto>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado**. 2016c. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-santo-augusto>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ORTHOFF, Sylvia. **Maria vai com as outras**. 22. ed. São Paulo: Ática, 2017.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: Uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Ed. da Feevale, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje**: Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário CEALE**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>. Acesso em: 10 ago. 2020.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos dourados**: A arte de ouvir histórias. 7. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2008.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-30.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexão sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010. p. 35-60.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

SILVEIRA, Bianca Farias da. Contação de histórias na sala de aula: Um poder mágico! **Revista Prolíngua**, v. 2, n. 2, p. 25-33, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/13402>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Acesso em: 21 mar. 2020.

SPALDING, Marcelo. Literatura na tela do computador: A coletânea de Literatura Eletrônica de Katherine Hayles e algumas experiências no Brasil. **Revista Trajetória Multicursos**, v. 3, n. 7, p. 138-155, 2012. Disponível em: <http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/trajetoria/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SPALDING, Marcelo. O movimento literatura digital e a literatura produzida no Brasil. In: BURLAMAQUE, Fabiane V.; RETTENMAIER, Miguel (Orgs.). **Novas leituras do mundo: A literatura na ecologia das mídias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 67-86.

SPALDING, Marcelo. Um estudo em vermelho. **O hiperconto**. 2009. Disponível em: <http://www.hiperconto.com.br/estudoemvermelho/>. Acesso em: 10 maio 2020.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: Relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009.

TATAR, Maria. **Contos de fadas**: Edição definitiva, comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London, UK: Routledge, 2000. p. 9-38.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Joões e Marias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas**. Madrid, Espanha: Visor, 1997. v. 5. (Fundamentos de defectologia).

VYGOTSKY, Lev S. **Thought and language**. Cambridge, USA: The MIT Press, 1986.

WALTHER, Elisabeth. Max Bense e a cibernética. In: KIRCHOF, Edgar Roberto (Org.). **Novos horizontes para a teoria da literatura e das mídias: Concretismo, ciberliteratura e intermedialidade**. Canoas: Ed. da Ulbra, 2012. p. 37-40.

WEBCORE GAMES. **Crianceiras – Poemas de Manoel de Barros**. 11 out. 2016, 496 MB. Disponível em: https://play.google.com/store/apps?hl=pt_BR. Acesso em: 15 mar. 2020.

YOUSAFZAI, Malala. **Malala e seu lápis mágico**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 6. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – Plataforma Brasil: Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE)



Público **Pesquisador** **Alterar Meus Dados**

Cadastros

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICA DE MULTILETRAMENTO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
Pesquisador Responsável: Miquela Piaia
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 08991619.4.0000.5342
Submetido em: 23/04/2019
Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1287944

**ANEXO B – Edital n. 193/2019: Projetos de ensino do IF Farroupilha
aprovados para Concessão de Apoio Financeiro**

EDITAL n. 193/2019, DE 26 DE ABRIL DE 2019

**Referente ao Edital n. 142/2019, de 5 de abril de 2019 PROCESSO PARA SELEÇÃO
DE PROPOSTAS PARA CONCESSÃO DE APOIO
FINANCEIRO PARA PROJETOS DE ENSINO DO IF FARROUPILHA**

O PRÓ-REITOR DE ENSINO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, no uso de suas atribuições, torna pública a Lista de Projetos de Ensino Aprovados, referente ao Edital nº 142/2019, de 05 de abril de 2019, que rege o **Processo para Seleção de Propostas para Concessão de Apoio Financeiro para Projetos de Ensino.**

1. PROJETOS APROVADOS – POR CAMPUS DO IF FARROUPILHA

1.1 Campus Santo Augusto

Projeto	Coordenador	Apoio Financeiro	Bolsa Incentivo ao Estudante
1. Prática de multiletramento na escola: uma proposta interdisciplinar de construção de sentidos	Miquela Piaia	NÃO	SIM
2. Gestão em Debate	Simone Beatriz Nunes Ceretta	SIM	NÃO
3. Estudar pra Valer	Beatris Gattermann	SIM	NÃO
4. Xadrez IFFar	Tiago Stefanelo e Silva	SIM	NÃO
5. Vc + Cidadão	Ana Leticia de	SIM	NÃO

2. DISPOSIÇÕES GERAIS

2.1 O presente Edital, assinado, está à disposição na Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), onde deverão ser solicitados quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

2.2 Os casos omissos serão analisados pela PROEN e pelo CAEN, amparados pela Procuradoria Jurídica junto ao IF Farroupilha.

