

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA
INTEGRANDO TECNOLOGIAS
DIGITAIS, ATITUDE RESPONSIVA E
MULTILETRAMENTOS**

Pesquisa realizada com auxílio financeiro da CAPES, por meio de bolsa de estudo concedida à Madalena Meotti durante o mestrado profissional.



Publicação realizada com auxílio financeiro do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) - Unioeste.



**MADALENA BENAZZI MEOTTI
GREICE CASTELA TORRENTES**

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA
INTEGRANDO TECNOLOGIAS
DIGITAIS, ATITUDE RESPONSIVA E
MULTILETRAMENTOS**

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Madalena Benazzi Meotti; Greice Castela Torrentes

Sequência didática no ensino fundamental: uma proposta integrando tecnologias digitais, atitude responsiva e multiletramentos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 159p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0953-1 [Impresso]

978-65-265-0954-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526509548

1. Sequência didática. 2. Ensino Fundamental. 3. Tecnologias digitais. 4. Multiletramentos. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

“Mar de Histórias” é a expressão que se usava em sânscrito para se referir ao universo das narrativas. Ao transitar por essas rotas imaginárias, é bom que tenhamos em mente a metáfora do mar. Ou seja, é preciso ter um caminho, é preciso manter um leme firme, mas é também necessária a consciência de se navegar em águas que ora podem ser muito tranquilas, ora podem se transformar em verdadeiros maremotos. Esta é a aventura literária da qual fazem parte o mestre e seus alunos: é preciso ter coragem de trafegar por mundos imaginários; porém, as viagens serão sempre cheias de descobertas (Pietro, 1999, p. 23).

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 9 |
| Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh | |
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1 | 17 |
| COMEÇANDO A NAVEGAR: NOSSO EMBASAMENTO TEÓRICO | |
| CONCEPÇÃO DIALÓGICA E INTERACIONISTA DE LINGUAGEM | 17 |
| PRODUÇÕES RESPONSIVAS E DIALOGISMO | 20 |
| PRODUÇÃO DE TEXTO | 26 |
| GÊNEROS DISCURSIVOS | 29 |
| GÊNERO DISCURSIVO LENDA | 35 |
| LETRAMENTO | 42 |
| NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E MULTILETRAMENTOS | 48 |
| OBJETOS DE APRENDIZAGEM | 56 |
| SEQUÊNCIA DIDÁTICA | 59 |
| CAPÍTULO 2 | 65 |
| O QUE DIRECIONA O NAVEGAR | |
| PERSPECTIVA TEÓRICA: A LINGUÍSTICA APLICADA | 65 |
| TIPO DE PESQUISA E PERSPECTIVA METODOLÓGICA | 67 |
| PERGUNTAS E OBJETIVOS DA PESQUISA | 71 |
| O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA | 71 |
| O MATERIAL ELABORADO E SUA APLICAÇÃO | 72 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 3 | 73 |
| OS INSTRUMENTOS DE NAVEGAÇÃO: MATERIAL ELABORADO E APLICADO | |
| APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E SELEÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO | 73 |
| RECONHECIMENTO DO GÊNERO | 76 |
| LEITURA E EXPLORAÇÃO ESCRITA DE TEXTOS DO GÊNERO | 79 |
| SELEÇÃO DE UM TEXTO DO GÊNERO | 86 |
| PRODUÇÃO E REESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO | 91 94 |
| CIRCULAÇÃO DO GÊNERO | |
| | |
| CAPÍTULO 4 | 95 |
| POR ONDE NAVEGAMOS: RELATO DA APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS | |
| A PRODUÇÃO DOS VILOS | 115 |
| O LIVRO VIRTUAL | 116 |
| ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS: ATITUDE RESPONSIVA E MULTILETRAMENTOS | 123 |
| | |
| ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A NAVEGAÇÃO | 143 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 149 |
| | |
| SOBRE AS AUTORAS | 157 |
| | |
| ÍNDICE REMISSIVO | 159 |

APRESENTAÇÃO

A pesquisa que deu origem a este livro, que se intitula “Sequência didática no ensino fundamental: uma proposta integrando tecnologias digitais, atitude responsiva e multiletramentos”, foi realizada na Unioeste, Campus de Cascavel, no âmbito do PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional, sob a orientação da Prof^a Dr^a Greice Castela.

