

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Programa de Pós-Graduação em Letras

Dissertação de Mestrado

**ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA
PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS**

NEANDRO SCHWARTZ





UPF

UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900
(54) 3316 7000 - www.upf.br

NEANDRO SCHWARTZ

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo e à Faculdade Católica de Rondônia (MINTER) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Crestani.

**PASSO FUNDO
2023**

CIP – Catalogação na Publicação

S399e Schwartz, Neandro
Ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos
[recurso eletrônico] / Neandro Schwartz
– 2023.
979 KB; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Crestani.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo
Fundo, 2023.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Base Nacional
Comum Curricular. 3. Didática. I. Crestani, Luciana Maria,
orientadora. II. Título.

CDU: 806.90

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“Ensino de Língua Portuguesa na Perspectiva dos Multiletramentos”

Elaborada por

Neandro Schwartz.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras – Projeto de
Cooperação entre Instituições

- Minter FUPF/FCR, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a
obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e
Produção Discursiva”

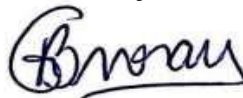
Aprovada em: 07 de novembro de 2023.
Pela Comissão Examinadora



Prof. Dr.ª Luciana Maria Crestani
Presidente da Banca Examinadora



Prof.ª Dr.ª Roseméri Lorenz
Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul



Prof.ª Dr.ª Gisele Benck de Moraes
Universidade de Passo Fundo



Prof. Dr.ª Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora Programa de Pós-Graduação em Letras

Agradecimentos

À minha esposa Maria Simone e meus irmãos Rosely e Neemias, que sempre estiveram ao meu lado me incentivando.

À Secretaria de Educação do Estado de Rondônia – SEDUC que em fizeram parceria com a Universidade Federal de Passo Fundo e a Faculdade Católica de Rondônia, possibilitando a realização do curso de mestrado.

À Professora Dra. Luciana Maria Crestani pela orientação e paciência e também por seus muitos ensinamentos.

Às Professoras Dra. Gisele Benck de Moraes e Dra. Rosemeri Lorenz, pelas observações e pelo tempo disponibilizado.

Aos alunos do 6º ano A da Escola Genival Nunes da Costa – Projeto Guaporé pela participação, sem vocês não teria conseguido.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, minha mãe Edite que tanto incentivava meus estudos, minha esposa Maria Simone e meus irmãos, Rosely e Neemias.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos desafia, enquanto docentes, a pensar numa nova concepção de ensino que, efetivamente, estabeleça relação entre o conhecimento e as práticas sociais dos estudantes. Ensinar e aprender, hoje, supõe um paradigma educativo que considere a conectividade, a colaboração, a interatividade e a diversidade (de tecnologias, de linguagens, de culturas) na escola e, como extensão, na sociedade. Nesse sentido, os estudos dos multiletramentos - que embasam a BNCC - podem se configurar como um suporte às práticas de sala de aula, fornecendo ao professor alternativas para que se alcancem mudanças no ensino. Assim, buscamos, por meio da pesquisa ora em tela, desenvolver e aplicar uma sequência didática para ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa à luz de preceitos dos multiletramentos, preparando os estudantes para novas práticas de linguagem. As perguntas norteadoras que guiam o trabalho são: que aspectos precisam ser considerados para realizar um trabalho pautado em preceitos dos multiletramentos? Como desenvolver uma proposta de ensino e aprendizagem com base em tais preceitos? Buscando tais respostas, fundamentamos e elaboramos uma proposta prática, aplicada a uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Rondônia. Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação. A base teórica que fundamenta a proposta são, principalmente, os estudos de Magda Soares (2008), Angela Kleiman (2005), Roxane Rojo (2012), Lemke (2010) do Grupo de Nova Londres (2021), além da Base Nacional Comum Curricular (2018). As atividades foram desenvolvidas em 09 encontros, totalizando 18 períodos de aulas. Os resultados esperados foram atingidos de maneira satisfatória. Quanto à leitura de textos multissemióticos, as atividades de análise e discussão acerca dos efeitos de sentido projetados pelos elementos constituintes, como as cores, as formas, a trilha sonora, os objetos das cenas etc. foi inovadora aos alunos e chamou-lhes muita atenção. Também a produção de um texto multissemiótico em ambiente digital - os alunos produziram slides sobre tirinhas e apresentaram aos colegas - foi uma prática nova para os alunos, que se mostraram empolgados e participativos. As atividades de oralidade também foram produtivas e trouxeram para sala de aula as vivências dos alunos, propiciando o debate acerca de aspectos culturais próprios da comunidade e das experiências pessoais dos estudantes. Ainda, por meio das atividades propostas - mais visuais e interativas - foi possível também constatar maior participação dos alunos atípicos. Assim, a proposta desenvolvida a partir dos gêneros textuais escolhidos cumpriu a expectativa, já que, seguindo preceitos da BNCC e dos multiletramentos foi possível articular um trabalho em torno da oralidade, da leitura, da produção textual e da análise linguística e semiótica que promoveu novos conhecimentos aos alunos, propiciando o protagonismo destes nas atividades.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem. Língua Portuguesa. Base Nacional Comum Curricular. Multiletramentos

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC) challenges us, as teachers, to think of a new teaching concept that effectively establishes a relationship between students' knowledge and social practices. Teaching and learning today presupposes an educational paradigm that considers connectivity, collaboration, interactivity and diversity (of technologies, languages, cultures) at school and, as an extension, in society. In this sense, studies of multiliteracies - which support the BNCC - can be configured as a support for classroom practices, providing teachers with alternatives to achieve changes in teaching. Thus, we seek, through the research on the screen, to develop and apply a didactic sequence for teaching and learning the Portuguese language in the light of precepts of multiliteracies, preparing students for new language practices. The guiding questions that guide the work are: what aspects need to be considered to carry out work based on multiliteracies precepts? What would a teaching and learning proposal based on such precepts look like? Seeking such answers, we substantiated and developed a practical proposal, applied to a 6th year elementary school class at a state school in Rondônia. It is, therefore, action research. The theoretical basis that underlies the proposal are, mainly, the studies of Magda Soares (2008), Angela Kleiman (2005), Roxane Rojo (2012), Lemke (2010) of the New London Group (2021), in addition to the Common National Base Curriculum (2018). The activities were developed in 9 meetings, totaling 18 class periods. The expected results were satisfactorily achieved. Regarding the reading of multisemiotic texts, the activities of analysis and discussion about the effects of meaning projected by the constituent elements, such as colors, shapes, the soundtrack, objects in the scenes, etc. It was innovative for the students and attracted a lot of attention. Also producing a multisemiotic text in a digital environment - students produced slides about comic strips and presented them to their colleagues - was a new practice for the students, who were excited and participative. The oral activities were also productive and brought the students' experiences into the classroom, encouraging debate about cultural aspects specific to the community and the students' personal experiences. Furthermore, through the proposed activities – more visual and interactive – it was also possible to observe greater participation from atypical students. Thus, the proposal developed based on the chosen textual genres fulfilled expectations, since, following precepts of the BNCC and multiliteracies, it was possible to articulate work around orality, reading, textual production and linguistic and semiotic analysis that promoted new knowledge to students, enabling them to take a leading role in activities.

KEYWORDS: Teaching and learning. Portuguese language. Common National Curriculum Base. Multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tirinha Smilingüido.....	64
Figura 2 – Imagem do curta-metragem Umbrella.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEE/RO – Conselho Estadual de Educação de Rondônia

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CRE – Coordenadoria Regional de Ensino

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GNL – Grupo de Nova Londres

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo

INSS – Instituto Nacional Do Seguro Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDUC – Secretaria da Educação do Estado de Rondônia

TEA – Transtornos do Espectro Autista

TD – Tecnologias Digitais

UPF – Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	17
2.1	O QUE É ENSINAR A LÍNGUA MATERNA?	17
2.2	O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA DA BNCC	30
3	OS MULTILETRAMENTOS E AS COMPETÊNCIAS PARA A VIDA	38
3.1	OS (MULTI)LETRAMENTOS E AS PRÁTICAS SOCIAIS	38
3.2	OS PILARES DOS MULTILETRAMENTOS	42
4	OS CAMINHOS DA PESQUISA	49
4.1	SOBRE O TIPO DE PESQUISA	49
4.2	SOBRE O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	51
4.3	SOBRE A PROPOSTA PRÁTICA	53
5	PROPOSTA PRÁTICA DE MULTILETRAMENTOS	56
5.1	SOBRE A ESCOLHA DOS TEXTOS	56
5.2	SOBRE O QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO APLICADO	58
5.3	SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DESENVOLVIDAS	63
5.3.1	<i>Relato sobre as aulas com Tirinha</i>	63
5.3.2	<i>Relato sobre as aulas referente ao vídeo</i>	72
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE LEITURA DOS ALUNOS	89

1 INTRODUÇÃO

A educação faz parte da vida e somos cientes de que para se efetivar uma educação de qualidade é necessário que haja melhorias nos sistemas educacionais. É nesse contexto que se insere este estudo, que versa sobre ensino e aprendizagem de língua materna à luz dos multiletramentos, buscando inserir nas práticas escolares atividades guiadas à luz de teorias atuais e que propõem um novo olhar ao trabalho com as linguagens.

Muitos são os desafios enfrentados com os problemas de aprendizagem no cotidiano escolar e grande parte, infelizmente, não são solucionados porque não foram bem trabalhados no tempo certo, o que faz com que um número expressivo de estudantes chegue ao segundo ciclo do ensino fundamental com dificuldades de leitura e escrita. Ao mesmo tempo – e paradoxalmente – habilidades cada vez mais complexas de leitura e produção textual vêm sendo necessárias às práticas sociais.

A escola, em função das práticas de multiletramentos em que estão inseridos os estudantes, passa a ser inserida em um tempo-espço amplo e múltiplo, que precisa olhar para além dos muros escolares. Assim, passa a integrar um tempo-espço histórico e biográfico, individual, como espaço de multiletramentos, de práticas de diferentes linguagens e funcionamentos dos discursos. É importante, então, que as abordagens de ensino e aprendizagem de língua materna possam contribuir, efetivamente, para que os alunos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam atuar na vida em sociedade.

Tais competências e habilidades estão muito bem articuladas nas proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que evidencia a importância das práticas de leitura e produção textual considerando as diferentes linguagens (sonoras, visuais, escritas, corporais e digitais), as diferentes culturas e as novas tecnologias que permeiam os processos de produção e recepção de textos. Colocar em prática tais preceitos, entretanto, requer que se elaborem propostas pedagógicas incluindo letramentos diversificados.

Com o surgimento das Tecnologias Digitais (TD), que causaram uma grande revolução na economia, na indústria e na sociedade, as instituições educacionais são desafiadas a pensar uma nova concepção de ensino que, efetivamente, estabeleça relação entre o conhecimento e a vida cotidiana dos estudantes. Ensinar e aprender, hoje, supõe um paradigma educativo que considere a conectividade, a colaboração,

a interatividade e mediação. Isso nos desafia e desacomoda enquanto professores, posto que também temos muito a aprender para pôr em prática as perspectivas de ensino e aprendizagem que se impõem na atualidade.

O processo de leitura e produção de textos é hoje muito diferente do que já foi quando só se contava com a tinta e o papel. Agora, a circulação de textos em diferentes plataformas digitais (redes sociais, WhatsApp, e-mail, sites...) exigem novas competências tanto do aluno quanto do professor.

É preciso, então, voltar o olhar para a formação de um sujeito capaz de dominar, no mínimo, a produção de certos textos em plataformas digitais, conhecer regras gramaticais básicas, compreender os sentidos produzidos pelas linguagens implicadas nos textos e conseguir expressar-se com clareza em suas produções. Ao professor, cabe promover caminhos que se construam esses conhecimentos de forma significativa para cada criança.

Os estudos sobre multiletramentos estão em consonância com os preceitos da BNCC. Ambos enfatizam a importância do desenvolvimento da capacidade crítica de leitores para que interpretem e produzam textos constituídos não apenas pelo signo verbal (oral e escrito) mas por cores, sons, imagens, símbolos, etc... Além disso, buscam preparar o educando para a vida social e profissional e o pleno exercício da cidadania, ampliando também a utilização das novas tecnologias no aprendizado e corroborando ideais democráticos de inclusão e respeito às diferentes culturas que constituem a sociedade.

Nesse sentido, na construção da área de Linguagens e dentro do componente de Língua Portuguesa, não há como negar a centralidade do texto como base do trabalho. Os conhecimentos sobre os gêneros textuais e o uso da língua têm como objetivo desenvolver as capacidades de leitura, produção e tratamento das diferentes linguagens que permitem a participação em práticas de diferentes campos da atividade humana.

Quando o ensino se fundamenta nos multiletramentos, o estudante tem contato com diferentes ferramentas comunicativas, tecnológicas, linguísticas e culturais. Isso ajudará a preparar o estudante para o mundo globalizado, no qual está inserido. Além disso, o preparará para enfrentar as constantes mudanças e atualizações que fazem parte da rotina da vida moderna. Dessa forma, quando as escolas se adaptam aos multiletramentos elas acabam contribuindo para formar pessoas preparadas para viver no mundo atual e serem agentes de transformação na sociedade.

As orientações da BNCC para área de Linguagens recomendam considerar novas práticas sociais, como a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, junto aos letramentos compreendidos como locais e/ou valorizados. No contexto da BNCC, a leitura envolve texto escrito, imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e som (música, efeitos sonoros), presentes em muitos gêneros digitais. O objetivo é que a escola prepare os estudantes para novas práticas de linguagem e produções de forma crítica.

Como professor de língua materna dos Anos Finais do Ensino Fundamental e ciente da importância de um trabalho na perspectiva dos multiletramentos, busco, com o estudo ora proposto, alternativas para melhorar a minha própria prática em sala de aula, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de competências necessárias aos alunos na vida em sociedade.

Nesse sentido, os questionamentos que norteiam este estudo são: que aspectos precisam ser considerados para realizar um trabalho pautado em preceitos dos multiletramentos? Como desenvolver uma proposta de ensino e aprendizagem com base em tais preceitos?

O objetivo geral deste trabalho foi desenvolver e aplicar uma sequência didática para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa à luz de preceitos dos multiletramentos, preparando os estudantes para novas práticas de linguagem e produções de forma crítica. O trabalho foi aplicado a uma turma de 6º ano, da E.E.E.F. Integral Dep. Genival Nunes da Costa, em que atuo como regente do componente curricular de Língua Portuguesa.

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) entender a articulação entre as propostas da BNCC e os estudos dos multiletramentos; b) compreender/ apontar a relação entre multiletramentos e práticas sociais; c) elaborar práticas de linguagem que envolvam multiletramentos e em que os/as alunos/as sejam agentes no processo, fazendo uso de instrumentos e recursos tecnológicos disponíveis; d) aprimorar competências e habilidades de leitura e produção de gêneros multissemióticos e digitais.

Para isso, apresentamos uma pesquisa qualitativa e aplicada em forma de pesquisa-ação, a qual consistiu em buscar soluções para um problema pontual e onde pesquisador e participantes envolveram-se em cooperação. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que fundamentou a proposição prática.

O período de duração para aplicação da pesquisa foi de 9 aulas com dois períodos por encontro, e os gêneros explorados são o curta-metragem e a tirinha. Tais escolhas se justificaram pelas seguintes razões: são gêneros previstos dentro do planejamento para o trabalho com 6º ano, por serem multissemióticos, circularem em veículos impressos e digitais e por serem textos que geralmente requerem reflexões críticas.

O presente trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro deles consiste na introdução, em que apresentamos as motivações que despertaram o estudo ora em pauta. No segundo, apresentamos reflexões sobre o ensino de língua materna. Para tanto, partimos de autores que discorrem sobre ensino de língua e buscamos demonstrar a perspectiva de ensino que se configura na Base Nacional Comum Curricular, principalmente, com base em estudos de Sírio Possenti (2003), Maria Helena de Moura Neves (2014) e Lígia Chiappini de Moraes Leite (2011).

No terceiro, abordamos os multiletramentos, enfatizando os pilares sobre os quais se funda, as propostas e as relações com as práticas sociais. Os autores que embasam esta parte são Magda Soares (2008), Roxane Rojo (2012) e Grupo de Nova Londres (2021). O quarto capítulo destina-se ao detalhamento do tipo de pesquisa desenvolvida, onde também discorreremos sobre os sujeitos e o local de pesquisa. No quinto capítulo, realizamos o relato das atividades desenvolvidas e aplicadas aos alunos, pontuando sobre as potencialidades e as fragilidades constatadas durante o processo. Por fim, procedemos às considerações finais.

2 SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, temos o intuito de apresentar, com base em alguns historiadores da Língua Portuguesa e, em embasamentos históricos, a evolução do ensino no Brasil, buscando focar o ensino de Língua Portuguesa, de modo que, com isto, seja possível alcançar a realidade atual.

Desejamos com ele compreender as concepções que permearam o ensino de língua ao longo dos tempos e as proposições da atualidade. Afinal, ensinar língua portuguesa hoje é o mesmo que ensinar língua portuguesa há 50 ou 70 anos atrás? O que mudou? O que é preciso mudar?

Assim, fazendo uma análise do curso histórico do ensino de Língua Portuguesa, enfocamos, primeiramente, a contribuição que os jesuítas tiveram para a formação das primeiras escolas e o início do sistema educacional brasileiro, bem como a maneira pela qual esta serviu para atender as necessidades educacionais e catequéticas da época.

Nesse sentido, abordaremos um pouco da história da Língua Portuguesa com enfoque no ensino do idioma português no Brasil. Num segundo momento, voltamos nosso olhar à atualidade, às proposições atuais dos documentos norteadores para o ensino de língua portuguesa, enfocando, em especial as propostas sugeridas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.1 O QUE É ENSINAR A LÍNGUA MATERNA?

Conforme Piletti & Piletti (1990), a história da educação inicia-se por volta do ano de 1549 com a vinda dos padres jesuítas da Companhia de Jesus juntos com o primeiro governador geral, com a finalidade de atender aos propósitos missionários da ordem política colonizadora. Os jesuítas dedicaram-se ao ensino de Língua Portuguesa, à catequese e à instrução dos indígenas, fundando escolas primárias e instalando colégios propostos a desenvolver sacerdotes para a obra evangelista no Brasil.

A preocupação dos jesuítas não era apenas a de formar pessoas cultas e religiosas, mas também de difundir a língua aos meninos indígenas, que sob a influência dos meninos brancos, saíam pelas aldeias a ensinar a Língua Portuguesa na própria língua natural. Enquanto isso, os padres também aprendiam o idioma

indígena para ter mais facilidade na conquista para a fé cristã aos índios, espalhando, assim, a cultura europeia sobre o território brasileiro.

Elia (2003), esclarece que, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, não foi feita nenhuma reforma no ensino e, sim, uma completa destruição de todo o sistema colonial de ensino dos jesuítas, sem ao menos que providenciassem medidas para atenuar os efeitos da extinção do sistema escolar. Essa desorganização durou quase meio século.

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808, D. João VI facilitou a entrada de livros no país, porém os livros de ensino de Língua Portuguesa eram do século XVI e XVII, e o ensino era privilégio das pessoas de maior poder aquisitivo e estudavam assim, as gramáticas latinas e liam os clássicos. Já em 1824 houve a primeira Constituição Brasileira que no artigo 179 garantia a educação primária gratuita para todos os cidadãos, porém, nunca chegou a ser cumprida (Barros & Palma, 2004).