2.3 As demais atividades e períodos seguem o cronograma previsto no Edital nº 142/2019, de 05 de abril de 2019.

Santa Maria/RS, 26 de abril de 2019.

ÉDISON G. BRITO DA SILVA
Pró-Reitor de Ensino Portaria nº 113/2017

**ANEXO C – Edital n. 211/2019: Resultado da seleção de ações de Extensão:
Eventos do IFFar**

**EDITAL N. 211/2019, DE 9 DE MAIO DE 2019 Referente ao EDITAL N. 004/2019, DE
8 DE JANEIRO DE 2019**

**SELEÇÃO DE AÇÕES DE EXTENSÃO – EVENTOS DE EXTENSÃO DO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA**

A PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, no uso de suas atribuições, torna público o **Resultado Preliminar** da Seleção de ações de extensão – Eventos de extensão do Instituto Federal Farroupilha.

1. RESULTADO PRELIMINAR

1.1. Resultado preliminar por ordem de classificação

Título	Campus	Classificação
CONHECENDO O IFFAR - <i>CAMPUS SANTA ROSA</i>	SR	1º
INTERFACES LITERÁRIAS: DO TEXTO AO HIPERTEXTO	Santo Augusto	2º
ENCONTRO DE EGRESSOS 2019 DO IFFARROUPILHA - <i>CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL</i>	SVS	3º
I WORKSHOP DE EGRESSOS DO <i>CAMPUS ALEGRETE</i>	AL	4º
I ENCONTRO DE EGRESSOS DO IFFAR <i>CAMPUS SANTO ÂNGELO</i>	SAN	5º
I SEMINÁRIO DE EXTENSÃO, INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO REGIONAL	SB	6º
ENCONTRO DE ALUNOS DO IFFAR DO <i>CAMPUS SANTA ROSA</i>	SR	7º
II SEMANA DO MEIO AMBIENTE DO <i>CAMPUS JAGUARI</i>	Jaguari	8º
IV SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS - SEC	Jaguari	9º
DIVULGAEXT: COMPARTILHANDO AS AÇÕES DE EXTENSÃO COM A COMUNIDADE REGIONAL	SVS	10º
II FÓRUM REGIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E I FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPAÇO DA CULTURA MISSIONEIRA	SB	DESCLASSIFICADO

Título	Campus	Classificação
I MEETING DE INGRESSANTES, VETERANOS E EGRESSOS DE ESTÉTICA E COSMÉTICA	SAN	DESCCLASSIFICADO
X ENCONTRO ANUAL DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	FW	DESCCLASSIFICADO
MOSTRA REGIONAL DE CIÊNCIAS - IFFARROUPILHA, <i>CAMPUS</i> DE FREDERICO WESTPHALEN	FW	DESCCLASSIFICADO
III MOSTRA DE TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	SAN	DESCCLASSIFICADO
II HACKATHON FW	FW	DESCCLASSIFICADO

Santa Maria/RS, 09 de maio de 2019.

Raquel Lunardi

Pró-reitora de Extensão

Portaria 155/2015

ANEXO D – Edital n. 209/2019: Seleção ações de Extensão IFFAR

**EDITAL N. 209/2019, DE 09 DE MAIO DE 2019 Referente ao EDITAL N. 526/2018 DE
17 DE DEZEMBRO DE 2018**

SELEÇÃO DE PROPOSTAS PARA AÇÕES DE EXTENSÃO DE ARTE E CULTURA NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

A PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, no uso de suas atribuições, torna pública o **RESULTADO PRELIMINAR** do Edital de Seleção de Propostas para **ações de extensão de Arte e Cultura** a serem desenvolvidas no âmbito deste Instituto, em consonância com a Resolução CONSUP nº 054/2016, de 26 de Julho de 2016.