É importante ressaltar que o PROFLETRAS tem como objetivo promover a melhoria da formação docente e da qualidade da Educação Básica. Para isso, propicia o aprofundamento do conhecimento do professor nos estudos sobre a linguagem, de modo a possibilitar um amadurecimento intelectual que permita a ele se posicionar quanto à realidade linguística do aluno nos diversos níveis, associados à linguagem e à sua leitura de mundo.

Em consonância com a proposta do Programa, o tema da pesquisa alia a metodologia da sequência didática à reflexão sobre o uso das tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa. Assume como base teórica a perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2003, 2010; Bakhtin/Volochinov, 1988 [1929]) e se insere no campo da Linguística Aplicada, caracterizando-se como pesquisa-ação do tipo qualitativa-interpretativista (Triviños, 1987), uma vez que se propõe a interpretar as ações realizadas em um contexto socialmente construído, com o foco mais no processo que no resultado.

A obra apresenta uma sequência didática elaborada e aplicada para alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Para isso, articula o trabalho com a leitura e a produção textual à tecnologia, na direção do encaminhamento metodológico proposto pelo currículo em vigência à época na região em que foi realizado o estudo, o Currículo Básico para a Escola Pública da Região Oeste do Paraná (AMOP, 2014).

De natureza multimodal, a sequência se volta para o gênero discursivo lenda e alia texto escrito, som, imagem, movimento, tendo em vista a circulação desse gênero na internet e, de modo a tornar o processo mais significativo e atrativo pela proximidade com o cotidiano dos alunos, em que as TICS estão presentes.

Os dados gerados foram analisados a fim de atingir o objetivo do estudo, que é “verificar se a proposta pedagógica elaborada auxiliou os alunos a assumirem uma atitude responsiva nos textos produzidos e a desenvolverem seus multiletramentos” (p. 15).

O livro está organizado em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. No segundo capítulo são explicitados os fundamentos teóricos da pesquisa. Assim, partindo de uma reflexão sobre a concepção de linguagem na perspectiva bakhtiniana, são abordados os conceitos de dialogismo, responsividade ativa e gênero discursivo; num segundo momento são abordados a metodologia da sequência didática e o gênero lenda; a seguir, a discussão centra-se nos conceitos de letramento e multiletramento e nos objetos de aprendizagem. No segundo capítulo são abordados os aspectos metodológicos que orientam o estudo: o tipo de pesquisa, os sujeitos envolvidos e os instrumentos de geração de dados. O terceiro capítulo é destinado à apresentação da sequência didática elaborada e aplicada numa turma 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. No quarto capítulo, a aplicação da proposta didática é descrita e os dados gerados são analisados com base na teoria que fundamenta o estudo.

Apesar de já ter transcorrido um tempo significativo desde a defesa da dissertação, período em que foi homologada a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), instituído o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018) e, conseqüentemente, atualizado o currículo da AMOP (2020), estas discussões foram incorporadas nesta obra e o seu tema e a sua abordagem continuam relevantes. A pesquisa realizada pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I que levem os alunos a se constituírem como

sujeitos responsivamente ativos em seus textos e a expandirem seus multiletramentos, orientação que permanece no centro das atuais propostas curriculares para o Ensino Fundamental I.

Ao finalizar esta apresentação, reforço o convite das autoras para que o leitor navegue com elas por esse percurso que possibilitou descobertas, desafios e registros da reação dos alunos participantes da pesquisa à inserção dos recursos das TICs nas aulas de Língua Portuguesa. A viagem certamente valerá a pena.

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde atua no curso de Licenciatura em Letras e no Mestrado em Estudos da Linguagem

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, o uso do computador e da *Internet* precisa tornar-se cada vez mais frequente, com vistas a atender a demanda de alunos que vivem numa sociedade midiaticizada e informatizada. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) possibilitam uma nova forma de se aprimorar o processo ensino e aprendizagem. Para que isso aconteça, torna-se evidente que se repense o paradigma que norteia e embasa a prática dos professores, pois as novas tecnologias trazem novos desafios à escola e requerem reflexões sobre o uso desse recurso em sala de aula, bem como sobre os gêneros discursivos que circulam nesse meio.

Este livro é fruto de uma parceria ocorrida entre as autoras no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), que culminou na realização de uma pesquisa defendida no Programa (Meotti, 2016) e realizada no âmbito do projeto de pesquisa “Formação inicial e continuada de docentes em foco: vivências, impactos e reflexões”¹ e do grupo de pesquisa “Linguagem, Cultura e Ensino”. A relevância deste pesquisa que evidenciou resultados positivos com a aplicação de uma proposta de sequência didática segue atual e merece receber mais visibilidade por meio desta publicação.