Em 1837, aconteceu uma reforma constitucional que descentralizava e que ampliou a Lei Geral e estabeleceu diretrizes norteadoras da criação de escolas, onde o artigo 6º propunha,

Aos meninos, os professores ensinarão a ler, as quatro operações de Aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais da Geometria prática, a Gramática da língua nacional e os princípios da Moral Cristã e da doutrina da Religião Católica e Apostólica Romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil; às meninas, as mestras, além do declarado no artigo 6º, com exclusão das noções de Geometria, e limitando a instrução de Aritmética só as suas quatro operações, ensinando também as prendas que servem à Economia Doméstica (Barros & Palma, 2004, p. 98)

Em meados do século XIX, as aulas de português eram desenvolvidas como uma variante padrão de Portugal, totalmente separadas da língua falada pelo povo. E como as províncias não tinham condições para oferecer o ensino público gratuito, garantido no artigo 6º, e a maioria da população era analfabeta, criava-se um distanciamento entre as pessoas que não tinham instrução e as que tinham. Acabou-se, então, por destinar-se o ensino às camadas privilegiadas da população.

No início do século XX, ocuparam colocações importantes na administração do ensino pessoas com ideais reformadores que buscaram reformular o sistema educacional, trazendo transformações importantes que deram ao ensino articulações com competências centralizadas.

Piletti & Piletti (1990), comentam que a partir da constituição de 1934, o ensino primário buscava desenvolver um tríplice objetivo: o desenvolvimento da personalidade; de preparação à vida familiar e a defesa da saúde; e de iniciação ao trabalho.

Segundo Bechara (2007), mais tarde, por volta de 1950, através da linguística, instala-se nas salas de aulas de Língua Portuguesa o privilégio da língua oral em detrimento ao escrito, ficando assim de lado um pouco das regras impostas pela tradição clássica e conservadora ou aconselhadas no uso da escrita padrão, os quais eram estabelecidos pela gramática normativa tradicional.

Já se levava em consideração que ensinar conceitos e conteúdos exige desenvolver no aluno a capacidade de domínio da sua própria língua, permitindo ao mesmo, escolher a língua funcional correspondente à ocasião de concepção e até, no texto em que se exigir ou for possível.

No início dos anos 1960 foram realizadas diversas campanhas visando à ampliação e a melhoria do avanço escolar, porém essa situação só começa a se transformar por volta dos anos 1970, quando os objetivos do ensino são adequados às responsabilidades que cabem à educação escolar, tanto na formação pessoal quanto na preparação do indivíduo para a vida social. Para Freire (2017),

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. (Freire, 2017, p. 19-20)

Deste modo, cabe ao professor de língua materna, ao entrar no mundo maravilhoso das informações que veiculam os textos literários e não-literários, modernos e antigos, a ocasião propícia para abrir os limites de uma educação especialmente linguística. Não se trata de decorar regras gramaticais, mas de ter competências linguísticas desenvolvidas que permitam ao sujeito interagir no mundo letrado em que se insere.

A comunicação humana depende de linguagens. Como o homem vive em sociedade, então, comunicação e sociedade relacionam-se intimamente. Uma não existe sem a outra. Uma língua só permanece se for corriqueira a diversos indivíduos que a empregam, e um grupo de indivíduos só formará uma comunidade se tiver uma linguagem que permita a conversação das pessoas desse grupo. Daí, as diversas

linguagens empregadas pelo homem fazem parte do conjunto de elementos que distinguem uma sociedade da outra.

O ser humano só alcança o acúmulo de informação porque inventou e emprega a linguagem. Então, o homem acumula conhecimentos de uma geração para transmitir à outra. Também, deve-se considerar, ainda, que a linguagem humana está sempre em mudança, uma vez que linguagem e atividades sociais se correlacionam acumulando conhecimentos que se transmite de uma geração a outra.

Essa busca por ressignificação no ensino aprendizagem se dá devido ao modo como historicamente vem acontecendo o ensino de língua, em geral centrado na em aspectos gramaticais que pouco contribuem para o desenvolvimento de competências linguísticas. A preocupação é trazer uma atividade que realmente produza algum efeito na construção de novos caminhos e na resolução de problemas da dificuldade escolar de potencializar a mobilidade dos alunos em seu meio social e mediar seu acesso a sociedades distintas, fazendo isso por meio da linguagem é que tanto se tem buscado discorrer sobre o ensino da Língua Portuguesa.

A problemática que envolve competências de leitura e produção textual continua despertando o interesse de estudiosos em todo o mundo. A escola tem o importante papel de promover a construção de conhecimentos necessários para formar alunos que atendam as demandas sociais e que consigam interagir em sociedade de maneira eficiente. E assim a linguística traz uma inquietação:

[...] os linguistas se perguntam mesmo o que é ensinar português, se não é meramente ensinar o padre-nosso ao vigário. Isto é, em que medida e em que sentido podemos ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam com todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? É ensinar a norma culta? É ensinar a língua escrita? É ensinar o falante a perceber (para situar-se inclusive socialmente) os diferentes níveis, registros ou usos da linguagem que ele – como falante natural da língua portuguesa – pode dominar? (Leite, 2011. p. 19)

Meurer e Motta-Roth (2002) concluem que a vivência na sociedade contemporânea estabelece que cada um de nós busque desenvolver habilidades de comunicação que nos deem uma interação participativa e ao mesmo tempo crítica de forma que a interferência seja de caráter prático dentro do dinamismo social.

E para que aconteça esse intercâmbio, é indispensável a destreza nas práticas discursivas empregando a língua como objeto característico aceitável fazendo com

que o aluno consiga tornar-se o sujeito, onde o próprio apresentará expansão do conhecimento da língua em suas diferentes manifestações. E para isso precisa,

Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador. Em outros termos, o discurso assim produzido seria original e único na sua relação com o contexto e com o interlocutor. (Osakabe, 2011, p. 24)

O ensino da língua materna vai muito além do ensino da gramática, pois ensinar as regras não é o suficiente, mas a contextualização para ampliar o entendimento das mais variadas situações da vida, devido a isso, tem-se a vontade de provocar uma reflexão acerca do ensino gramatical, deixando claro que separar texto e gramática é um erro, assim, não havendo ligação entre os conteúdos, caracteriza-se o ensino como tradicional, sendo contrário à concepção das novas teorias linguísticas.

Essa reflexão tem sido bastante acentuada como forma de uma nova significação para as práticas didático-pedagógicas dentro do ensino e aprendizagem da leitura na escola, e na busca por um comprometimento com a linguagem usada nas práticas e relações sociais conferindo-lhe uma aprendizagem mais significativa.

No que confere ao aprendizado de Língua Portuguesa, a BNCC propõe o texto como unidade central de trabalho. As concepções de texto e discurso subjacentes às de linguagem e língua mencionadas acima são as de texto como o espaço de interação e discurso, como efeitos de sentido entre locutores.

Segundo Fávero e Koch (2002 p.25), “o discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (em sentido *estrito*). Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão”. Assim, os sentidos construídos através da leitura das linguagens verbal e não verbal estarão simultaneamente entrelaçados com os valores da comunidade em que vivem.

As propostas sinalizam para a adoção de procedimentos de ensino-aprendizagem mais vivenciados em situações concretas de produção de linguagem. Embora por muito tempo tenham prevalecido nos bancos escolares os textos verbais escritos, os textos não verbais têm ganhado cada vez mais espaço na sociedade e, assim, mais visibilidade e importância nas práticas escolares.

Nos PCNs, o trabalho com textos dessa natureza já era indicado, mas na BNCC a ênfase à necessidade de abordagem das diferentes linguagens é mais encorpada. O próprio conceito de leitura é alargado para incorporar as múltiplas linguagens:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. [...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018, p. 67 e 68)

São a leitura e a produção de textos que mais importam, uma vez que se configuram como essenciais às práticas diárias de interação com outros sujeitos. Apesar da importância que a leitura tem na vida dos sujeitos, há dificuldades para despertar nos alunos o hábito da leitura. Rojo (2009) comenta que mesmo com o aumento de acesso à escola, o fracasso escolar ainda é assinalado pelos resultados insuficientes da aprendizagem. Os PCN's (1998) já estabeleciam que

[...] o objetivo de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Criar situações de aprendizado, nesta perspectiva supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos ou sistematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (Brasil, 1998, p. 22).

Assim, cabe-nos traçar novos objetivos educacionais, pois surgirão novas concepções de ensino e devemos estar preparados para a reflexão. No entanto, para acolher as novas percepções de ensino ou não, faz-se necessário conhecê-las. A utilização de textos não-verbais é de suma importância para a promoção do aprendizado do aluno, tornando-se assim, indispensável para o aprendizado da leitura de complicadas interpretações e inquietações das (multi)linguagens em todas as disciplinas escolares.

Esta ferramenta sugere como as competências e habilidades podem ser desenvolvidas em consonância com o projeto de vida dos estudantes, com base nos

objetos de conhecimento diversificados que vão explorar na escola, mas que precisarão para a vida.

Algo que melhorou no sistema de ensino brasileiro em relação às décadas anteriores, é que, atualmente, as escolas possuem bibliotecas com sala de leitura em suas dependências, as quais são compostas de livros literários, de literatura para crianças, adolescentes e adultos. Estas bibliotecas contribuem para o desenvolvimento do hábito de leitura dos estudantes.

Dessa forma, Martins (2006) afirma que “a leitura é realizada a partir de um diálogo entre o leitor e o objeto lido, e que esse objeto pode ser de caráter escrito, sonoro, gestual, uma imagem ou até mesmo um acontecimento. A leitura é muito mais do que decifrar palavra” (Martins, 2006, p. 30).

Observa-se que algumas aulas nas salas de leitura, fica perceptível que os estudantes são levados para a biblioteca, onde são realizadas as leituras de obras literárias sem preocupação nenhuma em prepará-los para a verdadeira leitura, tudo é feito aleatoriamente.

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. (Freire, 2017. p. 11)

Freire (2017), afirma que há uma real necessidade de a leitura e a escrita fazer parte do mundo de cada um, sobrepondo os desafios enfrentados com os problemas de aprendizagem no cotidiano escolar, que infelizmente não são solucionados porque não foram bem trabalhados no tempo certo.

Muitos estudantes concluem o ensino básico ainda com dificuldades de leitura e escrita, pois, há ainda uma preocupação em ensinar conteúdos gramaticais aos alunos, enquanto a necessidade seria procurar meios para desenvolver as competências para produzir textos e interpretá-los. Nas interpretações de texto, na maioria das vezes são utilizadas as perguntas oferecidas pelo livro didático.

Não há preparação do aluno para responder a tais questões, as quais, quase sempre, são perguntas mecânicas que não levam o estudante a pensar, refletir; é apenas ler mecanicamente e responder. Espera-se que o ensino de Língua Portuguesa visasse explicitamente proporcionar ao aluno à experiência dos vários

níveis e registros da fala e que os conteúdos a serem ensinados incluíssem, explicitamente, os elementos típicos da expressão falada.

Enfim, cabia a expectativa de que o ensino tirasse o maior proveito possível da ligação entre fala e situação de fala, proporcionando exercícios que ampliassem a competência linguística e comunicativa do aluno.

De acordo com Neves (2002), o ensino de gramática nas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como é sabido, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é retirada a maioria dos exemplos, esses exemplos e normas estão sendo repetidos sempre como formas adequadas e eficazes ao ensino para expressar o pensamento.

Ensinar a língua portuguesa é trabalhar com base na concepção básica clara e correta da gramática, constatando o conjunto de regras que pode levar o aluno a melhorar o desempenho linguístico, especialmente no que diz respeito à modalidade escrita (Neves, 2004).

Mais do que o saber técnico, é preciso fazer algumas rupturas com o ensino tradicional da gramática no ensino da língua materna, é preciso uma revolução para mudar a concepção de língua e de ensino da língua portuguesa. A escola não é o único espaço em que se aprende a língua materna. Ao contrário, as instituições escolares recebem alunos que já fazem uso da língua materna, falam e conhecem estruturas complexas da língua, reafirmando a tese de que são capazes de aprender o dialeto padrão sem nunca terem aberto uma gramática. (Possenti, 2009.)

O ensino da língua materna há muito tempo mantém o ensino tradicional como método, apesar dos esforços das universidades em propagar, difundir novos métodos e disponibilizar à comunidade externa cursos de atualização. Também podemos observar uma concentração demasiada no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de classes de palavras, relações e funções dos elementos linguísticos, o que caracteriza um ensino descritivo, inclusive baseado, frequentemente, em descrições de qualidade duvidosa.

Segundo Leite (2011), os docentes que percebem esse descompasso e tentam modificar sua prática,

[...] frequentemente esbarram com o peso da tradição, com a imposição dos programas a cumprir ou mesmo com as justificações teóricas do ensino tradicional da gramática – como fundamental ao domínio da fala e da escrita ou como forma objetiva de comprovar uma produção, um progresso, um

acúmulo de informações perfeitamente mensuráveis e notáveis no trabalho do estudante. (Leite, 2011. p. 19)

A escola perde grande parte de seu tempo ensinando normas que a gramática normativa apresenta, enquanto deveria proporcionar atividades para ampliar a competência comunicativa dos alunos, a fim de lhes permitir saber o que dizer e como interagir em quaisquer circunstâncias. Quando esse tipo de atividade é exercitado, o sujeito precisa atentar à aplicação de normas gramaticais para alcançar sentenças bem formuladas, mas também fazer uso de normas de ajustamento marcantes à situação comunicacional.

Assim, são as situações de comunicação que indicam as normas a serem utilizadas, que regem o momento certo para usar determinado “estilo” de linguagem. Perceber isso faz parte da competência linguística dos falantes. Quando adquirida essa competência, o sujeito saberá adequar as escolhas linguísticas e gramaticais às circunstâncias que exigem maior ou menor grau de formalidade: nas situações mais formais, escolherá uma atitude mais policiada; em circunstâncias descontraídas, com familiares ou pessoas de sua confiança, o falante vai sentir-se sem obrigação de um policiamento e pode usar uma linguagem mais coloquial.

Em todos esses procedimentos, o falante há que sempre levar em conta a função social que está desempenhado. Ainda ao falar sobre o ensino de gramática nas escolas, Maria Helena de Moura Neves pontua que

Uma das questões problemáticas é entender de que gramática se fala quando a perspectiva de exame é o tratamento escolar. Afinal, que “gramática” se tem trazido para dentro das salas de aula, e que “gramática” se há de oferecer ao aluno, se necessariamente a sistematização tem de passar pela reflexão, como acentuam modernamente os próprios documentos oficiais que procuram orientar as atividades escolares? (Neves, 2014. p. 12)

Nas aulas de língua portuguesa, que se resumem em gramática normativa, são dadas para cumprir um calendário de programação de conteúdo do planejamento anual que a escola estabelece, sem levar em conta as dificuldades, ou não, dos estudantes no emprego que fazem efetivamente da linguagem, em determinada situação, nos processos de interação orais ou escritos. Neste caso, Possenti (2003), diz que

O que já é sabido não precisa ser ensinado. Seguindo esse princípio, os programas anuais poderiam basear-se num levantamento bem feito do

conhecimento, prática de leitura e escrita que os alunos já atingiram e, por comparação com projeto da escola, uma avaliação do que ainda lhes falta aprender. Nada de consulta de manuais e guias para saber o que se deve ensinar. Nada, portanto, desses programas pré-fabricados para ir do simples ao complexo, preso a uma tradição que não se justifica a não ser por ser tradição... Adotando esse critério para todas as séries, saberemos o que os alunos já dominam realmente e o que lhes falta ainda, em relação ao português padrão (escrito, principalmente). (Possenti, 2003 p. 50 e 51)

Evidentemente, o surgimento de novos conceitos e terminologias que circulam não é gratuito, pois marcam importantes e diferentes teorias existentes, nem sempre quanto à língua, mas quase sempre quanto ao modo como é ensinada e como a língua é concebida por determinada linha de pesquisa.

Dentre as mudanças que as discussões suscitadas no âmbito escolar e reforçadas pela proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de um ensino de língua contextualizado, talvez a mais significativa seja a questão da gramática contextualizada, que se transformou numa verdadeira obsessão entre os professores de Língua Portuguesa na atualidade.

Mas o conceito de gramática contextualizada também teve distorções e, em muitas escolas, é diferente da ideia proposta: compreender os sentidos produzidos pelas formas linguísticas e gramaticais e saber fazer escolhas adequadas dessas formas na produção discursiva. Segundo Travaglia,

A proposta é também trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contextos de comunicação. A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso. Isto muda também o conceito de gramática que será usado no ensino de língua materna, pois passa a ver como integrando a gramática tudo o que é utilizado e/ou interfere na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras da língua restrita aos níveis morfológicos e sintáticos [...] (Travaglia, 2002, 109).

As críticas aos métodos e programas de ensino de Língua Portuguesa são históricas e estão relacionadas aos objetivos desse ensino pela escola. Considerando os últimos trinta anos, podemos afirmar que essas críticas se acentuaram e têm sido feitas basicamente ao objeto de ensino de Língua Portuguesa e aos objetivos alcançados por ele.

Constatou-se que o objeto de ensino de Língua Portuguesa era predominantemente a gramática normativa e que este objeto não dava conta dos objetivos pretendidos, que eram formar leitores e escritores proficientes.

A partir dos anos 80, tornaram-se constantes as pesquisas e os debates nos congressos em busca de soluções para a crise do ensino de Língua Portuguesa, e a leitura e a interpretação efetiva dos textos entendidos como atividades necessárias aos estudos gramaticais.

Em outros termos, na organização dos trabalhos da disciplina Língua Portuguesa, o estudo da gramática deveria estar associado à interpretação e a produção de textos, tomados como unidades de sentido ou como objetos de ensino.

Nessa linha, propõe-se como objeto de investigação escolar a língua em uso, sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem, que se produzem textos. Assim o foco é a construção de sentido do texto, isto é, o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual. (Neves, 2014. p. 13)

De acordo com Possenti (2003), é preciso também entender o conceito de gramática de uma língua para melhor poder pensar em práticas gramaticais em sala de aula. O linguista aponta três perspectivas de gramática: a gramática normativa; a gramática internalizada e a gramática descritiva¹.

Como gramática internalizada compreende-se o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. Esse conjunto de regras varia de acordo com a sociedade na qual o indivíduo está inserido e de acordo com sua situação de interação comunicativa. É a competência gramatical / linguística dos sujeitos.

Esta gramática considera a existência do que chama de “inadequação” de algumas variantes, que dependem do não atendimento às normas sociais de uso da língua ou do recurso linguístico mal utilizado. Essa inadequação resultaria na não efetivação da intenção comunicativa. Não depende de escolarização ou de quaisquer processos de aprendizagem sistemática, mas, da ativação e amadurecimento progressivo, na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja linguagem e de seus princípios e regras e, portanto, não está registrada em nenhum livro, mas como o próprio nome diz é internalizada.

¹ A gramática descritiva analisa e descreve o modo como as pessoas efetivamente usam a língua, se além às combinações de elementos da língua que os falantes utilizam para se comunicarem.