1. RESULTADO PRELIMINAR

1.1. Resultado preliminar por ordem de classificação

TÍTULO DA PROPOSTA	CAMPUS	CLASSIFICAÇÃO
ENCONTRARTE- ANO II	SAN	1º
PRÁTICAS MUSICAIS DE CONJUNTO - MÚSICA POPULAR BRASILEIRA	JÁ	2º
ESPAÇO CULTURAL 2019 : AÇÕES CULTURAIS E ARTÍSTICAS EM SANTA ROSA	SR	4º
CINECOMUNIDADE	FW	3º
MOSTRA REGIONAL DE TEATRO ESTUDANTIL	FW	5º
LER, ESCREVER, CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS - A NARRATIVA COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO	AL	6º
FÁBRICA DE HISTÓRIAS: CRIANDO, CONTANDO E ENCANTANDO	SANTO AUGUSTO	7º
AGREGANDO CONHECIMENTOS: IFFAR X “8 MARZO - K. LORENZ”	SVS	10º
COSTURANDO HISTÓRIAS NA RODA DE MATE - MULHERES, ARTE E MEMÓRIAS	SB	9º
SANTA ROSA/RS E SUAS PAISAGENS CULTURAIS: CONHECER PARA VALORIZAR O PATRIMÔNIO CULTURAL LOCAL	SR	8º
INVERNADA ARTÍSTICA E CULTURAL NTG ALMA FARRAPA – 2º EDIÇÃO	JC	11º
NTG ALMA FARRAPA E LAR RECANTO DO AMANHECER– VALORIZAÇÃO DA TERCEIRA IDADE- 3º EDIÇÃO	JC	12º

TÍTULO DA PROPOSTA	CAMPUS	CLASSIFICAÇÃO
LITERATURA E NEGRITUDE NAS ESCOLAS	SVS	13°
FESTIVAL "MINUTO PELA NÃO VIOLÊNCIA À MULHER"	AL	14°
NOSSA BANDA TOCA	SVS	15°
DANÇAS TRADICIONAIS: "GRUPO SENTINELA FARROUPILHA"	SR	DESCCLASSIFICADO
TEATRO, COMUNICAÇÃO, INTEGRAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA - REVITALIZAÇÃO DO GRUPO TEATRAL DO <i>CAMPUS</i> SANTO AUGUSTO.	SANTO AUGUSTO	DESCCLASSIFICADO
DE FIO A PAVIO: EXPERIÊNCIA COM ARTE	PB	DESCCLASSIFICADO

Santa Maria/RS, 09 de maio de 2019.

Raquel Lunardi

Pró-reitora de Extensão

Portaria 155/2015

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Aluno(a)

Convido você a participar da pesquisa “Prática de Multiletramento na escola: uma proposta didática de construção de sentidos”, de responsabilidade da doutoranda Miquela Piaia, sob orientação do Professor Dr. Ernani Cesar de Freitas, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de produção e desenvolvimento de uma proposta didática que contribua com a prática de multiletramentos no contexto escolar, utilizando o gênero história infantil. Essas histórias serão produzidas por você, juntamente com os seus colegas, mediados pelos professores. Após o término das produções, você será convidado a responder ao questionário que está nas páginas que seguem. Gostaria de contar com a sua colaboração para a realização deste estudo. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do referido estudo.

Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Também não terá qualquer despesa para participar da pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação neste estudo. As suas informações serão arquivadas e os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados fornecidos.

Você receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação. Ao se voluntariar para responder, você concorda que os resultados desta pesquisa sejam publicados em livros, revistas científicas e congressos, com total garantia de que sua identidade não será revelada. Agradeço pela sua atenção e disponibilidade!

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail

miquela.piaia@gmail.com, ou com o curso Programa de Pós-Graduação em Letras, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 8h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque o seu nome no local indicado abaixo.

Novamente agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, bem como a de seus pais ou responsáveis, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Data: _____

Local: _____

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) responsável: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Miquela Piaia

Assinatura: _____