Nesta publicação, atualizamos algumas referências para poder acrescentar o que dizem documentos que surgiram após a aplicação dessa pesquisa, como a BNCC (Brasil, 2017), o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018) e o novo Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (Amop, 2020).

Pretendemos ampliar as reflexões sobre a leitura e escrita que acontecem no ambiente virtual, acreditando que os princípios da

¹ Coordenado pela prof^a Greice Castela Torrentes.

pedagogia dos multiletramentos podem contribuir para o desenvolvimento de atividades pedagógicas mais significativas e motivadoras. Segundo Braga (2013),

O desenvolvimento de letramentos digitais através de atividades escolares parece fundamental no momento atual, no qual a internet, cada vez mais, ocupa um espaço social de destaque, seja como fonte de informação e/ou meio para a construção de conhecimentos, seja como espaço para manifestações culturais e interações sociais dos mais variados tipos. Pensando em termos de educação, é importante que a escola esteja atenta para essas mudanças, de modo a poder explorar, de forma eficiente, os recursos que essa tecnologia oferece para a formação e educação crítica dos alunos, considerando as diferenças que caracterizam as condições materiais de trabalho que tipificam a escola brasileira (Braga, 2013, p. 15 - 16).

As TDIC possuem um potencial educacional que precisa ser integrado na escola, justamente por se configurar em mais uma possibilidade de trabalho com a linguagem, fortalecendo e efetivando o processo de leitura e escrita. As tecnologias estão atualmente incorporadas em todos os setores da sociedade, o que vem a facilitar a vida das pessoas. A escola pertence a essa sociedade, mas constitui-se ainda em uma das instituições que mais resistem ao uso das TDIC em seu cotidiano pedagógico, por vários motivos: a falta de recursos tecnológicos, falta de conhecimento dos professores, medo de incorporar o novo em sua prática.

De acordo com Dal Molin (2003), “urge um fazer pedagógico atualizado e em consonância com as necessidades de uma educação mais eficiente para os dias atuais nos quais a desarmonia se acentua quando nos deparamos com a realidade da prática cotidiana, das lidas com a tecnologia digital pelos jovens que estão na faixa etária de até 20 anos” (Dal Molin, 2003, p. 155). O desafio é articular, em sala de aula, o uso das TDIC e o ensino da Língua Portuguesa, considerando a linguagem numa perspectiva interacionista que, segundo Bakhtin/Volochinov (1988 [1929]), é constituída pela interação verbal, histórica e social, a qual vive e se

transforma no processo de interlocução. E, nesse contexto de interação pela linguagem, possibilita a constituição do sujeito que também constitui a própria linguagem, num “fenômeno social”. Nesse processo comunicativo e interacional os sujeitos produzem novos discursos, os quais se organizam nos inúmeros gêneros discursivos que circulam socialmente. Dessa forma, é possível afirmar que os discursos são forjados no processo de interação social e que os sujeitos, a partir do seu “querer dizer”, apropriam-se dos gêneros discursivos. Segundo Bakhtin (2003), é a situação social mais próxima e a necessidade comunicativa que estabelecerão a escolha desse gênero discursivo.

Como base teórica temos a concepção dialógica da linguagem (Bakhtin/Volochinov, 1988 [1929]), que se efetiva na comunicação discursiva entre os falantes e busca uma atitude responsiva ativa entre os interlocutores. Para tanto, faz-se necessário apontar teoricamente sobre os gêneros discursivos que, de acordo com Bakhtin (2003), são enunciados que possuem uma “relativa estabilidade”, e que todo falante faz uso no seu processo comunicativo.

Nosso objetivo, com esta pesquisa foi verificar se a proposta pedagógica elaborada auxiliou esses alunos a assumirem uma atitude responsiva nos textos produzidos e a desenvolverem seus multiletramentos.

Este livro está dividido em quatro capítulos, nos quais marcamos nossa perspectiva teórica, os encaminhamentos metodológicos, a sequência didática elaborada e no quarto capítulo traçamos algumas análises do material aplicado por nós em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

Agora que traçamos os percursos desta viagem, convidamos o leitor para navegarmos, tendo em mente o verso de Fernando Pessoa “Navegar é preciso, viver não é preciso”, numa metáfora atual para o termo navegar, pois os internautas, ao acessarem a *web*, navegam...