No entanto, foi a gramática normativa que ganhou espaço nos bancos escolares. Concebida como um conjunto de regras que regem o falar e o escrever bem, a memorização de regras e taxionomias inseridas em compêndios gramaticais tiveram um espaço privilegiado em detrimento da reflexão e do uso das regras na leitura e na produção de textos.

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa *mensagem* definida. (Osakabe, 2011. p. 22)

Nessa perspectiva de ensino de gramática contextualizada não interessa as questões que envolvem problemas conceituais, como por exemplo, as diferenças entre artigos e pronomes ou problemas de terminologia como artigos e determinantes. Aceitando as nomenclaturas como recursos pelo qual se processa, e não como fim, ao docente e ao discente interessam mais a observação e a análise dos recursos que estão dentro do enunciado, para utilizá-los em suas práticas discursivas.

[...] defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. (Rojo, 2009 p. 11)

Além disso, é necessário que os professores abandonem a concepção de língua como sendo de natureza homogênea e baseada apenas na norma culta, como é apresentada pelas gramáticas normativas e por grande parte dos livros didáticos. Muitos trabalhos voltados para a efetivação dos PCNs foram desenvolvidos como subsídios para o ensino da linguagem, tendo em vista a teoria dos gêneros, contribuindo também para a implementação dos Parâmetros, pois os PCNs de Língua Portuguesa se fundamentam, pelo menos em parte, na teoria dos gêneros do discurso bakhtiniana (Rojo, 2000).

Todos esses objetivos do ensino devem estar presentes no trabalho com a Língua Materna em sala de aula. Porém, o professor, em todas as aulas de Língua Portuguesa deve procurar desenvolvê-los enfocando dois objetivos que se relacionam

entre si: levar os alunos ao domínio da norma culta da língua; explorar com eles suas possibilidades de variação escrita.

Para atingir esses objetivos, propõe-se o uso da gramática descritiva e o trabalho com os fatos da língua a partir da produção efetiva do aluno. Assim, diante dos sucessos e dos equívocos demonstrados em suas atividades de escrita, faz-se a comparação e se propõem possibilidades de reconstrução. Por certo, na construção da área de Linguagens e dentro do componente de Língua Portuguesa, a centralidade do texto como forma de trabalho para além da análise linguística é eficaz. Tendo então o texto como centro do ensino da Língua Portuguesa, é possível um aprimoramento maior do domínio da língua em suas demandas sociais.

A comunicação, a interação se dão sempre por meio de gêneros discursivos/textuais. De acordo com Bazerman (2005, p. 31), os gêneros “[...] são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”, assim, há possibilidade de afirmação de que as práticas de ensino multiletradas possibilitam ao estudante uma desenvoltura maior a respeito de sua inserção na sociedade. Cosson afirma,

O texto, nas suas linhas e entrelinhas, é o que interessa no processo de leitura, por isso ler começa na compreensão do que diz o texto e tem como ápice a identificação da estrutura ou o reconhecimento dos mecanismos retóricos do texto. Dessa forma, em sua visão mais básica, a leitura é, antes de qualquer coisa, um processo de decifração do texto, de decodificação daquilo que o texto diz. Nos casos mais elaborados, ler é desvelar o texto em sua estrutura, tal como se observa na proposta hoje comum nos manuais de literatura de se analisar um texto poético a partir das camadas sonoras, lexical e imagística com que é constituído. Ler é analisar o texto. (Cosson, 2014, p. 37)

Os conhecimentos sobre os gêneros textuais e o uso da língua são construídos com o objetivo de desenvolver as capacidades de leitura, produção e tratamento das diferentes linguagens que permitem a participação em práticas de diferentes campos da atividade humana. Quando o ensino se fundamenta nos multiletramentos, o estudante tem contato com diferentes ferramentas comunicativas, tecnológicas, linguísticas e culturais.

Isso amparará e preparará o aluno para um mundo globalizado, onde o mesmo está inserido, e mais que isso, também o preparará para encarar as mudanças e atualizações constantes que fazem parte do uso diário na modernidade. Dessa forma, quando as escolas se adaptam aos multiletramentos, elas acabam contribuindo para

formar pessoas preparadas para viver no mundo atual e serem agentes de transformação na sociedade.

Para desenvolver este trabalho, é necessário explorar com os alunos diferentes gêneros de texto, não apenas verbais, mas também não verbais (como imagens, gestos, etc.), afim de que eles leiam e compreendam. Assim, amplia-se também o conceito de leitura. É preciso explicar aos alunos que a leitura se dá através do diálogo entre leitor e objeto lido, e que, neste diálogo, é preciso decodificar para compreender. Esse diálogo é referenciado por uma situação num tempo e num espaço, e será desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta em função das expectativas e necessidades do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor.

O leitor adota uma ação influente, deixando de ser apenas aquele que decifra o código ou receptor inativo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com que ele convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Portanto, aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios.

Bakhtin/Volochinov (2006) consideram que os estudos voltados para o uso das linguagens possibilitam aos alunos o seu acesso ao mercado de trabalho, além de promoverem a reflexão sobre diferentes realidades e favorecerem a formação de um sujeito crítico. Esses pressupostos estão presentes no principal documento norteador do ensino no nosso país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na seção que segue, discorreremos sobre o ensino de língua à luz da BNCC.

2.2 O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA DA BNCC

A BNCC (Brasil, 2018) é um documento de caráter normativo que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens eficazes que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Foi promulgada nos termos da Lei nº 13.005/2014 e a partir de sua homologação - em 2017 foi homologada a BNCC do Ensino Fundamental e em 2018, a do Ensino Médio -, as redes de ensino devem pautar seus currículos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas por ela.

O documento propõe que o professor deve trabalhar com as competências e habilidades que se quer desenvolver e aonde se quer chegar naquele determinado

processo educacional. É importante, então, que as abordagens de ensino e aprendizagem de língua materna possam contribuir, efetivamente, para que os alunos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam atuar na vida em sociedade.

Essa necessidade de mudança e de novos rumos para o ensino em nosso país tem sido objeto de inúmeros debates há muito tempo. A partir desses debates, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, que mais tarde dariam origem à BNCC. Então, as modificações mais expressivas, quanto ao ensino da Língua Portuguesa, aconteceram com o enriquecimento dos estudos linguísticos, os quais trouxeram contribuições e provocaram reflexões sobre algumas questões de linguagem e sobre o ensino da gramática da Língua Portuguesa,

[...] o ensino de Língua Portuguesa deve focalizar a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania, e as propostas didáticas, ao ensino de Língua Portuguesa, devem organizar-se tomando o texto como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente (Brasil, 1998, p. 58 e 59)

Se isso já vinha como determinação nos PCNs (Brasil, 1998), na BNCC tal perspectiva vem ainda mais acentuada. As competências e habilidades estão muito bem articuladas nas proposições da BNCC, que evidencia a importância das práticas de leitura e produção de textos considerando as diferentes linguagens (sonoras, visuais, escritas, corporais e digitais) a serem exploradas na escola.

Colocar em prática tais preceitos, entretanto, requer que se elaborem propostas pedagógicas incluindo letramentos diversificados. Porque ensinar e aprender, hoje, supõe um paradigma educativo que considere a conectividade, a colaboração, a interatividade e mediação. Favorecendo a interrelação de conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares e sua intertextualidade e trazendo também temas transversais.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base (LDB. 1996), no Currículo da Educação Básica, a Língua Portuguesa é uma disciplina obrigatória. A Lei determina que o estudo da Língua Portuguesa deve abranger, obrigatoriamente, o currículo do ensino fundamental e médio. Porém, há algumas questões básicas para reflexão sobre a temática de ensino de Língua Portuguesa no âmbito da educação básica que se deve levar em consideração para o ensino/aprendizagem.

Por que a Língua Portuguesa deve ser ensinada na escola, se as pessoas, independentemente de escola, já falam o idioma português na rua, em casa, nos estádios de futebol? Sendo papel da escola o ensino de Língua Portuguesa, que português deve ser ministrado nos bancos escolares? Como deve ser o ensino da Língua Portuguesa sob o ponto de vista linguístico?

Temos a certeza de que a história de um povo está intimamente relacionada com a linguagem desenvolvida por essa sociedade. Reforçando esse pensamento, Alkmim (2001, p.21) argumenta que “Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isto, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano.”

O ensino de língua precisa alinhar-se ao uso que fazemos da língua nas interações sociais, nas práticas que desenvolvemos no dia a dia, as quais chamamos práticas sociais. Aliás, a educação voltada para as práticas sociais encontra sustentação na Constituição Federal Brasileira,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, em seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, p. 136).

Neste contexto, ressalta-se a importância da alfabetização e dos (multi)letramentos, posto que vivemos em uma sociedade letrada e, cada vez mais, novas formas de comunicar (códigos, símbolos, etc.) vem se incorporando às práticas sociais, em especial, em razão das tecnologias.

O intuito é que se desenvolvam competências de utilização desses recursos com vistas a ampliar o potencial de inserção dos sujeitos nas diferentes práticas sociais. Entretanto, muitos são os desafios enfrentados com os problemas de aprendizagem no cotidiano escolar e grande parte, infelizmente, não são solucionados porque não foram bem trabalhados no tempo certo, muitos estudantes chegam ao ensino fundamental com muitas dificuldades de leitura e escrita.

Na década de 90, como forma de reverter o fracasso escolar, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com a finalidade de reestruturar e fundamentar o ensino de Língua Portuguesa, assegurando aos discentes, de fato, a aprendizagem das práticas sociais de leitura e da escrita.

Assim, para os PCN de Ensino Fundamental (1998, p. 19), o “domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema

simbólico utilizado por uma comunidade linguística”, são de extrema importância para uma efetiva experiência social. Em 2018, o novo documento normativo, a BNCC reforça que

os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (Brasil, 2018, p. 70)

Não diferente dos outros documentos que já estiveram em vigor na educação, a BNCC vem com uma nova perspectiva, que atende às necessidades atuais. Essa nova proposta enfatiza a necessidade de desenvolver (multi)letramentos nos alunos, para que possam ser mais competentes nas interações sociais, mediadas por gêneros textuais constituídos por diferentes linguagens.

Ensinar língua materna na perspectiva da BNCC é ensinar a ler e produzir textos compostos por diferentes linguagens que permeiam as práticas sociais em que estamos inseridos diariamente, auxiliando o estudante no aprendizado para a vida social e profissional e o completo desenvolvimento da cidadania, de forma a aumentar o emprego de novidades tecnológicas na prática e, ainda, confirma os ideais democráticos e de inclusão protegidos pelo documento.

Segundo esse documento, é função e responsabilidade da escola garantir aos discentes, acesso aos conhecimentos linguísticos necessários para o exercício de sua cidadania, o que implica que nas aulas de Língua Portuguesa sejam exploradas atividades de oralidade, da escuta/ leitura, de produção textual e de análise linguística e semiótica.

Nota-se a ênfase dada à análise semiótica, colocada ao lado da análise linguística. Esse documento apresenta a seguinte definição de língua que irá subsidiar as propostas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa,

[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (Brasil, 1998, p. 20;).

A BNCC defende a contextualização gramatical nas atividades escolares, ou seja, mais do que o ensino da metalinguagem, importa saber utilizar os elementos linguísticos e semióticos nas práticas sociais, importa compreender os sentidos produzidos por eles e utilizá-los na produção dos enunciados.

Além disso, as proposições da BNCC instigam o desenvolvimento de estratégias significativas para que o aluno seja participante de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, saindo da inércia e da passividade, tornando-se um sujeito reflexivo. Isso implica, também, um repensar dos professores acerca das atividades e da metodologia utilizada nas práticas de sala de aula. Tomemos como exemplo a situação explanada por Coutinho

[...] a concepção tradicional de alfabetização priorizava o domínio da técnica de escrever, não importando propriamente o conteúdo. Era comum as crianças terem de copiar escritos que não faziam para elas o menor sentido: “O boi bebe”, “Ivo viu a uva” e tantas outras sem sentido, mas sempre presente em cartilhas e nos textos artificializados criados com o único objetivo de “ensinar a ler e escrever”, pois se acreditava que se aprendia a ler e a escrever memorizando sons, sílabas e letras. Tudo que era produzido pelos alunos precisava ser controlado: os aprendizes não eram autorizados a produzir livremente e, para escrever qualquer palavra, era preciso que primeiro as crianças conhecessem as letras e famílias silábicas necessárias para escrevê-las. (Coutinho, 2005, p. 47)

A utilização desses métodos ainda ocorre, assim como ocorre o ensino de nomenclaturas em detrimento da utilização e reflexão sobre o uso das estruturas da língua. Isso faz com que os alunos deixem de aprender de forma contextualizada, o que acontece é apenas o processo de armazenamento das regras gramaticais a serem utilizadas na avaliação.

Nesse sentido, um ensino de língua materna voltado às competências discursivas requer métodos que possibilitem ampliar tal perspectiva, promovendo aulas em que os alunos realmente desenvolvam práticas de utilização das linguagens (verbal e não verbais) e reflexão sobre os modos de significar, sobre os sentidos que as escolhas linguísticas e/ou multissemióticas criam nas diferentes construções em que aparecem. A BNCC reforça que

os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão *não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem*, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua nos contextos dessas práticas. (Brasil, 2018, p. 139, grifo nosso).

Esta proposta mostra o alinhamento da escola com a atualidade. Assim, a escola passa a valorizar mais todos os tipos de produções textuais e se desenvolvem, no aluno, melhores capacidades intelectuais. Ao se referir aos estudos das linguagens, envolve-se múltiplas formas de comunicação. Por isso, a BNCC propõe que o ensino de Língua Portuguesa seja voltado para a questão texto, já que por meio deste, torna-se possível um trabalho que compreende todo o eixo da linguística.

A implementação da BNCC também está relacionada ao fracasso que vinha se demonstrando nas práticas escolares quanto ao ensino de língua portuguesa até então, ainda muito apegado ao tradicional ensino da nomenclatura gramatical em detrimento da aplicação e da reflexão dos elementos linguísticos na produção de sentidos.

Apesar de receberem lugar de destaque nos PCNS, a leitura e a produção textual nem sempre receberam a mesma importância nas práticas de sala de aula, como bem atestam os resultados deficitários obtidos pelos estudantes em avaliações externas que mensuram as competências de leitura e produção textual em diferentes anos escolares. Rojo (2009), comenta que mesmo com o aumento de acesso à escola, o fracasso escolar ainda é assinalado pelos resultados insuficientes da aprendizagem.

Para além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? (Rojo, 2009, p.35)

A constatação da autora nos leva a refletir que o exercício diário no cotidiano escolar e o pouco retorno no aprendizado em quase todas as disciplinas estão ligados diretamente com a dificuldade de compreender a leitura, e que mesmo após um tempo longo na escola, o aluno não consegue adquirir habilidades leitoras. Para a autora, essa variedade de textos que circulam na sociedade, faz com que se torne necessário ao estudante ter o domínio dos mesmos.

Essa integração deve ser feita de modo que seja capaz de desenvolver a competência comunicativa do aluno e outras habilidades, preparando-o efetivamente para a vida. Ao ensinar língua portuguesa, o professor precisa desenvolver no aluno a aprendizagem de novas habilidades, contribuindo para que ele aprimore seu

conhecimento e uso de sua língua materna de forma mais eficiente, sem deixar de considerar o conhecimento que já possui.

Em simetria à BNCC, Possenti (2009) afirma que não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Essa afirmação fica óbvia quando pensamos em como uma criança aprende a falar com os adultos e outras crianças com que convive. Aprendemos a língua por meio das nossas interações diárias, ouvindo, lendo, produzindo gêneros discursivos/textuais implicados nas nossas ações cotidianas. Isso está claro na BNCC

[...] na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo [...], serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. (Brasil, 2018, p. 75).

Também Boff e Crestani (2022) destacam que as propostas da BNCC para o ensino se voltam ao desenvolvimento de competências de utilização da língua – e das linguagens – nas diferentes práticas sociais.

Segundo as autoras, os preceitos da BNCC se firmam sobre pilares dos multiletramentos, buscando desenvolver nos alunos habilidades associadas ao uso das diferentes linguagens/semioses e das tecnologias no processo de recepção e produção de textos por meio dos quais os sujeitos interagem. Também apontam que multiplicidade cultural, foco dos estudos dos multiletramentos, recebe ênfase no documento normativo.

[...] a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. 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.69-70)

De maneira geral, a proposta da BNCC é balizar as competências e habilidades dos alunos de diferentes esferas municipais, estaduais e federais, implicando, mais especificamente, na construção dos currículos dos diferentes segmentos das redes públicas ou privadas de ensino para que ocorra uma mudança nas propostas de

ensino e aprendizagem com vista a que os alunos desenvolvam competências para exercer efetivamente seu papel de sujeitos sociais.

Apesar de ter sido lançado sob um caráter aparentemente inédito e transformador, não se trata de um documento de conteúdo totalmente novo, uma vez muitos dos preceitos nela contidos são resultado de um percurso trilhado em diversos documentos anteriores. Diante de tantas transformações, a escola também precisou (e precisa) repensar o processo de ensino aprendizagem, pois o mundo se ampliou tecnologicamente e em outros sentidos, e a escola não poderia continuar ensinando com base em concepções que não dão conta da formação dos sujeitos para as práticas sociais.

Em suma, as orientações da BNCC para área de Linguagens recomendam considerar novas práticas sociais, como a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, junto aos letramentos compreendidos como locais e/ou valorizados.

No item referente à Língua Portuguesa, o documento explica que os multiletramentos contemplam “[...] o cânone, o marginal, o culto ou 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).

Na sequência, passamos a explorar mais especificamente os estudos dos multiletramentos, procurando focar como eles surgiram e quais os preceitos que os embasam para que, com base neles e nos postulados da BNCC, possamos desenvolver uma proposta didática a ser aplicada em sala de aula.

3 MULTILETRAMENTOS E AS COMPETÊNCIAS PARA A VIDA

Os estudos dos multiletramentos se constituem como um desdobramento dos estudos do letramento, com novos enfoques que foram se agregando em virtude das mudanças sociais. Nesse capítulo, contextualizamos o surgimento desses estudos, discorreremos sobre a imbricação deles com as práticas sociais e exploramos os pilares sobre os quais se erigem.

3.1 OS (MULTI)LETRAMENTOS E AS PRÁTICAS SOCIAIS

Esse é um tema que tem se destacado bastante no cenário educacional, pois se trata de algo primordial quando o assunto é ensino e aprendizagem, porque a leitura e a escrita fazem parte do nosso cotidiano e são indispensáveis, sem a aquisição da leitura e da escrita podemos ter nossos direitos negados, pois nossa autonomia fica comprometida, uma vez que necessitamos sempre de outro para nos auxiliar.

Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não apenas na escola, mas em todos os lugares; surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades, não apenas no âmbito escolar (Kleiman, 2005) e de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2003).

Dessa forma, o letramento é um processo interligado à alfabetização, mas não se reduz a ela. Nele, a leitura e a escrita são levadas a outra dimensão, a fim de estimular o aluno a utilizar seus conhecimentos de maneira contextualizada às práticas sociais. Estimular e desenvolver essas competências nas crianças é possível quando o projeto pedagógico contempla adequadamente diferentes oportunidades de uso e reflexão sobre a língua.