CAPÍTULO 1

COMEÇANDO A NAVEGAR: NOSSO EMBASAMENTO TEÓRICO

“Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões”.

João Vanderley Geraldi

Inicialmente, abordamos sobre a concepção de linguagem que subsidia nossas reflexões, bem como o conceito de responsividade ativa, foco de análise das produções realizadas pelos alunos, sendo importante também marcarmos o que entendemos por produção de texto. Trazemos, ainda, uma abordagem sobre os gêneros discursivos e sobre o gênero “lenda”, foco do trabalho. Na sequência, tratamos sobre a sequência didática, metodologia elencada para o trabalho com o gênero discursivo. Finalizamos este capítulo refletindo a respeito do letramento e dos multiletramentos.

CONCEPÇÃO DIALÓGICA E INTERACIONISTA DE LINGUAGEM

A linguagem pautada no conceito bakhtiniano a compreende no processo de comunicação social, inserida num contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, a linguagem só vive na comunicação dialógica entre interlocutores que a usam. Esse processo de interação verbal se dá por meio de discursos, uma vez que se refere à língua em sua integridade concreta e viva, a que estão atrelados valores e ideologias. Segundo Bakhtin/Volochinov (1988, [1929]), a linguagem constitui-se como fruto das relações do eu com o outro.

Nesse sentido, o outro exerce papel fundamental nesse processo. Assim, segundo os autores:

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (Bakhtin/Volochinov, 1988[1929], p. 113, grifos do autor).

Nesse aspecto, a palavra exerce a função de elo condutor, uma vez que vai estabelecendo as relações sociais entre os falantes e construindo uma cadeia comunicativa entre eles. Dessa forma, as relações dialógicas e sociais entre os falantes ocorrem essencialmente pela interação verbal. A língua, como produto da interação humana, “não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo e contínuo” (Bakhtin/Volochinov, 1988[1929], p. 108). Assim, a língua não pode separar-se dos seus falantes, bem como não pode ser separada das esferas sociais e dos valores ideológicos. Portanto, a compreensão da língua é histórica, social, dialógica, a serviço da interação.

Segundo Bakhtin (2003), toda atividade humana se interliga por meio do uso da linguagem e esse emprego da língua acontece através de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos. Cada enunciado proferido reflete as condições específicas e as finalidades das diferentes esferas sociais. Cada campo de utilização da língua elabora seus “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (Bakhtin, 2003, p. 262, grifos do autor), com conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Dessa forma, Bakhtin estabelece que “o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua” (Bakhtin, 2003, p. 269). O enunciado, na acepção bakhtiniana, é organizado/construído naquilo que se quer dizer para o outro, ou seja, todo enunciado é produzido para o

outro que vai construir sentidos, assim, o enunciado estará se reconstruindo na fala do interlocutor.

É imprescindível ainda estabelecer, nesse processo de interação verbal, que o enunciado é que possibilita o desenvolvimento das relações dialógicas. De acordo com Bakhtin (2010), o enunciado constitui-se na instância que possibilita a promoção dos diálogos interacionais entre os falantes.

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda vida da linguagem, qualquer que seja seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas (Bakhtin, 2010, p. 209, grifos do autor).

Outro aspecto do enunciado é seu caráter único e exclusivo, uma vez que mesmo repetindo, exatamente a mesma expressão, esse não se repetirá, porque é um evento marcado historicamente. Ao referir-se às relações dialógicas Bakhtin estabelece um sentido bem mais amplo, indo além da perspectiva de diálogo convencional como troca de turnos de fala:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin/Volochinov, 1988 [1929], p. 109).

O autor compreende que todo discurso produzido leva em consideração outros discursos produzidos anteriormente e esses buscam dialogar com outros discursos a serem produzidos.

Bakhtin (2003) acrescenta ainda que “[...] as *relações dialógicas* são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre

enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso (Bakhtin, 2003, p. 323, grifos do autor).

Assim, tudo o que se diz, oralmente ou por escrito, não é novo, está carregado de outras vozes, outros discursos, os quais dialogam entre si, em constantes interações sociais e verbais. Esses diferentes discursos ocorrem por conta das enunciações que promovem os diálogos interacionais entre os interlocutores. Bakhtin ainda acrescenta que todos os enunciados nascem de outros enunciados já ditos e sempre buscam uma resposta do outro, do interlocutor. Nesse aspecto, os enunciados fazem emergir outro enunciado, ou seja, estão em busca constante por uma atitude responsiva do interlocutor.

PRODUÇÕES RESPONSIVAS E DIALOGISMO

Segundo Bakhtin, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...], toda compreensão é prenhe de resposta [...]: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2003, p. 271). Logo, o enunciado é capaz de gerar ou provocar uma resposta do interlocutor que pode concordar, discordar, refutar, completar, aplicar, usar, etc., há uma reação em relação a ele. Tal reação pode ocorrer de forma imediata ou não, o que não deixa de ser uma resposta.

A concepção bakhtiniana concebe o fenômeno da interação verbal como a realidade da língua, pois todos os enunciados são produzidos pelas interações sociais dos falantes e esses enunciados estão em relação dialógica, ou seja, nascem de outros enunciados já proferidos (explicitamente ou não) e buscam a reação responsiva ativa dos outros enunciados. Para Bakhtin e seu círculo o dialogismo é constitutivo da linguagem.

Brait (2007) estabelece que o conceito sobre a natureza dialógica da língua é fundamental no conjunto das obras desse teórico e acrescenta ainda,

O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a natureza constitutiva interdiscursiva da linguagem (Brait, 2007, p. 69).

A autora acrescenta ainda que o dialogismo também se refere às relações estabelecidas entre o eu e o outro “nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos” (Brait, 2007, p. 69). Dessa forma, para haver dialogicidade deve haver enunciado, que na perspectiva bakhtiniana está organizado e constituído naquilo que se diz. E, nesse sentido, tudo que se diz/escreve não é novo, mas está carregado de outras vozes outros discursos, os quais dialogam entre si. Não há, portanto, enunciados neutros e Bakhtin (2003) acrescenta

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciado na comunicação discursiva. Dois enunciados quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplares linguísticos) acabam em relação dialógica (Bakhtin, 2003, p. 22).

Dessa forma, a língua sócio-historicamente situada se define e se constitui na comunicação verbal concreta e no diálogo². É nessa definição de dialogismo que se fundamenta a noção de compreensão responsiva ativa, a qual constitui o foco de análise das produções de textos realizadas pelos alunos, durante o processo de aplicação do material didático desta pesquisa.

Em todo enunciado proferido na vida social, sempre se busca uma compreensão responsiva ativa e, para Bakhtin, “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*, deve conter já o germe de uma resposta” (Bakhtin/Volochinov, 1988 [1929], p. 131, grifo do

² Diálogo entendido à luz do conceito bakhtiniano, como algo de maior amplitude, indo além da concepção convencional de diálogo.

autor). Assim, a compreensão está interligada com uma compreensão responsiva ativa e os autores asseveram ainda que,

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela. Encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosos e substanciais forem, mais profunda e real é nossa compreensão (Bakhtin/Volochinov, 1988 [1929], p. 131-132).

Nesse movimento de compreensão são mobilizadas as experiências históricas e sociais de cada falante, as quais são ativadas para emitir uma resposta ao enunciado. Nesse discurso está marcado uma posição, uma ideologia, num dado campo de comunicação verbal e, assim, prevista uma resposta ou uma compreensão ativa do falante. Na interação verbal, considera-se o contexto de produção do enunciado, a posição social, grau de instrução, grau de intimidade com o interlocutor, entre outros fatores, e então ocorre a escolha do gênero discursivo para enunciar.

Para que o falante possa estabelecer uma interlocução ativa e responsiva ao enunciado, precisa compreender ativamente esse enunciado, mobilizando, para isso, todos os elementos envolvidos no processo de interação verbal, os diálogos com outros enunciados e então promover outros discursos. Nessa perspectiva, as práticas de ensino e aprendizagem devem ser planejadas e trabalhadas no sentido de possibilitar o desenvolvimento da compreensão ativa, abrindo espaço em sala de aula para que haja a interlocução e a dialogicidade.

Tendo em vista o ensino da língua na escola, Menegassi (2009) assevera que se entende “que tratar do caráter responsivo das práticas de linguagem implica em pensar no papel fundamental que o outro, isto é, o interlocutor socialmente situado, exerce nos processos de interação verbal” (Menegassi, 2009, p. 149).