A aquisição de uma prática que busca desenvolver a leitura e a produção de textos nos variados gêneros é bastante trabalhoso para o professor, por causa das mudanças sociais, que requerem cada vez mais do estudante a compreensão dos variados textos produzidos pela sociedade contemporânea.

Segundo Soares (2004) os estudos dos letramentos surgiram a partir dos anos 1980 em diferentes países. O surgimento do termo estava associado ao fato de que

muitos egressos do ensino básico, mesmo sendo alfabetizados, não dominavam as competências necessárias às práticas de leitura e produção textual exigidas no meio social. A partir dos anos de 1990 esses estudos foram se consolidando ainda mais, e os estudiosos passam a discutir a variedade de canais de comunicação e de linguagens por meio das quais os sujeitos interagem socialmente.

De acordo com Soares (2008), a aquisição da escrita acontece diante dos processos de alfabetização e letramento. Através desses dois processos, desenvolvem-se aptidões para utilização desse código em atividades e práticas sociais que envolvem um ao outro, pois não se dão independentemente.

Segundo a autora, na década de 60, uma pessoa era considerada alfabetizada quando conseguia escrever seu nome e ler um pequeno texto. Na atualidade, isso não é suficiente para exercer as práticas de cidadania. Ainda de acordo com Soares (2008), sujeito letrado não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Ser letrado, então, requer competências de utilização da escrita. Não basta saber escrever ou ler, no sentido de codificar e decodificar, é preciso ter domínio da leitura e da escrita nas práticas sociais.

A alfabetização é parte do letramento e, ao mesmo tempo, necessária para se alcançar níveis maiores de competência letrada.

Entretanto, as competências de leitura e escrita exigem cada vez mais habilidades dos sujeitos, já que os meios de recepção de produção de textos, assim como os meios de interação, se modificam.

O surgimento do computador e, em especial, da web trouxeram consigo novas formas de interação, de produção e recepção de textos, assim como inúmeros signos, sinais, ícones que precisam ser lidos, compreendidos e utilizados nas práticas diárias de comunicação. Crestani, Cayser e Amarante (2018) mencionam, como exemplo, a comunicação via WhatsApp, uma vez que ela

implica a utilização de linguagem verbal (escrita ou falada) e não verbal, a qual inclui os *emojis*, os símbolos que sinalizam se a mensagem foi ou não enviada e recebida, os ícones que indicam a possibilidade de anexar um arquivo, de enviar mensagens de voz, etc. Por certo, esses símbolos próprios mensagens da tecnologia do suporte e dessa forma de interação passam despercebidos a quem já tem familiaridade com eles, mas impõem limites à comunicação se um dos sujeitos envolvidos na interação não os domina. (Crestani; Cayser; Amarante, 2018, p. 32)

A operação de um caixa eletrônico é outro exemplo trazido pelas autoras. O

fato de nele estarem implicados diferentes elementos semióticos (letras, cores, números) faz com que muitos sujeitos tenham limitações para a utilização. (Crestani; Cayser; Amarante, 2018). Esses dois exemplos são exemplos de práticas sociais diárias que implicam tecnologias e diferentes linguagens, diferentes formas de comunicar, de interagir com os outros ou com o mundo.

Assim, com o passar do tempo e as mudanças advindas com ele, o termo “letramento” foi se transformando, dada a percepção de que as práticas sociais não ocorrem apenas por meio da escrita, mas também de outras linguagens (semioses) e meios. Os seguintes termos foram sendo associados a esses estudos: letramentos, letramentos múltiplos, letramento digital (associado às tecnologias e às práticas sociais em que elas se manifestam) e multiletramentos.

Diante de tantas transformações, a escola também precisou repensar o processo de ensino aprendizagem, pois o mundo se ampliou tecnologicamente e em outros sentidos, e a escola não poderia continuar ensinando de acordo com o passado, o qual, considerava uma pessoa alfabetizada quando conseguia escrever seu nome e ler um pequeno texto. De acordo com Soares (2004, p. 8) uma pessoa letrada não apresenta, “estado ou condição de quem apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2016, p.9) dizem: “o mundo estava mudando, o ambiente das comunicações também estava e nos parecia que, para acompanhar essas mudanças, o ensino e a aprendizagem do letramento teriam que mudar também”. Nas palavras de Rojo (2009) “novos tempos pedem novos letramentos”, ou seja, o conceito de alfabetização, já não era suficiente e outras práticas, conhecidas como multiletramentos, foram sendo estudadas e aplicadas.

Há várias formas de trabalhar com os multiletramentos, considerando que partem de aprendizagens com escrita verbal e não verbal. Rojo (2013), em sua entrevista para a Fundação Telefônica, São Paulo, “Na Educação do Século XXI, disse:

As profissões da atualidade lidam com imagem, com som digitalizado, com programas de edição de fotos, ou seja, grande parte dos profissionais não opera mais, sem os textos multiletrados. Essa é a maneira de escrever do futuro, mas, para a juventude, esse já é o jeito como ela escreve e é desse jeito que ela vai viver e, inclusive, trabalhar. Esse é um dos motivos pelos quais o conceito de multiletramentos tem toda a relevância para a escola. Do mesmo jeito que ela alfabetizava para ensinar a assinar o nome no começo do século XIX e que alfabetizava para ler pequenos textos e depois mais

complexos ao longo do século XX, agora é preciso letrar para esses novos textos que se valem de várias linguagens. (Rojo, 2013, p. 8-9)

Dessa forma, o letramento e o multiletramento nos dias atuais precisam estar em evidência nas escolas, pois a multiculturalidade está presente em nossa sociedade globalizada e os nossos estudantes precisam dessas aprendizagens para conseguir interagir com a era contemporânea.

O letramento é muito importante na vida das pessoas. A última pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo – INAF (2018) aponta um aumento no número de pessoas alfabetizadas no Brasil - o que mostra que o país está evoluindo, ficando melhor do que nos anos passados. Por outro lado, a taxa de sujeitos proficientes em leitura sem mantém a mesma de 2002, com apenas 12% dos sujeitos alcançando o nível mais elevado na escala de letramento.

Quanto mais “letrada” for a pessoa, ou seja, quanto mais elevado o grau de letramento que ela atinge, mais amplia sua capacidade de interagir, de defender seus direitos, de expressar suas ideias, possibilitando melhorias inúmeras para sua vida.

Por isso, torna-se a cada dia mais fundamental analisar o cotidiano escolar para compreender a necessidade de modificar os saberes docentes para o enfrentamento dos desafios impostos pela prática pedagógica. Assim, é possível compreender que a prática docente no cotidiano não se caracteriza apenas como reprodução de modelos ou propostas utilizadas por outros profissionais, é necessário inovar e atender a realidade imposta pela sociedade atual.

Geraldi (2011) assume que é a concepção de linguagem como interação, uma vez que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é um lugar de interação humana”. Lerner ainda complementa:

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. É – já o disse – formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros. (Lerner, 2002, p. 11).

O trabalho com o letramento é muito desafiador, o professor precisa estar preparado para envolver os estudantes naquilo que deseja que eles façam. Um

estudante letrado é capaz de participar da sociedade, como por exemplo, consegue ouvir uma notícia e interpretá-la, como também, sabe expor sua opinião sobre determinado fato ou acontecimento, portanto através do letramento o aluno será capaz de futuramente ingressar no mercado de trabalho, de ser competitivo.

Geraldi (2011) explica que o ensino de Língua Portuguesa se limitava a discussões descritivas e normativas da língua enquanto objeto desassociado das situações de uso e não a linguagem inserida em determinado contexto, já que a língua é tida como conjunto de signos que se combinam levando em conta os fatores emissor/receptor/mensagem/canal/código.

A ideia de uso da linguagem como prática de interação social é proposta com base em Bakhtin/Volochinov (2006), que defendem uma concepção de linguagem enunciativo-discursiva e consideram o discurso como uma prática social que se faz a partir da interação entre locutor e interlocutor. A língua serve para viver, para que os sujeitos interajam uns com os outros e com o mundo que os cerca.

Então, se na escola se busca o desenvolvimento dos sujeitos como cidadãos, fica evidente

[...] a necessidade de cada vez mais, elaborarem-se atividades de ensino efetivamente voltadas aos multiletramentos, com vistas a contribuir para a formação de sujeitos que possam usar os conhecimentos adquiridos na escola para melhor interagir e resolver problemas no meio social. (Crestani; Cayser; Amarante, 2018)

Dessa forma, quando as escolas se adaptam ao multiletramentos elas acabam contribuindo para formar pessoas preparadas para viver no mundo atual e serem agentes de transformação na sociedade.

3.2 OS PILARES DOS MULTILETRAMENTOS

Multiletramento é um conceito de enorme relevância para o ensino da língua materna, desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres (GNL) entre 1995 e 1996. As reflexões propostas pelo GNL evidenciam as deficiências do ensino da nossa gramática normativa e, ao mesmo tempo, o crescente desinteresse dos alunos frente a este caminho de ensino.

Propõe um novo foco às atividades de sala de aula, com vistas a ler, refletir e produzir textos variados na intenção de situar o indivíduo dentro de uma comunicação de infinitas possibilidades.

Em relação às metodologias pedagógicas habituais, os estudos dos multiletramentos indicam a necessidade de uma postura inovadora dos profissionais da educação brasileira para o ensino de Língua Portuguesa, pois o ensino de gramática por si só não traz ao aluno as competências necessárias às práticas sociais.

Ferreiro (2012), afirma que a aquisição do conhecimento da leitura tem uma forma individualista, conquanto que seja aberta à interação social, na escola ou fora dela. Neste processo, o estudante passa por fases, com avanços e regressos.

Até apropriar-se do código linguístico e dominá-lo, o tempo necessário para o aluno passar cada uma das etapas é muito variável. A escola passa então, em função das práticas de multiletramentos em que estão inseridos muitos dos/as estudantes, a ser inserida em um tempo-espço amplo e múltiplo, que vai além dos muros escolares. Nesse viés, a BNCC explica que

[...] as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos minutos, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. (Brasil, 2017, p. 66).

É importante, então, que as abordagens de ensino e aprendizagem de língua materna possam contribuir, efetivamente, para que os alunos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam atuar na vida em sociedade.

Rojo (2012) aponta que os estudos dos multiletramentos são diferentes dos conceitos de letramentos, porque distinguem para a variedade das práticas letradas como o letramento já faz, e também destaca dois tipos exclusivos de multiplicidade: a multiplicidade cultural, que implica as produções dos diferentes sujeitos sociais, e a multiplicidade semiótica dos textos pelos quais essas se expressam.

Um ensino multiculturalista necessita de mudanças radicais, posto que até há pouco tempo no ensino o enfoque se atinha às produções culturais mais elitizadas. Também a multiplicidade de recursos semióticos utilizados nos textos mostra a necessidade de a escola desenvolver um ensino e aprendizagem que envolva e debata atitudes de representação para o desenvolvimento crítico e estético dos estudantes.

Visto que a sociedade cada vez mais apresenta os diversificados textos semióticos, é preciso que a escola possibilite essa realidade ao aluno de forma que o mesmo possa ter domínio dos textos multissemióticos dentro e fora do contexto escolar. Por certo, na construção da área de Linguagens e dentro do componente de Língua Portuguesa, a centralidade do texto como forma de trabalho para além da análise linguística é eficaz.

Os conhecimentos sobre os gêneros textuais e o uso da língua são construídos com o objetivo de desenvolver as capacidades de leitura, produção e tratamento das diferentes linguagens que permitem a participação em práticas de diferentes campos da atividade humana.

Dessa forma, os multiletramentos precisam estar em evidência nas escolas, pois a multiplicidade semiótica, as tecnologias e a multiculturalidade são latentes nas práticas sociais. Isso implica conceber o ensino de Língua Portuguesa essencialmente atrelado à leitura e produção de gêneros discursivos/textuais. Fazendo uso desse ensino, os elementos gramaticais poderão ser compreendidos e apreendidos no contexto de maneira reflexiva. Nesse sentido Nicolau et al. (2010) afirma que:

Em tempos de mídias digitais interativas, em que há uma profusão de linguagens sendo criadas e desdobradas, vemos a necessidade premente de verificar como vem se dando esse processo de criação de signos, capaz de gerar novas significações. A semiótica é essencial nesse processo. (Nicolau, 2010, p. 02)

Ou seja, as tecnologias digitais trouxeram avanços e com isso é necessário que sejam inseridas na escola, não é uma questão de querer, é uma questão que a sociedade está permeada por tecnologias que facilitam cada vez mais a comunicação, transformando a cada dia a maneira com que as pessoas se comunicam (Levy, 2009).

Também é importante propiciar atividades que proporcionem prazer e satisfação com a leitura, assim como buscar desenvolver competências cada vez mais apuradas de leitura e interpretação textual. Solé (1998, p.90) afirma que, “A única

condição é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças, corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar”. Ou seja, a escrita e a leitura precisam necessariamente estar em consonância com o mundo real, considerando um contexto de múltiplas linguagens, que deverão fazer parte de suas práticas sociais, pois estas levarão os alunos à leitura e escrita.

Como afirma o Grupo de Nova Londres:

Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis. Os alunos precisam desenvolver a capacidade de falar abertamente, de negociar e de se envolver criticamente com as condições de suas vidas profissionais... A comunicação intercultural e o diálogo negociado de diferentes linguagens e discursos podem ser uma base para a participação, o acesso e a criatividade dos trabalhadores, para a formação de redes localmente sensíveis e globalmente extensas [...] (Grupo Nova Londres, 2021)

O hábito da leitura transforma a vida do ser humano, estimula a criatividade, melhora o vocabulário, a comunicação, amplia o conhecimento, além disso, ajuda a compreender o mundo. Saber ler, no sentido pleno da palavra, é de suma importância para as crianças serem inseridas nas práticas sociais, assim as crianças podem se expressar em diferentes ambientes culturais.

Geraldi (2011) defende que o ensino de Língua Portuguesa precisa estar centrado na ideia de dominar a língua para situações concretas de uso, dando lugar a práticas sociais de linguagem. Nessa perspectiva interacionista, o ensino da língua deve ocorrer por meio dos textos enquanto produto de relações sociais, considerando também as diferentes variedades linguísticas que eles mobilizam. É nesse aspecto que a prática de análise linguística deve estar ancorada.

Grandes teóricos que discutem sobre a alfabetização, letramento e multiletramento, apontam que o processo de alfabetização ainda tem muitos pontos a serem revistos, tanto por parte da organização das políticas públicas para a educação, como através dos nossos representantes, quanto com a comunidade escolar. Isto afirma que a sociedade em geral precisa mudar seus conceitos para que haja transformações no sentido de trabalhar a alfabetização de forma gradativa e contextualizada.

Os autores argumentam que a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística no mundo de hoje exigem uma visão muito mais ampla de letramento do que a retratada pelas abordagens tradicionais centradas na língua. Os multiletramentos, de acordo com os autores, superam as limitações das abordagens tradicionais, enfatizando

como a ação de negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos alunos. Os autores afirmam que o uso de abordagens da pedagogia dos multiletramentos permitirá que os alunos alcancem duplamente objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores. (Grupo Nova Londres, 2021)

As políticas educacionais são objetos de estudos há muitos anos, e tem despertado a atenção dos pesquisadores que têm desempenhado papel importante nessa política educacional. Existem variadas produções acadêmicas nesse campo, entretanto muitos desses pesquisadores tiveram pouca abrangência com suas pesquisas, que exploraram a questão educacional como um sistema democrático de justo acesso, dando oportunidades iguais a todos.

Bem sabemos que a carência de pesquisas científicas beneficia o nascimento de dúvidas. Os variados motivos pelo qual um sujeito se comunica, faz com que o mesmo se situe diante de alguma informação que o faz confirmar ou não seu prévio conhecimento e aplicar informações adquiridas com a leitura.

Quando se pensa nos diversos avanços alcançados pela sociedade nesses últimos tempos, e principalmente, quando os olhares se focalizam no progresso conseguido no ramo da comunicação, é inegável a expansão constatada pela sociedade nesse setor. Leitura é um processo complexo, por isso, a abordagem de diferentes formas de trabalho com o ensino da leitura é o propósito dado pela BNCC, promovendo que os alunos usem de estratégias que lhes permitam ter autonomia na compreensão do texto lido.

Em suma, o mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural das sociedades, que se expressam e se comunicam por meio de textos multissemióticos impressos ou digitais, ou seja, “textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens que lhe atribuem significados.

Assim, recorre-se ao conceito de multiletramentos, considerando-se que textos contemporâneos requerem interpretação em múltiplas linguagens levando-se em consideração as múltiplas culturas dos sujeitos que os utilizam em diferentes situações” (Cope; Kalantzis, 2016).

Ao discutirmos sobre a tecnologia na educação, temos que pensar que há muito ela está inserida no processo de ensino e aprendizagem, como o lápis, o quadro, o giz e os livros. Todos esses materiais são tecnologias que utilizamos para

(re)produção de conhecimentos. Contudo, o que temos atualmente é a inserção das tecnologias digitais, que nos dão a possibilidade de produzir, divulgar e compartilhar o conhecimento.

Com o surgimento, a partir do início da década de 1980, daquilo que se convencionou chamar “novas tecnologias”, importantes transformações ocorreram no modo de os jovens se relacionarem com a informação e com o conhecimento: preferência por imagens em detrimento dos textos, alterações nos padrões de foco e concentração, mudanças importantes na relação com a autoridade do professor e coma instituição de ensino e, mais recentemente, desenvolvimento de redes de relacionamento de contato permanente. Tudo isso está em permanente diálogo com as possibilidades pedagógicas e, no limite, com o tipo de sociedade que podemos construir. (Gambarra, 2019, p. 36)

Nesse sentido, não basta apenas termos acesso às tecnologias, mas, principalmente, saber como inseri-las na busca e seleção de informações que permitam aos indivíduos a compreensão, atuação e transformação de seu contexto.

Com o surgimento das tecnologias digitais, houve um distanciamento dos meios impressos e uma intensificação, diversificação, diminuição das distâncias temporais, bem como o crescimento de novas possibilidades multimidiáticos e hiper midiáticas no texto eletrônico.

Tudo isso levou a escola a repensar suas práticas de leitura e escrita, ao perceber novas possibilidades de letramento crítico e democrático, que visem os letramentos exigidos pelos textos digitais contemporâneos, capacitando os estudantes para lidar com discursos simples e neutros, a fim de perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido, suas ideologias e significações. (Rojo, 2009).

Assim há debates quanto à utilização de tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem. Gambarra lembra que:

Os alunos estão intensamente familiarizados com a utilização da maioria desses equipamentos e, com extrema rapidez, incorporam as novidades, transformando-as em novas linguagens, novos modos de interagir entre si, de relacionar-se com a informação e desenvolver conhecimentos. (Gambarra, 2019, p. 35).

Dessa forma, a interatividade é uma característica fundamental do uso das mídias nos multiletramentos, ela ocorre na comunicação entre autores e leitores, resultando, muitas vezes, em um processo de escrita participante, onde o autor utiliza-

se de enunciados interrogativos deixando um convite a seus leitores a contribuir, abrindo um espaço de discussão.

Como, também, a “possibilidade de inserção de links, adicionados ao texto, levando o leitor a outros textos, como imagens, vídeos, e-mails, outros blogs e outros sites, onde as matérias inéditas referidas ficarão disponibilizadas, como artigos, notícias, eventos, campanhas, vídeos e fotos”. (Komesu, 2004).

Isso por que as tecnologias, por si só, não produzem conhecimento, mas auxiliam nas aplicações e produções de informação produzidas com o uso de dispositivos, o que se pode chamar de um ciclo de “[...] retroalimentação cumulativo entre a inovação e o seu uso” (Castells, 2016, p. 69).

Na escola, o uso de ferramentas tecnológicas podem ser um recurso destinado a auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem, ainda não é rotineiro, devido aos equipamentos disponíveis nas instituições e dificuldades de acesso à rede.

Assim, o assunto das tecnologias nas escolas vem ganhando cada vez mais espaço nos debates acadêmicos e não podemos considerá-lo um "modismo", visto que existe uma grande preocupação de o alunado estar muito ligado a essas tecnologias e o fato de as escolas insistirem em ignorá-las. Começa a ganhar corpo a ideia de que os professores, os alunos e as instituições de ensino não podem mais ficar para trás, devendo se inserir em um mundo cada vez mais multimodal e multicultural.

No próximo capítulo, apresentaremos o tipo de pesquisa e o espaço escolhido para desenvolvermos o trabalho com os gêneros.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo se destina às explanações acerca do tipo de pesquisa ora empreendida, bem como sobre o espaço onde ela foi desenvolvida e os sujeitos participantes. Também apresentamos os gêneros textuais pensados para o trabalho prático com os alunos e os aspectos, pautados nos preceitos dos multiletramentos, que buscaremos explorar a partir dos textos.

4.1 SOBRE O TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa surgiu da necessidade que sentimos, como professores de Língua Portuguesa, de pesquisar, aprender e, possivelmente, contribuir com o desenvolvimento de competências de leitura dos alunos-sujeitos, na medida em que apresentamos sugestões didáticas para o uso do texto como objeto de reflexão linguística e discursiva na escola.

O desenvolvimento do estudo ora em pauta tem como base os fundamentos teóricos da pesquisa qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994, p.16), “as estratégias mais representativas da investigação qualitativa [...] são a observação participante e a entrevista em profundidade.”

Os autores citam cinco características da investigação qualitativa: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) predomínio da descrição; 3) interesse mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) tendência a analisar os dados de forma indutiva; 5) importância vital dada ao significado.

A metodologia geral adotada foi a pesquisa-ação, a qual consiste em buscar soluções para um problema pontual. Segundo Freitas e Prodanov (2009, p.76), na pesquisa-ação “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, com a finalidade de adquirir informações e dados que serviram de base para a construção da investigação do problema a partir do tema escolhido”.

Adotamos esta forma de pesquisa por acreditarmos que unindo teoria e prática podemos produzir conhecimento, adquirir experiências e contribuir para a sociedade

na busca de soluções para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa. Segundo Thiollent

Com o desenvolvimento de suas exigências metodológicas, as propostas de pesquisa alternativa (participante e ação) poderão vir a desempenhar um importante papel nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e de todas as pessoas ou grupos implicados em situações problemáticas. Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. (Thiollent, 2022, s.p).

A finalidade da pesquisa-ação é a participação dos interessados na resolução de problemas. Para Thiollent (2022), a pesquisa-ação “focaliza ações ou transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado”.

No caso de nossa pesquisa, ela promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções para os seus problemas, podendo gerar ação e saberes simultaneamente, que mostram tanto aquilo que humaniza quanto aquilo que desumaniza o homem, tendo uma conexão com a totalidade social como atividade e, ao mesmo tempo, refletir a diversidade das muitas particularidades sociais que se expressam cotidianamente. Neste processo, cada indivíduo amplia sua singularidade com o conhecimento da singularidade dos demais.

Os objetivos gerais da pesquisa foram o de desenvolver e aplicar uma sequência didática para ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa à luz de preceitos dos multiletramentos, preparando os estudantes para novas práticas de linguagem e produções de forma crítica, assim como sugere a BNCC e outros estudos desenvolvidos atualmente, mencionados no capítulo sobre o referencial teórico. Portanto, quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva.

Antes de dar início à aplicação prática em sala de aula, realizamos pesquisa bibliográfica, com vistas a entender as proposições teóricas e como elas podem ser articuladas às práticas pedagógicas para, assim, construirmos uma pesquisa com base sólida.

Além disso, aplicamos um questionário de sondagem aos alunos, com intuito de compreender a familiaridade destes com a leitura. Esse questionário foi elaborado com questões abertas, para que usássemos como base na elaboração da proposta didática, e que serão explanadas no quinto capítulo e encontram-se no Apêndice A.

Na elaboração e aplicação da proposta didática em sala de aula, seguimos os passos listados abaixo: a) seleção de textos (gêneros textuais) que permitam a

explorar questões atinentes à multiplicidade semiótica, à diversidade cultural e às tecnologias envolvidas no processo de produção e/ou recepção dos textos; b) elaboração e aplicação de atividades de leitura e análise, em conjunto com os alunos, dos textos escolhidos para conhecimentos de aspectos atinentes ao gênero textual, aos elementos de diferentes semioses que produzem sentidos; c) elaboração e aplicação de atividades de reflexão sobre a diversidade cultural; d) utilização das tecnologias no processo de recepção e produção de textos.

Conforme as práticas propostas foram sendo desenvolvidas e aplicadas, observamos o desenvolvimento dos alunos de acordo com a tendência pedagógica proposta pelo multiletramento, cujo objetivo é conferir um caráter crítico, pluralista, ético e democrático ao seu processo de formação, permitindo um aprimoramento maior do domínio da língua em suas demandas sociais, já que a comunicação se dá sempre por meio de gêneros discursivos/textuais. Essas observações constituíram um diário de bordo, o qual subsidiou as reflexões a serem descritas como dados da pesquisa.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Passo Fundo (UPF), obtendo aprovação, conforme protocolo número 5.929.315. Contamos também o consentimento da escola e dos pais/responsáveis pelos alunos para que seja desenvolvida a pesquisa. Durante a pesquisa, os nomes dos alunos foram mantidos em sigilo, devido a questões de ordem ética. Ressaltamos ainda que todas as atividades foram acompanhadas pela equipe pedagógica da Escola de Ensino Integral Fundamental Deputado Genival Nunes da Costa, cujo mantenedor é o Governo do Estado de Rondônia / Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

4.2 SOBRE O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa foi realizado com a turma de 6ª ano “A”, com 30 alunos matriculados, onde atuo como professor, na Escola de Ensino Fundamental Deputado Genival Nunes da Costa, na cidade de Vilhena/RO.

A turma em questão possui 30 alunos e se caracteriza por ser inquieta, porém, bastante produtiva e participativa. A idade dos alunos é de 10 e 11 anos. Nessa turma temos 04 alunos não alfabetizados (déficit de aprendizado), 02 alunos com Transtornos de Espectro Autista (TEA) e 01 aluna surda.

A escola está situada na região periférica da cidade e recebe alunos de bairros periféricos e zona rural da cidade de Vilhena. No ano de 2013, a escola foi indicada pela Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) para participar do Projeto Guaporé de Educação Integral para atender os alunos em tempo integral, e em 2017 a escola passou a atender os alunos por um período de 9 (nove) horas de atividades efetivas dentro da escola.

O Projeto Guaporé de Educação Integral de Rondônia foi aprovado com implantação gradual a partir de 2013, nas escolas estaduais de Rondônia, pela Resolução Nº 1074/12-CEE/RO, de 05 de novembro de 2012 e publicado no diário oficial do Estado de Rondônia Nº 2121 de 18 de dezembro de 2012. (Carvalho, 2019, p. 222).

O propósito do projeto foi de criar uma política educacional que pudesse diminuir a pobreza, por meio da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, mantendo a qualidade e o progresso do desempenho escolar. São 9 escolas mantidas com o projeto distribuídos em 6 municípios, entre elas a Escola Deputado Genival Nunes da Costa no município de Vilhena, que atende a 350 alunos.

Com atendimento integral (matutino e vespertino), numa jornada escolar de 9 horas e 12 minutos por dia, no qual as aulas são realizadas no turno matutino com cinco aulas relacionadas às atividades da BNCC, sucedida de duas horas de intervalo na escola para o almoço, descanso e higiene, e no período vespertino após o descanso mais quatro aulas com os eixos temáticos (Saúde e Qualidade de Vida; Memória e História da Comunidade; Educação para a Paz; Educação em Direitos Humanos; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Cultura e Arte Guaporé).

A escola está estruturada com 16 salas de aulas, refeitório, quadra poliesportiva, piscina, laboratório de informática equipado com 40 computadores. Possui uma biblioteca pequena, onde seu acervo está sendo montado aos poucos, porém, todo ano letivo a escola desenvolve o projeto “Todo dia é dia de ler”. No ano de 2023 o projeto é voltado para as obras de Lygia Bojunga, com as obras: A bolsa amarela, Sapato de salto, Os colegas e Corda bamba.

O nível socioeconômico da comunidade escolar é heterogêneo, com pequenos proprietários e trabalhadores rurais, transportadores de mercadorias, comerciantes, feirantes, trabalhadores assalariados, autônomos, aposentados e desempregados que contam com o auxílio dos recursos federais, como por exemplo: o Bolsa Família,

o Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), entre outros. Sendo a renda familiar na maior parte de até 1 (um) salário mínimo.

De acordo com o diagnóstico realizado pelo setor de Orientação Educacional da escola, a configuração da família da maioria dos educandos matriculados é fragmentada, isto é, em muitos casos não existe a figura paterna, sendo a mãe quem exerce o papel de chefe da família.

Vale ressaltar que ainda existem os casos em que os avós assumem a responsabilidade integral do adolescente que de alguma forma vivenciou ou vivencia problemas sociais tais como violência sexual, física, verbal, consumo de entorpecentes e outros. Observa-se também que na questão de raça e cor o que predomina é a parda e a maioria se declara raça negra.

Apesar da comunidade ser formada por uma diversidade cultural marcante (pessoas de diversas regiões do país), não se observa manifestações culturais promotoras da valorização e interação dessas diferentes culturas. Quando se refere à cultura religiosa, no entanto, é possível percebermos que esta ocupa uma dimensão mais ampla e essa característica se sobressai, pois a maioria dos alunos são protestantes.

4.3 SOBRE A PROPOSTA PRÁTICA

O período de duração da aplicação da proposta didática foi de 9 encontros com 2 períodos cada encontro, pois, optamos por usar as aulas conjugadas para termos maior tempo para exploração da pesquisa. Os gêneros escolhidos para trabalho com os alunos são o curta-metragem e a tirinha.

A opção por tais gêneros se justifica pelos seguintes fatores: são gêneros de ampla circulação em jornais, revistas, sites, livros e materiais didáticos; são de fácil acesso aos professores e aos alunos, fato relevante no universo desta pesquisa que lida com a escola pública; são gêneros multissemióticos, os quais possibilitam explorar efeitos de sentido produzidos por elementos de diferentes linguagens (verbal e não verbal); permitem a reflexão sobre questões sociais – dentre elas as culturais - contribuindo para inserir o aluno no debate dos acontecimentos públicos; figuram entre os gêneros propostos como objeto de conhecimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental, segundo a BNCC.

A BNCC propõe que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, dispondo:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018, p. 67)

Para que isto ocorra, a BNCC indica a necessidade de que a unidade de ensino seja o texto e afirma ser necessário dispor de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, bem como das particularidades do texto selecionado.

Procuramos desenvolver nosso trabalho de maneira que os alunos pudessem construir um conhecimento dos aspectos linguísticos e estruturais do gênero escolhido e, ao mesmo tempo, pensá-lo em seus aspectos sociais e ideológicos.

Assim, buscamos manter coerência com os postulados teóricos de Bakhtin (2006), quando diz que “todo signo é ideológico, e com a necessidade de uma prática pedagógica voltada para a construção da cidadania”. A palavra é o signo ideológico por excelência, pois, produto da interação social, ela se caracteriza-se pela plurivalência. É no texto que os discursos se materializam.

Começamos o trabalho com o gênero tirinha. Como explicam Amaral e Clímaco (2015), esse gênero, em geral, objetiva a construção de humor. Assim como ocorre nas piadas, a narrativa é construída de forma a surpreender o leitor e o modo inesperado de encerrar o texto motiva o sentido cômico.

E por segundo, o gênero curta metragem que apresenta diferentes objetivos, entre eles o de educar e informar. Assim, espera-se que que o aluno consiga incorporar as novas linguagens, desvendar seus códigos e dominar suas possibilidades de expressões e manipulações.

O trabalho com os gêneros do discurso deve incluir, além da abordagem de características atinentes ao gênero, as formas de presença do outro no discurso, pois a interdiscursividade é constitutiva de qualquer discurso, quer essa heterogeneidade seja marcada ou não.

A análise desses discursos nos ajuda a entender os processos de produção de sentido, criando, assim, condições para um trabalho em sala de aula que envolva o desenvolvimento do senso crítico do aluno e entendimento do uso da linguagem como prática social.

No próximo capítulo, apresentaremos o material desenvolvido para o trabalho com cada um dos gêneros, o relato das aulas e, em especial, a análise dos dados observados a partir dos registros feitos no diário de bordo, com intuito de apontar as potencialidades e as fragilidades encontradas na realização deste trabalho.

5 PROPOSTA PRÁTICA DE MULTILETRAMENTOS

Este capítulo se volta ao relato das atividades desenvolvidas na sequência didática voltada ao desenvolvimento de competências associadas aos multiletramentos. Antes do relato em si, explicam-se os critérios de seleção dos textos que fazem parte da sequência.

5.1 SOBRE A ESCOLHA DOS TEXTOS

Os gêneros textuais multissemióticos e digitais apresentam em sua composição a pluralidade de linguagens, requerendo do leitor um olhar atento aos elementos de diferentes linguagens que se apresentam e habilidades/competências para compreender os sentidos que emergem deles. A linguagem verbal (fala ou escrita) é apenas um dos recursos utilizados nesses textos. As imagens implicam cores, formas, estratégias de enquadramento de câmera, disposição no espaço, expressão faciais e corporais, por exemplo, elementos todos que produzem sentidos nesses textos. De acordo com Crestani, Cayser e Sartori (2019).

Os gêneros textuais podem ser expressos por linguagem verbal, não verbal ou sincrética, sendo estes últimos constituídos por mais de uma forma de expressão, a exemplo dos filmes, das HQs, das publicidades e tantos outros em que se mesclam elementos da expressão verbal (palavras) com elementos da expressão visual (imagens). (Crestani, Cayser, Sartori, 2019, p. 131)

Então, um gênero textual pode ser composto somente com a linguagem verbal, que é o caso de uma carta, uma conversa, uma anedota. Além disso pode ser formado também apenas por linguagem visual, como uma placa de trânsito, uma fotografia, uma pintura... sendo esses denominados textos não-verbal.

Há textos, porém, que mesclam em sua composição mais de uma forma de linguagem, como as canções, compostas por letra e melodia; as histórias em quadrinhos; compostas por palavras e imagens; os vídeos, compostos por palavras, sons, imagens. Esses são os gêneros chamados multissemióticos, ou sincréticos. Assim, são textos: um gráfico, um cartum, uma pintura, uma melodia, um poema, um filme, uma escultura, etc. em muitos casos, dependendo da situação, até mesmo o silêncio pode ser considerado um texto.

Em uma sequência didática com gêneros textuais multissemióticos e digitais, podemos explorar tanto aspectos da linguagem verbal como da linguagem não verbal. De tal modo, há uma necessidade na busca por metodologias que despertem nos discentes o interesse pela leitura, visto que se torna mais fácil a aprendizagem quando o assunto e o texto estão de acordo com o interesse do leitor.

Nesse sentido, ao propor a sequência didática, buscamos considerar a faixa etária dos alunos, buscando analisar textos que despertassem o interesse dos alunos, que fossem condizentes e adequados a tal faixa etária e que permitissem explorar elementos de diferentes linguagens implicados na construção de sentidos. Também optamos por textos que possibilitassem reflexões sobre aspectos sociais e culturais, buscando o desenvolvimento de competências discursivas associadas às práticas sociais. Como referem Pressanto e Paviani (2020),

As práticas de Linguagem têm uma proposta simples, mas ambiciosa: oportunizar aos alunos o desenvolvimento da competência discursiva para interagir nas situações do cotidiano, no âmbito educacional e fora dele. Nesse sentido, propõe a leitura de diversos gêneros discursivos, a partir da experiência prévia do leitor, com foco nos aspectos referentes ao autor e ao leitor e aos seus propósitos comunicativos, inseridos num determinado contexto. As atividades propostas incitam à reflexão e à tomada de decisões, tendo em vista uma ação social efetiva. A rede temática que perpassa os textos diz respeito a questões ambientais, a partir de vários ângulos: informações, crítica, humor e poesia, visando não só à construção de conhecimento, mas ao desenvolvimento do senso ético e estético, como fatores de humanização do indivíduo e da sociedade. (Pressanto; Paviani, 2020, p. 17).

Antes de passar ao relato das atividades desenvolvidas, vale lembrar os objetivos desta pesquisa, uma vez que eles definem os rumos da prática proposta. O objetivo geral é: desenvolver e aplicar uma sequência didática para ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa à luz de preceitos dos multiletramentos, preparando os estudantes para novas práticas de linguagem e produções de forma crítica

E os objetivos específicos são: a) entender a articulação entre as propostas da BNCC e os estudos dos multiletramentos; b) compreender/ apontar a relação entre multiletramentos e práticas sociais; c) desenvolver e aplicar práticas de linguagem que envolvam multiletramentos e em que os/as alunos/as sejam agentes no processo, fazendo uso de instrumentos e recursos tecnológicos disponíveis; d) desenvolver

competências e habilidades de leitura e produção de gêneros multissemióticos e digitais.

Para tanto, os dois textos escolhidos foram uma tirinha do Smilingüido² e uma animação em forma de vídeo, intitulado Umbrella³. Por meio deles, visamos propor atividades capazes de expandir competências associadas aos multiletramentos.

Antes, porém, de aplicarmos as atividades com os textos, aplicamos um questionário⁴ aos alunos, com intuito de conhecer melhor as concepções dos alunos acerca da leitura, seus gostos, suas limitações e suas dificuldades, a familiaridade com as tecnologias na leitura e produção textual, bem como sua compreensão sobre aspectos culturais. Iniciamos a explanação discorrendo sobre dados levantados nesse questionário e, após, passaremos ao relato das atividades desenvolvidas a partir dos textos.

5.2 SOBRE O QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM APLICADO

Lembramos que a turma do 6^o ano, com a qual foi realizada a pesquisa, é constituída por 30 alunos, os quais responderam ao questionário em sala de aula.

A pergunta 1 foi: Você gosta de ler? Por quê?

Nas respostas, apenas 04 alunos disseram gostar de ler. Desses 03 são meninas e apenas 01 menino. O restante da turma, 26 alunos responderam que leem por obrigação. Então temos na sala apenas 13,3% de alunos encontrando prazer na imersão em histórias e conhecimento, enquanto 86,7% não gostam, preferindo outras atividades.

Isso nos leva à reflexão sobre a importância de estimularmos a leitura em sala de aula, tornando-a uma atividade mais familiar aos alunos. Outro aspecto que nos chama atenção é que, talvez, muitos alunos não se deem conta de que leitura não é apenas leitura de livros. Em geral, a concepção de leitura vem associada à leitura de textos escritos, em especial de obras de literatura. No entanto, conforme explicam a

² Disponível em:

<https://www.facebook.com/SmilinguidoOficial/photos/a.172714966128631/1968145409918902/?type=3>

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BI1FOKpFY2Q>.

⁴ O questionário consta no Apêndice A, porém ao longo da explanação retomamos as perguntas feitas, de modo a facilitar a leitura.

BNCC (2018) e a teoria dos multiletramentos, um filme, um outdoor, uma charge, uma tirinha, um cartaz, etc. são leituras, são textos multissemióticos muito presentes na vida diária.

A pergunta 2 foi: Em sua família, há alguém que leia ou incentive a leitura?

Os alunos relataram que a leitura não é muito valorizada em suas famílias e que os membros têm interesse em outras atividades. Alguns (53,33%) ainda relataram que nunca presenciou alguém da família lendo um livro, outros (26,66%), que em casa não possuem nenhum exemplar de livro.

A partir das respostas dos alunos, percebemos que o ambiente familiar e os conhecimentos que o aluno vive em seu dia a dia têm forte influência nos seus hábitos e desenvolvimento, e o incentivo e convivência com a leitura em casa traz ao aluno uma facilidade maior de imaginação e facilidade de partilhar e menos dificuldades de expor suas ideias. Levando em consideração a não obrigatoriedade, em casa a leitura é geralmente incentivada enquanto fruição, pelo prazer de ler. No entanto, isso não será estimulado nas crianças, se os pais não leem e não contam com material de leitura em casa.

A pergunta de número 3: Que tipo de leitura você tem à disposição em sua casa?

Nesta questão, 53,33% dos alunos disseram que em casa há apenas o exemplar da Bíblia e alguns livrinhos entregue por uma determinada igreja todo ano. Outros 26,66% contaram que não há livros em casa e que a leitura disponível são as dos joguinhos online. Apenas 13,3% afirmaram que existem alguns livros disponíveis em casa.

Mesmo com uma porcentagem baixa, vemos que ainda há aqueles que tem acesso à leitura em casa. Alguns deles, ao reportarem a leitura de jogos online, também demonstram entenderem que isso é também é leitura. Além de se constituírem como narrativas, com personagens que atuam em diferentes contextos e precisam “passar de fase” efetuando transformações, nos jogos online a leitura implica diferentes semioses (ícones, palavras, ações, símbolos) e se dá em espaço digital, sendo, portanto, um exemplo bem característico das leituras multissemióticas e multimodais (em ambiente digital).

Na pergunta 4, questionamos: O que você costuma ler na escola e em casa?

Na escola, os alunos relataram serem incentivados a ler diversos tipos de textos, devido à quantidade de disciplinas além dos exercícios de leitura e

interpretação. Em casa, porém, são os textos de redes sociais, de joguinhos online e 04 alunos citados na primeira pergunta afirmaram ler livros de literatura popular.

A leitura é de extrema importância para a condição humana e requisito necessário na capacidade de entender o mundo. Porém, num contexto escolar, deparamo-nos com a situação de fomentar o interesse pela leitura que, muitas vezes, é pouco trabalhada ou atrelada a questionários e avaliações que, por sua vez, diminuem o interesse do estudante pela descoberta do mundo da leitura.

O estímulo pela leitura passa pelo professor, que exerce importante papel desde o planejamento até a escolha dos textos a serem explorados com a turma. É essencial, para que a leitura seja efetivada, que variados gêneros entrem na escola para estimular o leitor e desenvolver familiaridade dele com textos que circulam em diferentes esferas sociais, tal como determina a BNCC (BRASIL, 2018). A importância do trabalho com o letramento é premente entre os estudantes. Observa-se que a prática social da leitura ultrapassa as questões com o foco em escrita em sala. Além do mais, o professor possui importante papel para influenciar/ incentivar o gosto da leitura, além de caber a ele o ensino efetivo da interpretação textual.

A questão 5: Você se considera um bom leitor, ou acha que tem dificuldades?

As respostas pareceram bem sinceras, pois, em relação à autoavaliação como leitor, poucos alunos se consideram bons leitores (30%), assinalando que entendem bem os textos que leem. Outros 70% mencionaram que enfrentam desafios com algumas leituras ou que têm dificuldades com vocabulário mais complexo.

É válido lembrar que a leitura pode ampliar o repertório do leitor e a capacidade de aprofundamento da leitura autônoma. Por meio da mediação do professor, é possível desenvolver questões que contribuam para a realização de antecipações e discussões após a leitura, auxiliando no desenvolvimento de competências leitoras. Para tanto, é válido enfatizar atividades que elucidem a função social dos gêneros e os objetivos de leitura, assim como estimular a compreensão de outras semioses envolvidas nos processos de significação, como na leitura de gráficos, por exemplo, em que a identificação de grandezas significantes e a comparação de informações são priorizadas. O professor é o principal mediador de leitura, por isso, a importância da escola e de um professor bem preparado para auxiliá-los, mostrando aspectos significantes dos textos e ensinando caminhos de compreensão textual.

A questão 6 foi: Na sua opinião, qual a importância da leitura em nossas vidas?

As respostas dos alunos indicam que eles percebem a importância da leitura como uma ferramenta essencial para adquirir conhecimento, melhorar a comunicação escrita e ampliar a visão de mundo. Além disso, eles destacaram que a leitura é fundamental para o aprendizado em diferentes áreas do conhecimento e para o desenvolvimento pessoal. E em suas respostas mostraram-se cientes de que precisam melhorar nessa área, porém no que diz respeito à visão geral que os alunos têm da leitura, todos veem-na como importante, mas a maioria acha tal atividade desmotivadora.

A pergunta de número 7 foi: Você acha que um filme, um quadro, um vídeo, uma música também são leituras? Explique sua resposta.

Alguns dos alunos argumentaram que essas formas de expressões também podem transmitir mensagens e significados, assim como os textos escritos, mas que exigem maiores habilidades de leitura e compreensão. Outros ressaltaram que embora essas formas de expressão sejam relevantes e possam ser interpretadas, a leitura tradicional de textos escritos é mais específica e requer habilidades diferentes. Como vemos nas transcrições:

“Sim, por conta que podemos aprender muito com essas formas de leitura.”

“Sim, porque no filme a gente escuta e tem que entender o que está acontecendo.”

“Não, porque leitura tem que ter letras.”

“Sim, porque temos que saber ler até as imagens que a gente vê, igual no gibi.”

Os resultados obtidos nas respostas dos alunos em relação à leitura podem servir como base para explorar os multiletramentos em sala de aula. Tirinhas e vídeos – gêneros textuais escolhidos para este trabalho - são textos multissemióticos, permitem que os alunos pratiquem a interpretação de elementos visuais e textuais, além de refletir sobre questões culturais e tecnológicas.

A leitura é uma habilidade essencial que desempenha um papel fundamental em nossas vidas. Ela não apenas nos permite acessar informações, conhecimento e entretenimento, mas também melhora nossa compreensão, pensamento crítico e capacidade de comunicação. Lemos o tempo todo, diferentes linguagens, e através da leitura expandimos nossos horizontes e adquirimos novas perspectivas sobre o mundo.

Os estudos dos multiletramentos, nesse sentido, abrem uma maior compreensão a tais aspectos, uma vez que remetem à compreensão e à capacidade

de produção de textos em diferentes formas de linguagem, incluindo texto escrito, visual, sonoro e multimodal. Ao explorar diferentes tipos de leituras, como filmes, quadros, vídeos e músicas, os alunos são expostos a diferentes formas de linguagem e símbolos, o que amplia suas habilidades de leitura e compreensão em diversos contextos.

O trabalho com tirinhas, por exemplo, abre possibilidade de explorar vários elementos semióticos significantes, como a combinação de elementos verbais e visuais para transmitir significado, além de permitir o trabalho com o sarcasmo ou humor, a análise da estrutura narrativa e a compreensão das intenções do autor. Além disso, as tirinhas são um excelente meio para discutir questões culturais, sociais e tecnológicas, já que frequentemente refletem o contexto da sociedade em que foram criadas.

Assim, ao trabalhar com o gênero tirinha, é essencial apresentar o material aos alunos, incluindo a tirinha escolhida juntamente com as perguntas e atividades propostas, sendo que as perguntas devem visar a estimular a reflexão, a interpretação e a análise dos elementos presentes na tirinha. É importante abordar questões como a escolha de palavras, a linguagem não verbal, o contexto cultural e a mensagem global transmitida pela tirinha.

Assim também acontece com os vídeos. Um trabalho nessa direção, explorando aspectos multissemióticos, multiculturais e tecnologias, ajuda os alunos a perceberem que a leitura não se limita apenas a textos escritos, mas também pode envolver interpretações de elementos visuais e outros recursos presentes nos textos. Dessa forma, os alunos são expostos a uma experiência de multiletramentos que amplia suas habilidades de compreensão e análise de diferentes formas de linguagem.

Em suma, o trabalho com tirinhas e vídeos pode ser uma abordagem significativa para promover os multiletramentos e ampliar a competência dos alunos em leitura e produção de textos multissemióticos. Além disso, permitem a discussão de questões culturais e tecnológicas relevantes para o contexto atual, explorando com os alunos situações ou meios onde eles possam encontrar textos desse gênero e o que esse tipo de texto pode acrescentar em sua cultura e conhecimento.

Passamos agora, ao relato das atividades desenvolvidas com os dois gêneros textuais, tirinha e vídeo, respectivamente, dado que foi essa a ordem de aplicação da proposta.

5.3 SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DESENVOLVIDAS

Esta seção se destina ao relato das atividades desenvolvidas com os alunos em torno dos dois gêneros explorados, a tirinha e o vídeo. Iniciamos as atividades com a tirinha e avançamos, em seguida, ao vídeo. Desse modo, partimos de um texto multissemiótico impresso e seguimos em direção a um texto multissemiótico digital, com imagens em movimento e trilha sonora. Assim buscamos explorar a multiplicidade semiótica, cultural e as tecnologias nas aulas.

5.3.1 Relato sobre as aulas com a Tirinha

O atual relato de pesquisa expõe um trabalho pedagógico baseado em uma sequência didática para o trabalho com o gênero tirinha, para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Seguindo os documentos norteadores que se baseiam na BNCC, que traz o texto como elemento de fundamental importância para o ensino de Língua Portuguesa, e assim considerando-o em suas mais diversas utilizações. Temos como objetivo produzir uma sequência didática explorando o gênero textual tirinha que por suas características é considerado um gênero multimodal, onde os alunos possam assimilar o aprendizado na forma como os textos são apresentados, ajam e apliquem seu conhecimento, diante da leitura, e escrita, tornando, assim, seu aprendizado eficaz e capaz no uso da leitura e escrita dentro da necessidade do discurso na ocasião de uso, também, valer-se de textos multimodais na aprendizagem colaborativa e interdisciplinar, pensando sobre a diferença discursiva dentro deles e requerer uma intensa ponderação sobre o uso da leitura.

De acordo com Souza, Brito e Silva

O ensino de língua portuguesa vem ganhando contornos cada vez mais significativos no que se refere ao evento comunicativo texto, sobretudo pela diversidade de abordagens metodológicas em prol do trabalho com leitura, escrita e oralidade. Com esse cenário, vislumbra-se a aquisição de habilidades e competências por parte dos discentes, no sentido de atuarem de maneira mais adequada, enquanto sujeitos que participam de situações interativas por meio de gêneros textuais. (Souza; Brito; Silva, 2019)

Para o trabalho, utilizamos uma tirinha do personagem Smilingüido⁵. A tirinha foi escolhida por ser um texto de fácil acesso, pequeno, e por ser um personagem bastante conhecido. Smilingüido foi criado em 1980, pela desenhista Márcia D'Haese. A personagem é uma formiguinha que interage com amigos e com a natureza ressaltando os valores cristãos em todas as suas atividades e aparece em tirinhas, livros, filmes e videogames cujos direitos de distribuição pertencem exclusivamente à editora Luz e Vida, de Curitiba. Seu nome significa frágil, pequeno.

1ª aula

Ao iniciarmos as atividades, no dia 22/05/23, dividimos a sala em grupos de quatro alunos e distribuímos cópias coloridas da tirinha escolhida, também projetamos em slide a mesma tirinha.

Figura 1 – Tirinha Smiligüido



Nesta aula, o objetivo era o de observar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero tirinha. Ao apresentar a tirinha, explicamos aos alunos que a leitura acontece através da relação entre o objeto lido e o leitor e que tal relação depende do conhecimento internalizado que cada indivíduo possui. Assim, cada um faria a sua leitura e levaríamos em consideração conhecimentos internalizados para que estas leituras se concretizassem.

Solicitamos, então, aos alunos que observassem primeiramente a linguagem verbal constante no texto, destacando os elementos mais importantes de cada

⁵ A tirinha pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico:
<https://www.facebook.com/SmilinguidoOficial/photos/a-tristeza-olha-para-tr%C3%AAs-a-preocupa%C3%A7%C3%A3o-olha-em-volta-a-f%C3%A9-olha-para-cima-wwwsmi/1968145409918902/>

enunciado, independente da extensão do mesmo, e relacionassem ideias que se completam. Esta relação poderia ser com o título do texto, uma palavra-chave ou, até mesmo, uma palavra criada pelo leitor expressando a ideia sugerida pelo texto.

Cada grupo de alunos fez suas leituras e discutiram entre si o que cada um entendeu da leitura e, depois de chegarem a um acordo, anotaram em seus cadernos a interpretação final que tiveram.

Através dessa abordagem, os alunos foram encorajados a refletir sobre a amplitude da leitura.

2ª aula

Na aula do dia 24/05/23 o foco foi a análise das expressões faciais da personagem Smilingüido na tirinha. Para trabalhar com os multiletramentos, buscamos que os alunos percebessem como os elementos visuais, como as expressões faciais, podem complementar e enriquecer a compreensão do texto verbal presente na tirinha.

As perguntas feitas aos alunos durante essa atividade foram:

a) Quais expressões faciais vocês observam na personagem Smiligüido na tirinha?

b) Como essas expressões faciais contribuem para a compreensão do que está acontecendo na história?

c) Vocês percebem alguma relação entre as expressões faciais da personagem e o diálogo presente na tirinha?

O objetivo era fazer com que os alunos desenvolvessem a habilidade de interpretar e relacionar os elementos visuais com o texto verbal, aprofundando a compreensão da mensagem transmitida pela tirinha. Assim, pedimos que cada grupo produzisse uma pequena apresentação oral sobre sua compreensão da tirinha, incentivamos a comunicação e a colaboração entre os alunos, permitindo que compartilhassem suas interpretações com a classe.

A atividade também promoveu a reflexão sobre como as tirinhas utilizam recursos visuais, como as expressões faciais dos personagens, para transmitir emoções, humor e informações adicionais que complementam o diálogo presente. Isso reforça a importância de desenvolver habilidades de leitura multissemiótica, ou

seja, a capacidade de interpretar e compreender textos que combinam diferentes formas de linguagem, como texto verbal e elementos visuais.

Dessa forma, a atividade contribuiu para a ampliação dos multiletramentos dos alunos, permitindo que eles explorem e compreendam diferentes formas de linguagem presentes na tirinha, pois envolve a reflexão sobre como a comunicação visual pode influenciar a interpretação e o impacto das mensagens transmitidas.

Enquanto eles observavam as expressões dos personagens da tirinha, outros faziam expressões faciais conforme o desenho. Isso é válido por que percebemos a importância de dar vida aos desenhos relacionados às atividades com as quais trabalhamos. Todas as atividades desenvolvidas tinham a explicação teórica e logo em seguida a prática pedagógica. Os alunos ficavam ansiosos para chegar à parte prática do conteúdo exposto na aula.

Sabemos que essa faixa etária tem que tirar o momento para corrigirmos a indisciplina, isso também toma certo tempo, mas o importante é que as aulas em nenhum momento foram distanciadas do aprendizado do aluno. Analisar e apresentar atividades como essas fortalecem o vínculo entre aluno e professor, pois despertam no aluno a vontade de interagir e estimulam os aprendizados.

Para alguns alunos, essa análise das expressões faciais foi um tanto quanto “anormal” – como disseram, pois, para eles a expressão facial não influenciava no “diálogo”. E outro aluno ainda exclamou: “Esse professor está viajando!”

Os alunos estão muito acostumados com a aula tradicional, por isso, quando levamos subsídios que permitem a descoberta e o pensamento crítico, eles se permitem pensar, refletir e até indagar sobre o determinado assunto. O ensino diversificado é trabalhoso, ainda mais quando buscamos uma abordagem de aspectos desconhecidos aos alunos, como a diversidade de sentidos produzidos por elementos não verbais, porém os resultados são significativos.

Apesar do início tumultuado devido à distribuição de tarefas, o foco foi direcionado para o aprendizado e os resultados mostraram-se positivos. Os alunos conseguiram se adaptar ao novo formato de aula, e o aprendizado ocorreu não apenas pela abordagem diferenciada, mas também pela forma como o professor conduziu as atividades. A interação entre os grupos foi notável, demonstrando o engajamento dos alunos e sua colaboração na construção do conhecimento.

A utilização da tirinha proporcionou uma oportunidade rica de aprendizado, os alunos foram expostos a uma diversidade de elementos significantes, incluindo

linguagem verbal e visual, humor, reflexões sobre sentimentos. Essa abordagem amplia o horizonte dos alunos e permite que eles conectem conceitos e conhecimentos de diferentes disciplinas, enriquecendo sua visão de mundo e a compreensão das complexidades da sociedade.

3ª aula

Nas aulas do dia 26/05, o intuito foi explorar as cores presentes na tirinha, pois, as cores ajudam a contar a história. Segundo Yida e Andraus, além de produzir sensações,

a cor ajudará a situar o leitor em termos emocionais na história que se pretende contar. A cor atrai a atenção para algumas partes da prancha e provoca a imaginação do leitor, ampliando a participação dele na narrativa ao convocar outras imagens por associação, ela estimula outros sentidos e causa sensações próprias, que enriquecerão bastante a leitura, tornando-a única e particular a cada um que frui dos quadrinhos. (Yida; Andraus, 2016, p. 76)

Pensando nessas possibilidades de associações, pedimos que os alunos observassem as cores de fundo de cada quadrinho: respectivamente azul/violeta, verde e rosa, e nos dissessem se viam algum sentido sendo construído por essa relação/diferença entre as cores de cada quadrinho. As cores ajudam a demarcar as mudanças de sentimentos do personagem em cada quadrinho. No quadrinho 1, o azul mais escuro está associado à uma certa melancolia e saudosismo da personagem acerca do passado; no quadrinho 2, a presença do verde está associada à (des)esperança, a um sentimento de dúvida sobre o futuro; enquanto que o rosa, no 3º quadrinho, está associado à sensação de tranquilidade, de sossego. Seguindo essa linha, utilizamos uma atividade dinâmica para explorar o significado da linguagem não verbal e a sua relação com o texto verbal.

A atividade consistiu em que a partir de algumas imagens projetadas pelo slide, os alunos produzirem um texto em conjunto, passando as folhas com suas escritas para a direita ou esquerda após determinados momentos, de modo que cada aluno continuasse a história. Em seguida, cada um criava um fim para a estória que tivesse em mãos.

Essa atividade proporcionou várias oportunidades de aprendizado para os alunos. Ao explorar as cores presentes na tirinha, eles puderam fazer releituras individuais e interpretar diferentes contextos, desenvolvendo ideias livres de

interferências externas. A abordagem também permitiu que os alunos refletissem sobre a importância das cores na comunicação e como elas podem transmitir significados e emoções.

As observações dos alunos durante a atividade refletiram o processo de aprendizado e mudança de percepção. No início, alguns alunos mostraram resistência e questionaram a relevância da atividade, mas, ao longo do desenvolvimento, perceberam que as cores desempenham um papel importante na comunicação visual e começaram a fazer conexões com simbolismos e significados associados as cores azul, verde e rosa, presentes na tirinha trabalhada.

O trabalho com as tirinhas como gênero textual na sala de aula proporcionou aos alunos a apropriação desse gênero e a compreensão contextualizada das mensagens transmitidas. Isso facilitou a leitura e a produção textual, desenvolvendo habilidades de interpretação e análise crítica.

4ª aula

Começamos a aula do dia 29/05, e continuamos no dia 31/05, com a preparação de um trabalho de apresentação em forma de seminário no qual os grupos apresentariam suas observações sobre o gênero trabalhado. Esta atividade teve dois grandes objetivos: propiciar atividades de produção textual com as novas tecnologias (deviam produzir slides) e instigar a oralidade.

Por meio dessas atividades, também foi possível discutir sobre a necessidade de respeito às concepções e modos de expressão individuais. Isso porque cada aluno já chega à escola dominando uma forma de leitura de mundo, tem um modo típico de falar e de se expressar, têm personalidades e comportamentos diferentes (uns mais tímidos, outros mais falantes) e é preciso ensinar a reconhecer e respeitar a diversidade de modo de expressão, de modos de ser.

A proposta foi para que os alunos montassem uma pequena apresentação sobre o gênero textual tirinha, para isso, eles contariam com o apoio de slides produzidos por eles próprios, de forma que pudessem utilizar das tecnologias para a produção e recepção de textos, conforme nos é sugerida dentro da BNCC, proporcionando uma experiência de aprendizado mais significativa e alinhada com os multiletramentos. Nessa abordagem, os alunos tiveram a oportunidade de explorar e utilizar ferramentas tecnológicas, como o Canva ou o Power Point, para criar

apresentações visuais e interativas que complementam suas falas durante o seminário.

Ao trabalhar no laboratório de informática da escola, os alunos têm acesso a recursos digitais que enriquecem a aprendizagem e permitem que eles desenvolvam habilidades na produção de textos multimodais. Essa prática vai além da leitura e escrita tradicionais, incluindo elementos visuais, gráficos e animações, o que proporciona uma experiência de aprendizado mais dinâmica e atraente.

Produzindo seus próprios slides, os alunos assumiram um papel mais ativo no processo de aprendizagem, tornando-se protagonistas na construção do conhecimento. Eles não apenas pesquisaram e organizam as informações para a apresentação, mas também utilizaram a criatividade para escolher layouts, imagens e elementos visuais que enriqueceram a mensagem transmitida.

Essa atividade também incentivou a colaboração entre os membros do grupo, uma vez que eles precisaram trabalhar juntos na elaboração dos slides e na organização das ideias para a apresentação. A troca de conhecimentos e perspectivas dentro dos grupos enriquece a experiência de aprendizado e contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, ao utilizar tecnologias digitais para produzir e apresentar seus conhecimentos, os alunos estão se preparando para enfrentar um mundo cada vez mais tecnológico e conectado. A competência no uso dessas ferramentas é fundamental para a comunicação e interação na sociedade contemporânea.

Depois da euforia de estarem no laboratório de informática, os alunos acalmaram-se e começaram a produção. Muitos risos, críticas e reclamações.

Algumas observações dos alunos durante a aula proposta:

“-Até que enfim uma aula diferenciada!”

“- “Fessor”, vamos fazer todas as aulas aqui!”

Foram utilizadas quatro aulas para o desenvolvimento dessa atividade.

A motivação é algo que se conquista com atividades diferenciadas com os alunos, principalmente na disciplina de língua portuguesa no Ensino fundamental II. Como a oportunidade foi estendida para a tecnologia, o auxílio ficou melhor do que o esperado. O canva e o Power Point foram ferramentas indispensáveis para o bom andamento das atividades propostas.

É claro que esse trabalho não é fácil, pois sempre temos que parar a aula para falarmos um pouco da indisciplina. No entanto, as quatro aulas ministradas com esse

trabalho foram muito produtivas e foi possível observar que a assimilação foi bem melhor do que trabalhar com o livro didático. Por certo, quando nos propomos a diversificar no quesito entretenimento ligado ao aprendizado, os resultados são notáveis e satisfatórios. Foi possível, então, perceber a importância de atividades dessa natureza com os alunos para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas no contexto atual, marcado pela diversidade de mídias e linguagens. Ao promover uma metodologia ativa e interativa, que envolve elementos dinâmicos e colaborativos, o ensino da língua materna se alinha com preceitos da BNCC e dos multiletramentos.0

5ª aula

No dia 02/06 começamos, então, a apresentação do seminário sobre o gênero textual Tirinha. Sem tempo estipulado, cada grupo podia usar todos os recursos pesquisados por eles no laboratório de informática. Percebi que alguns alunos com déficit de aprendizagem e com espectro autista também participaram da apresentação do seminário, bem como da elaboração dos slides, pois sentiram-se mais seguros com o conteúdo mais visual.

Nas apresentações, os alunos estavam mais soltos e confiantes e alguns não haviam feito nem mesmos as anotações para não esquecerem e falavam com propriedade sobre o que haviam desenvolvido e aprendido a respeito do gênero tirinha.

A forma como cada grupo organizou os slides foi muito interessante, pois eles inseriram cores diversas, figuras, fotos e textos pequenos. Quanto ao conteúdo para a explanação da aula alguns utilizaram fichas com pequenos escritos, outros memorizaram as suas partes de fala.

Quanto ao uso do material tecnológico, os alunos apresentaram um excelente entendimento, a maioria manuseia as redes, as formatações e os diversos usos da ferramenta. É impressionante como eles aprendem rápido, e isso mostra que a nova geração realmente é digital.

Com esta atividade, foi possível notar que os alunos não estão acostumados com trabalho em grupo, nem com trabalho de pesquisa e muito menos com o uso das tecnologias para estudos, pois não tinham familiaridade com tais processos. No final das apresentações, porém, obtivemos um resultado acima do esperado para uma turma de alunos de 6º ano.

Algumas observações dos alunos durante a aula proposta:

“É melhor a aula assim do que ficar escrevendo.”

“Só não gostei de ter que ficar pensando nas cores como texto.”

“Agora vou ler um monte de gibi.”

“Minha mãe disse que o professor está inventando é moda.”

O seminário foi fundamental porque participamos propondo alternativas no processo ensino aprendizagem. Esse processo permite ao aluno o encaminhamento de forma dialogada na aquisição de uma aprendizagem desejada. Os alunos tendem a ganhar com o aprendizado através do seminário, pois eles se expressam, leem e se preparam para a apresentação. Houve alguns que ficaram com vergonha, porém conversamos e chegamos a um consenso de que podiam apresentar sentados mesmo e que não precisavam vir a frente da sala e tudo foi resolvido.

A proposta de realizar seminários praticando de forma consciente e sistemática a aprendizagem colaborativa proporciona o desenvolvimento de competências comportamentais e intelectuais, habilidades de trabalhar em equipe, de comunicar-se oralmente e por escrito, de ouvir e interagir com pontos de vista diferentes (Irala; Torres, 2004).

O que nos chamou a atenção foi a constatação de que, por vezes, os pais não incentivam seus próprios filhos no hábito da leitura. No entanto, notamos que, ao trabalhar com gibis e leituras relacionadas a quadrinhos, os alunos passaram a demonstrar interesse e gostar desse tipo de material. A realização de seminários, com uma abordagem consciente e sistemática de aprendizagem colaborativa, mostrou-se como uma proposta eficaz para o desenvolvimento de competências de leitura e produção textual, além de comportamentais e intelectuais nos estudantes.

Ao promover os seminários, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades de trabalhar em equipe, tanto na produção dos slides como na apresentação oral dos conteúdos. Eles também aprimoraram suas habilidades de comunicação, tanto na expressão oral quanto na escrita, e aprenderam a ouvir e interagir e respeitar diferentes pontos de vista.

A abordagem dos seminários contribuiu para uma aprendizagem mais dinâmica e colaborativa, em que os alunos se tornaram protagonistas do processo educativo. Essa prática estimula a autonomia e o pensamento crítico, já que cada grupo ficou responsável pela organização e apresentação de suas pesquisas sobre o gênero textual abordado.

A aprendizagem colaborativa e a prática dos seminários também estão alinhadas com os princípios dos multiletramentos, que visam desenvolver habilidades em diferentes formas de linguagem e mídias, assim como estimular o respeito à diversidade e às diferenças. Por fim, é notável que a abordagem adotada promoveu a formação de alunos mais engajados, colaborativos e, cremos, também um pouco mais preparados para a vida futura fora da escola.

5.3.2 Relato sobre as aulas referente ao vídeo

O presente relato de pesquisa expõe um trabalho pedagógico baseado em uma sequência didática para o trabalho com o gênero curta-metragem, para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Para a BNCC, o ponto de partida e chegada do ensino de língua é o texto em suas várias manifestações com base nas experiências. Objetivamos assim, a partir da exploração do curta-metragem que é um gênero multimodal, que os alunos adquiram a competência de compreensão da forma como os textos, dentro da nova tecnologia, atuem e empreguem o que foi aprendido, dando significado, por meio da leitura, e ressignificando, por meio da escrita, realizando, assim, um aprendizado transformador na qual se tornam capazes de usar a leitura e escrita de acordo com a necessidade do discurso, também, usar-se de textos multimodais na aprendizagem colaborativa e interdisciplinar, refletindo sobre a heterogeneidade discursiva dentro deles e promover uma profunda reflexão sobre a sociedade e todos os temas ao redor dela.

Para Santos e Nicolau (2018), o estudo da linguagem cinematográfica pode se parecer bem-sucedido na tarefa de capacitar os alunos a aprenderem com o texto multimodal, inserindo-os, portanto, no multiletramento, e partir da abordagem multimodal, por meio do curta, é de fundamental importância, uma percepção de letramento que dê conta da dinamicidade da linguagem e, para isso, faz-se necessário um bom trabalho de leitura e de escrita sob a ótica do multiletramento. (Santos; Nicolau, 2018 p. 182,183)

O curta-metragem *Umbrella*⁶, foi escolhido por ser um pequeno vídeo que traz diversas mensagens dentro dele, conta a história de um menino em um orfanato, que

⁶ O curta-metragem pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=BI1FOKY2QpF>

recebe uma visita de mãe e filha que estão doando brinquedos. Podemos destacar na história, trauma, a situação dos refugiados, desapego, desigualdade, amor.

Os criadores, roteiristas e diretores do filme Umbrella, são o casal Helena Hilario e Mario Pece o filme foi produzido pela Stratostorm e possui 8 minutos de duração.

6ª aula

Na aula do dia 05/06 mudamos o gênero textual, passando à abordagem de um vídeo. A fim de mostrar aos alunos o objeto de estudo da prática proposta, desenvolvemos uma atividade de análise guiada e dialogada de um vídeo de curta metragem: Umbrella.

Figura 2 – Imagem do curta-metragem Umbrella



Fonte: STRATOSTORM. Umbrella. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BI1FOKpFY2Q> . Acesso em: 15 de mar. De 2023.

Com base no vídeo, o objetivo foi explorar a interpretação textual por meio da observação/compreensão dos efeitos de sentido projetados pelas imagens em movimento, pelos objetos que compõem as cenas, pelos efeitos cinematográficos, pela trilha sonora. Também interessava promover a oralidade e a produção textual a partir do curta-metragem.

Nessa aula assistimos ao vídeo e começamos a conversar sobre o conteúdo expresso pelas imagens, já que o vídeo não possui diálogos e é praticamente todo constituído por linguagem não-verbal, com exceção de umas poucas expressões verbais que aparecem em algumas cenas. Assistimos pela segunda e terceira vez pedindo aos alunos que prestassem atenção aos personagens, aos objetos, aos detalhes das cores e da trilha sonora. Por fim, pedimos que os alunos elaborassem um resumo, onde eles relatassem tudo o que entenderam do filme, onde respondessem à questão: Qual a mensagem do filme?

A atividade de escrita do resumo tinha a finalidade de verificar o que os alunos haviam entendido das informações do texto, se haviam identificado qual a importância do guarda-chuva amarelo para o menino do texto e a relação que esse objeto estabelecia com o tema dos refugiados, do abandono, da disparidade social, assim como do altruísmo e do amor.

Observamos, nos resumos produzidos, que todos souberam se expressar com entusiasmo, pois acredito que o curta ensinou a todos. Além de escrever sobre o filme solicitamos que desenhassem e expusessem suas imagens para que através da imagem reconhecessem os significados semânticos.

A escrita do resumo foi feita no caderno de língua portuguesa para ficar registrado como atividade bimestral. Nesse momento, foi possível também auxiliá-los na elaboração da escrita, pois alguns alunos ainda têm muita dificuldade para escrever. Observamos que a acentuação está melhorando e a ortografia foi sendo corrigida ao longo da produção. Os detalhes do filme foram imprescindíveis para a escrita, assim, durante essa escrita, os alunos foram estimulados a pensar sobre a magnitude da leitura, abrangendo a compreensão de textos multissemióticos. Observar as cores e os movimentos dos personagens foi impressionante para contribuição do entendimento sobre a temática do curta metragem.

Ao repetir o filme, presenciamos a clareza dos movimentos dos personagens, das cores, da linguagem não verbal entre outros. Isso facilitou a escrita, pois os alunos detectaram logo de início que o vídeo fazia referência aos povos refugiados. Deste modo, questionamos aos alunos que problemas/questões da prática social podem ser resolvidos com auxílio deste conteúdo? E se eles sempre conseguem entender facilmente textos não verbais.

Alguns responderam que não estava difícil identificar, pois lembram dos joguinhos que eles brincam no celular. Para outros, identificaram a temática

observando a atitude das personagens ao pedirem ajuda. A partir dessa leitura feita pelos alunos, mostramos a importância do desenvolvimento da leitura de diferentes formas de linguagem (semioses).

Ao trabalharmos com vídeo Umbrella, buscamos escolher materiais que abordassem questões éticas e legais de maneira acessível e relevante para os alunos, como a empatia, a disposição de não julgar, capacidade de se recuperar diante de alguma dificuldade, adaptação às mudanças. A análise do filme possibilitou que eles explorassem a linguagem visual, simbólica e verbal, contribuindo para uma compreensão mais ampla das mensagens transmitidas.

Além do estímulo que essa aula pôde acarretar para a escrita, os alunos tiveram mais ânimo para escrever, algo que não é fácil. Escrever um texto sobre um curta-metragem, um filme ou uma série de TV é uma boa forma de exercitar a criatividade. Portanto, iniciamos com uma boa premissa e uma trama que coloque os seus personagens em aventuras transformadoras, como foi o caso do Umbrella.

7ª aula

Durante o desenvolvimento da aula do dia 07/06, continuamos a atividade de escrita sobre o que os alunos entenderam do filme. Após terminarem a produção, trocamos o texto entre alunos para que um colega lesse o texto do outro e fizesse observações que achava que faltavam.

O objetivo era fazer que os alunos desenvolvessem a habilidade de interpretar e relacionar os elementos visuais com o texto verbal, aumentando a abrangência da mensagem transmitida pelo filme. Ao pedir que os alunos produzissem um pequeno texto sobre sua compreensão do filme, incentivamos a comunicação e a colaboração entre os alunos, permitindo que compartilhassem suas interpretações com a classe.

Mostramos aos alunos elementos que produziam diferentes significados, como a música, os gestos e expressões dos personagens, os sentidos dos objetos do ambiente etc. a fim de despertar neles o olhar atento e a compreensão dos sentidos de tais aspectos associados à mensagem do curta. Assim, nesta ação objetiva, buscamos fazê-los entender que tudo isso é ler, ampliando o conceito de leitura. Para isso, fizemos as seguintes perguntas: Por que o garotinho guardou o guarda-chuva da garota? Qual a importância do guarda-chuva amarelo para o menino? Nas respostas, mostraram-se empolgados ao explicarem que amarelo era a cor do

cachecol e do guarda-chuva que o pai do garotinho usava e era a única recordação que ele tinha do pai.

A partir desses comentários, percebemos que a atividade proposta contribuiu para a ampliação dos multiletramentos dos alunos, permitindo que eles explorem e compreendam diferentes formas de linguagem presentes nos textos midiáticos. Foi interessante ver os alunos corrigindo uns aos outros, mostrando os diferentes significados das cores, participando do processo ensino-aprendizagem como protagonistas. Foi observada por eles também a cronologia da história, quando então, já aproveitei e perguntei: O que deixa claro a passagem do tempo no curta? Os alunos perceberam que ela vem marcada pelo envelhecimento dos personagens que, mais ao final do vídeo, são apresentados como idosos e a eles estão associados elementos do passado, como o guarda-chuvas amarelo e a cor rosa da roupa da personagem feminina.

Percebemos que um dos motivos que leva o aluno a não escrever é o fato de seu texto não possuir um destinatário, a não ser o professor, por isso essa atividade de compartilhar com os colegas de sala permite que o aluno desenvolva melhores habilidades na escrita.

Aprendemos com os alunos que devemos trabalhar com a sugestão de um novo tema (diferente daquelas datas especiais e comemorativas ou férias) como, por exemplo, a contação de história, que pode ser contada por alguém que não seja aluno ou professor da escola, onde o aluno (re)conta a história à sua maneira, ampliando as leituras e produções dos alunos, já que os documentos oficiais, como a BNCC (Brasil, 2018), sugerem que os textos trabalhados em sala de aula necessitam induzir o aluno para uma ponderação sobre a sociedade e expandir sua interpretação dos acontecimentos no mundo, além de compor sentidos, informações e valores.

Também foi possível incentivar os alunos a desenvolver uma capacidade discursiva caracterizada pelo bom domínio da escrita e mostrar que isso exige a superação de jogos de palavras ou frases soltas. Essa análise, de maneira mais aprofundada, demonstra a habilidade de ler além do texto. Assim como eles mesmos citaram a situação das crianças refugiadas na guerra entre Rússia e Ucrânia.

Essa dinâmica que adotamos da correção pelos colegas foi importante para que os alunos interagissem com os que ainda não tinham tanta amizade e isso desencadeou estímulo para produzir outros textos e, assim, a melhoria da leitura e escrita, por que quando escrevemos também lemos.

8ª aula

No dia 09/06, levamos aos alunos dicionários de inglês-português para que eles pudessem traduzir as palavras em inglês que se encontravam no vídeo. Iniciamos a aula com algumas considerações teóricas sobre o gênero, leitura, aquisição de vocabulário e recursos visuais. Então, buscamos desenvolver um trabalho de associação entre as palavras em inglês e as imagens, para ajudar na compreensão dos sentidos. A professora de inglês, Leonice, também participou da aula, para ajudar na pronúncia. As palavras e expressões em inglês que aparecem no vídeo e que os alunos tomaram notas são:

Umbrella – Toys – Miss Elem’s – Home for Children – Refugee – Help! – Hungry – Closed – Gentleman – Welcome – Inspired by true events

Pedimos que os alunos traduzissem e pronunciassem as palavras. Solicitamos que observassem as situações em que elas apareciam no vídeo e as possíveis intencionalidades de cada cena. A professora de inglês, auxiliou-os na pronúncia de cada palavras, porém a tradução e o manuseio dos dicionários ficaram por conta de cada aluno. Depois da tradução, relacionamos cada palavra com a cena em que ela aparecia no vídeo, assim, descrevíamos a relação entre imagem, palavra e a música (tonalidade da música em determinadas situações). E questionamos sobre o que as alterações na música querem apresentar? De acordo com os alunos, a tonalidade da música serve para prever o que vai acontecer na próxima cena. Assim, aproveitamos para reforçar que, em cenas alegres, a música também será alegre, já em cenas tristes e sombrias, a música também adquire outro tom, de tensão.

Essa aula foi bastante produtiva, pois a partir da pergunta: Que casa é essa que aparece no filme? Refletimos junto com os alunos sobre o papel da sociedade com as crianças sem lar, como facilitar o processo de adoção de menores, e sobre um meio para encontrar pessoas desaparecidas.

Falamos que o acolhimento institucional é uma das medidas de proteção prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para as crianças e adolescentes que são retiradas de seu convívio familiar, uma vez que tiveram seus direitos ameaçados e/ou violados, seja por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, seja por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis, e em razão de suas condutas, configurada como medida excepcional e provisória para proteger os direitos da criança e do adolescente. Aqueles que vivem a realidade de

permanecerem em uma instituição de abrigo são aqueles que sofreram graves e/ou reiteradas situações de negligência, maus tratos, abandono, violências, abusos por seus familiares ou responsáveis.

Ainda, durante a aula, deixamos claro que crianças e adolescentes desaparecidos, em geral, são crianças e adolescentes que precisam de seus direitos fundamentais como saúde, segurança, alimentação e educação e que cuidar das crianças e adolescentes é um dever compartilhado entre a família, a sociedade e o Estado. Enfatizamos, ainda, a importância de todos se engajarem no cuidado com crianças e adolescentes, e de poder ajudar os que precisam, os mais vulneráveis. Os alunos disseram que essas informações são muito importantes para todos os que querem e podem ajudar.

Foram as duas aulas mais comentadas por eles, pois alguns deles relacionaram as dificuldades citando as vivências diárias, outros emocionaram-se devido lembrar de algum momento que passou. Nesta aula, um dos alunos com transtorno do espectro autistas, grau leve, analisou a situação das crianças com deficiências que são abandonadas pelos pais e acolhidas pelos avós (citando a própria experiência) ou deixadas para adoção.

9ª aula

Na aula do dia 12/06, começamos fazendo a seguinte pergunta: Você tem algum objeto que carrega alguma lembrança? E como havíamos combinado na aula anterior, de que aquele que quisesse poderia trazer esse objeto para apresentar para a classe, houve muitos que trouxeram e apresentaram para a turma, contando a história do objeto em questão.

A aluna surda trouxe um aparelho auditivo e contou sobre como descobriu que era surda, já que sua mãe nunca havia mencionado isso a ela que tentava então sempre vocalizar as palavras, porém não conseguia, e no 5º ano do ensino fundamental é que descobriu. Um dos alunos com TEA trouxe um “carrinho de polícia” e diz que lembra que o pai dele era policial, mas foi embora e ele nunca mais o viu. E assim, vários relatos de lembranças foram narrados.

Após o término das apresentações que eles fizeram dos objetos, fizemos uma “revisão” de textos produzidos pelos alunos. O objetivo dessa atividade foi reforçar com os alunos aprendizados sobre produção de textos. Digitamos três textos de produção discente sem quaisquer correções e, sem citar o nome dos autores,

entregamos uma cópia para cada aluno. Estes textos apresentavam vários problemas, como falta de título, problemas com a estruturação e também questões linguísticas, como escrever nomes próprios com letras minúsculas. Fizemos a leitura dos textos e fomos apontando os problemas com a ajuda dos alunos, comentando e explicando a natureza dos problemas.

Discutimos dois aspectos relativos à composição da estrutura textual: primeiro o título, o tempo verbal nos títulos, a importância desse elemento para chamar a atenção e prender o interesse do leitor, e o fato de ser composto normalmente por uma frase curta.

Começamos corrigindo a ortografia. Depois partimos para a pontuação. Foi necessário que os alunos observassem palavra por palavra. Em seguida explicamos sobre concordância verbal para que os alunos pudessem corrigir essa parte no resumo dos colegas e ficou claro que apesar de alguns optarem pela bagunça, a maioria se dedicou a verificar essa parte em que o verbo concorda com o sujeito.

Após, escrevemos no quadro alguns aspectos a serem observados nas produções textuais, em termos de estrutura: paragrafação, espaçamento no início de cada parágrafo, início, meio e desfecho do texto. Essa aula foi uma das mais trabalhosas, porque alguns alunos pediam para que explicasse novamente.

Por ser o encerramento da pesquisa, procuramos dar continuidade lendo e comentando os textos feitos pelos alunos. Deixamos livres os comentários para que eles falassem sobre seus próprios textos (e dificuldades de produção/compreensão) e os dos colegas.

Por fim, colocamos os alunos sentados em círculo e solicitamos que, oralmente, respondessem às seguintes perguntas:

a) Você acha que o tipo de trabalho desenvolvido durante as aulas sobre tirinha e curta-metragem foi produtivo, ou seja, pensando no aprendizado de leitura e escrita, estas aulas foram melhores do que as aulas de Português que você teve até então?

b) Depois destas aulas, você passou a ler mais?

c) Quais as suas principais reclamações em relação às aulas desenvolvidas? O que você achou negativo? E quais os aspectos mais positivos?

As respostas foram impressionantes, pois os alunos acharam interessante analisar outros quesitos dentro do texto, como vemos em algumas das respostas:

“Aprender assistindo filme é mais gostoso por que a gente vê as imagens e movimentos dos personagens.”

“Ainda não, mas vou começar a ler tudo que tem cor”

“Os professores das outras disciplinas poderiam ensinar com filmes também, o negativo é que é difícil aprender português e o positivo é que agora somos multiletrados.”

Dessa forma, os alunos fizeram a leitura, usaram a escrita e os seus conhecimentos linguísticos para tal. Também discutiram sobre diversidade sociocultural, ao interpretarem a realidade de outras pessoas e relacioná-la com a sua. Usaram de interpretação crítica, analisando a realidade e questionando-a, buscando o porquê de as coisas acontecerem dessa forma e refletiram acerca do que pensam sobre isso.

Em resumo, sabemos que estamos inseridos em um mundo terminantemente textual e ao nosso lado, há uma riqueza imensa de textos que nos intrigam e nos desafiam a todo o momento, diante disso, é preciso habilitar o aluno para que conheça e saiba lidar com qualquer gênero textual que o cerca. Embora alguns alunos tenham chegado às respostas desejadas e outros ainda não, consideramos acentuada a importância do trabalho com tais objetivos, visto que são oportunidades de levá-los a reflexões de temas relevantes para sua formação cidadã, conhecimento e aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou desenvolver e aplicar uma sequência didática para ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa de acordo com os preceitos dos multiletramentos, preparando os estudantes para novas práticas de linguagem e produções de forma crítica, desvendando dessa forma quais aspectos precisam estar presentes no ensino de língua materna para que se desenvolva um trabalho pautado em preceitos dos multiletramentos? Como seria uma proposta de ensino e aprendizagem com base em tais preceitos?

Na intenção de buscar respostas para esses questionamentos, a referida pesquisa, propôs desenvolver e aplicar práticas de linguagem que envolvam multiletramentos e em que os/as alunos/as sejam agentes no processo, fazendo uso de instrumentos e recursos tecnológicos disponíveis, e também desenvolver competências e habilidades de leitura e produção de gêneros multissemióticos e digitais.

Para isso, faz-se necessário entender a articulação entre as propostas da BNCC e os estudos dos multiletramentos, compreendendo a relação entre multiletramentos e práticas sociais, pois sabemos que um trabalho voltado para o ensino da Língua Portuguesa com as práticas dos (multi)letramentos, permite um aprimoramento maior do domínio da língua em suas demandas sociais.

O uso da tirinha e do curta metragem em sala se mostrou, como pensávamos, uma alternativa eficiente e viável para o trabalho do professor, sobretudo no contexto da escola pública em que as dificuldades de acesso aos materiais didáticos são um problema. Enquanto que os gêneros trabalhados nesta pesquisa, propicia ao aluno, a um só tempo, contato com textos atuais, possibilitando sua inserção nos mais variados discursos presentes na sociedade.

Percebemos que os alunos respondem melhor quando se trata de informações explícitas no texto. Em contrapartida, quando devem inferir juízo de valor, análise linguística ou de sentido, há uma parcela que têm mais dificuldade, pois ainda não possuem bem desenvolvidas essas habilidades.

Verificou-se que o resultado esperado foi atingido de maneira satisfatória, pois constatou-se que a prática leitora, desenvolvida a partir de gêneros textuais escolhidos, mostrou-se eficaz para o ensino da Língua Portuguesa. A princípio percebemos uma certa resistência dos alunos diante dos gêneros expostos, pois,

tinham em mente que a leitura decorria apenas de textos escritos, porém depois de trabalhados vimos que o aprendizado foi muito positivo, já que os alunos mesmos se surpreenderam com as diversas possibilidades de leituras, assim consideramos que o objetivo da pesquisa foi alcançado.

Para desenvolvermos essa pesquisa, fizemos uma análise da trajetória do ensino da Língua Portuguesa desde o Brasil colônia até os dias atuais.

Assim podemos discorrer sobre à maneira como a Língua Portuguesa era ensinada até chegarmos aos documentos atuais que norteiam o ensino da Língua materna nos dias de hoje.

Discorreremos também sobre os multiletramentos e as competências para a vida, onde mostramos que os documentos oficiais buscam preparar o aluno para a vida social e profissional e o pleno exercício da cidadania, ampliando também a utilização das novas tecnologias no aprendizado e corroborando ideais democráticos de inclusão e respeito às diferentes culturas que constituem a sociedade, possibilitando ao aluno uma maior interação social através de novas práticas de linguagem e produções de forma crítica.

Apresentamos a caracterização dos gêneros escolhidos para a realização da pesquisa e descreveremos os passos da sequência didática desenvolvida com os alunos. O trabalho proposto foi aplicado a alunos da turma de 6º ano, da E.E.E.F. Integral Dep. Genival Nunes da Costa, em que atuo como regente do componente curricular de Língua Portuguesa, em Vilhena/RO — local da pesquisa-ação.

A abordagem da tirinha e do curta-metragem em sala se mostrou, como pensávamos, uma alternativa eficiente e viável para o trabalho do professor, sobretudo no contexto da escola pública em que as dificuldades de acesso aos materiais didáticos são um problema. Os gêneros trabalhados durante a pesquisa propiciaram aos alunos, a um só tempo, contato com textos atuais, compreensão acerca dos sentidos produzidos por diferentes linguagens, debates sobre questões sociais importantes, possibilitando sua inserção em variados discursos que circulam na sociedade. Além disso, o trabalho com leitura, produção textual, análise linguística e semiótica foi amplamente explorado, atendendo aos preceitos da BNCC.

Assim, o resultado esperado foi atingido de maneira satisfatória, pois constatou-se que a prática leitora, desenvolvida a partir de gêneros textuais escolhidos, mostrou-se eficaz para o ensino da Língua Portuguesa. A princípio percebemos uma certa resistência dos alunos diante dos gêneros expostos, pois, tinham em mente que a

leitura decorria apenas de textos escritos. Porém, no decorrer das aulas, os alunos foram se envolvendo e gostando das atividades, pois tudo – ou quase tudo – era novidade para eles. O aprendizado foi diversificado e muito positivo. Os alunos mesmos se surpreenderam com as diversas possibilidades de leituras, se envolveram com produções textuais digitais, exerceram a oralidade, refletiram e puderam conversar sobre temas da realidade que os cerca, como o abandono, a situação dos imigrantes, as diferenças sociais, direitos e deveres para com as crianças.

Outro fato que vale destacar é sobre o protagonismo e o aprendizado ativo dos estudantes. Trabalhar na perspectiva dos multiletramentos requer propiciar atividades que permitam ao aluno fazer as descobertas e aprender ativamente com elas para, depois ressignificá-las, transformando o que foi aprendido e aplicando em outras situações. Assim, buscamos ao longo do estudo, elaborar propostas que permitissem a compreensão sobre os aspectos abordados, a análise crítica e a aplicação deles em outras atividades do dia a dia, dentro ou fora do espaço escolar.

Consideramos de grande importância um olhar mais acentuado para a educação, para que os alunos possam, efetivamente, tornarem-se agentes de transformação na sociedade. Por isso destacamos que o aprendizado dos alunos com as práticas leitoras e as diversas funções das práticas de multiletramentos em que estão inseridos os estudantes, passa a ser inserida em um tempo-espço amplo e múltiplo, que precisa olhar para além dos muros escolares e assim, passa a integrar um tempo-espço histórico e biográfico, individual, como espaço de multiletramentos, de práticas de diferentes linguagens e funcionamentos dos discursos.

Essa pesquisa possibilitou vermos que o ensino da Língua Portuguesa precisa ir além da sala de aula, focando, em especial, nas práticas sociais em que eles se envolvem ou vão se envolver fora da escola. Assim, o estudo foi essencial também para minha construção enquanto sujeito social e profissional, pois me fez refletir sobre a necessidade de buscar alternativas para melhorar a minha própria prática docente, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de competências necessárias aos alunos na vida em sociedade.

Esperamos, enfim, que a presente pesquisa possa colaborar com a prática de ensino de outros professores de Língua Portuguesa, indicando caminhos para um ensino na perspectiva dos multiletramentos e suscitando reflexões sobre a importância de um olhar mais amplo e abrangente aos objetos e práticas de ensino, no sentido de tornar os alunos melhores leitores e sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, N. B; PALMA, D.V. **História Entrelaçada: a constituição das gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX**. São Paulo: Lucena, 2004.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BECHARA, E. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?** 12 Ed., São Paulo: Ática, 2007.

BOFF, Josiane; CRESTANI, Luciana Maria. Língua Portuguesa na BNCC: uma leitura sobre a perspectiva de ensino nos Anos Finais do Ensino Fundamental. In: STURM, Luciane; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. (Org.). **A linguística aplicada: no ensino e aprendizagem & nos estudos discursivos**. Tutóia - MA: Diálogos, 2022, p. 184-210.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasília, DF: 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiletramentos e Mudanças Sociais. In: JESUS, D.M.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita. O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

CRESTANI, Luciana Maria; CAYSER, Elisane Regina; SARTORI, Karen. Sobre ensinar a ler: um olhar às múltiplas semioses e discursos implicados na construção dos sentidos. **Revista Desenredo**, v. 15, n. 1, 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8996/114114665>. Acesso em 24 mai. 2023.

CRESTANI, Luciana Maria; CAYSER, Elisane Regina; AMARANTE, Luciane Maria do. Multiletramentos e objetos do conhecimento do ENEM: um olhar sobre as provas de linguagens, códigos e suas tecnologias. **Entretextos**, Londrina, v. 18, n. 2, p.27-49/2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334718369_Multiletramentos_e_objetos_de_conhecimento_do_ENEM_um_olhar_sobre_as_provas_de_Linguagens_codigos_e_suas_tecnologias Acesso em 03 nov. 2022.

DE SOUZA, Wellington Gomes; DE BRITO, Ivaneide Gonçalves; DA SILVA, Roberto Cláudio Bento. NARRATIVA EM DEBATE: A CONSTRUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA8_ID2043_15082019122919.pdf. Acesso em 15 set. 2023.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, Dánie Marcelo de. (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016. v. 47. p. 57-80.

ELIA, Silvio. **Fundamentos histórico-linguístico do português do Brasil**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UNB, 2001. Disponível em: <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/8534>. Acesso em 24 mai. 2023.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual:** introdução. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever.** 4. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GAMBARRA, J. R. A. **Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação:** o plano diretor de informática educacional. Curitiba, PR: Appris, 2019.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagens e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, CE. v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 23 set. 2022.

INAF. Alfabetismo no Brasil: Evolução histórica. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/> Acesso em 08 nov. 2022.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação. Impresso em setembro de 2005.

KOMESU, F. C. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. 2004. Disponível em: https://www.mundoqematica.com.br/Portugues/CD_DISCIPLINA/AULAS_TE%C3%93RICAS_AT/IT_13_BLOGS%20E%20AS%20PR%C3%81TICAS%20DE%20ESCRITA%20SOBRE%20SI%20NA%20INTERNET.pdf . Acesso em 13 out. 2022.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: Desencontros e Esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola:** O real, o possível e o necessário. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura.** (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo, SP: Editora 34, 2009.

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. **Revista Criança do professor de educação infantil:** 40 ed. p.18-26. setembro, 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002.

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros textuais e práticas discursivas*: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002. Cap. 1, p. 17-29.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática**: História, Teoria, análise e Ensino. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2014.

NICOLAU, et al. Comunicação e Semiótica: visão geral e introdutória à Semiótica de Peirce. **Revista Eletrônica** Ano VI, n. 08 – agosto/2010. Disponível em www.insite.pro.br. Acesso em 20/07/2022.

OSAKABE, Haqira. Ensino de Gramática e ensino de Literatura: A propósito do texto de Lígia Chiappini de Moraes Leite. In: GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**. São Paulo: Ática, 1990.

POSSENTI, Sírio. **Sobre o Ensino de Português na Escola**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 10 Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PRESSANTO, Isabel Maria Paese; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação**. Educs, 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de ensino)

_____. Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000

_____. Roxane. **Entrevista - Outras maneiras de ler o mundo**. Educação no Século XXI. -- São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

SANTOS, J, and NICOLAU, R. B. F. O Gênero Curta Metragem como Objeto de Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Produção Textual. In: ARANHA, S. D. G., and SOUZA, F. M., eds. Práticas de ensino e tecnologias digitais [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2018, pp. 181-212. Ensino e aprendizagem collection, vol. 3. ISBN: 978-85-78795-26-9. <http://doi.org/10.7476/9786586221657.0008>. Acesso em 13/09/2023.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, nº 16, p 9-17, jul. 2003.

_____. Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no primeiro e segundo graus. 8 Ed., São Paulo: Cortez, 2002.

YIDA, Valéria; ANDRAUS, Gazy. As cores do personagem na história em quadrinhos. **9ª Arte (São Paulo)**, v. 5, n. 1, p. 73-81, 2016.

APÊNDICE A – Questionário de leitura dos alunos

Em relação com a leitura...

- 1) Você gosta de ler? Por quê?
- 2) Em sua família, há alguém que leia ou incentive a leitura?
- 3) Que tipo de leitura você tem à disposição em casa?
- 4) O que você costuma ler na escola e em casa?
- 5) Você se considera um bom leitor, ou acha que tem dificuldades?
- 6) Na sua opinião, qual a importância da leitura em nossas vidas?
- 7) Você acha que um filme, um quadro, um vídeo, uma música também são leituras? Explique sua resposta.