Isso implica em uma prática educativa que possibilite ao aluno uma reação, uma resposta às suas ações, reforçando o conceito bakhtiniano sobre a necessidade humana de interagir socialmente. Nesse contexto comunicativo, entende-se a responsividade como uma prática social de interação.

Nesse aspecto Menegassi (2009) acrescenta que

A responsividade não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator imprescindível para que elas aconteçam. Não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formulação de enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade (Menegassi, 2009, p. 152).

A prática pedagógica em sala de aula precisa contemplar uma apropriação ativa dos dizeres e possibilitar que esses sejam ressignificados pelos educandos, os quais colocarão suas experiências individuais e então poderão externar sua compreensão em diferentes configurações, possibilitando uma responsividade à interação estabelecida.

Dessa maneira, o aluno, ao receber e compreender o enunciado, adota uma atitude responsiva, como explicita Bakhtin (2003):

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discursivo, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (Bakhtin, 2003, p. 271).

Dessa forma, a atitude esperada do aluno não é somente de mero ouvinte; ele será instigado a participar ativamente do diálogo, num constante movimento de compreensão.

Bakhtin (2003) estabelece que a compreensão responsiva se manifesta de três formas: ativa, passiva ou silenciosa. Para esse teórico, a compreensão ativa ocorre quando o interlocutor compreende o enunciado e consegue responder a ele de maneira imediata, explicitando sua posição de concordar, discordar, refutar, complementar, etc. O autor acrescenta ainda que

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvinte [...] pode realizar-se imediatamente na ação [...], pode permanecer de quando em quando como compreensão silenciosa [...], mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (Bakhtin, 2003, p. 271 - 272).

Com relação à compreensão passiva, Menegassi (2009) explica que “reside justamente no fato de que a devolutiva do enunciado formulado pelo locutor se manifesta, no outro, pelo atendimento e cumprimento de um pedido, uma solicitação ou uma ordem” (Menegassi, 2009, p. 163). Assim, a compreensão passiva ocorre, por exemplo, quando o interlocutor cumpre os prazos submetidos na situação real ou produz um texto porque o professor solicitou.

Bakhtin (2003) identifica ainda a compreensão responsiva silenciosa, ou uma compreensão que ocorre com uma ação retardada, ou seja, o interlocutor apresenta uma resposta, no entanto, essa resposta acontece em outro momento, ocorrendo, às vezes, em outro contexto e também com outros interlocutores.

Independentemente se a compreensão responsiva for ativa, passiva ou silenciosa, o interlocutor realiza uma atitude responsiva, ou seja, sempre se produz uma resposta. No contexto de sala de aula, em situação de ensino e aprendizagem, é possível exemplificar e verificar a responsividade no processo de produção escrita dos alunos. De acordo com o encaminhamento didático/pedagógico do processo de produção textual, observa-se a atitude responsiva que pode configurar-se como responsiva passiva, no momento em que os enunciados se constituem como meros reprodutores de outros enunciados, ou seja, o aluno cumpre a tarefa (produzir um texto solicitado pelo professor). Entretanto, espera-se que os alunos tenham atitude responsiva ativa, demonstrando uma compreensão ativa em seus textos no momento em que acrescentam ideias, posicionam-se, realizam avaliações e ponderações, ocorrendo um diálogo com seu interlocutor. Ocorre ainda que alguns alunos apresentam responsividade silenciosa, ou seja, ocorrida em outro momento, ou ainda em outra produção escrita, revelando que esse aluno levou mais tempo para assimilar o conhecimento (efeito retardado).

A responsividade instaura o diálogo, uma vez que “toda compreensão é prenhe de resposta” (Bakhtin, 2003, p. 271); uma resposta que pode concordar, discordar, completar, refutar, aplicar, etc., pela alternância dos sujeitos do discurso. Assim, antes de iniciar o discurso, ocorre o diálogo com o discurso de outros, já que “o falante não é um Adão bíblico” (Bakhtin, 2003, p. 300), ou seja, o discurso não é inédito, pauta-se em discursos que o antecedem. Quando encerra o discurso, ocorre o diálogo com os enunciados responsivos dos interlocutores, porque “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (Bakhtin, 2003, p. 275). Esse caráter sócio histórico da linguagem não ocorre desvinculado de ideologia e nesse constante processo de interação verbal e social, gera a responsividade por meio de valores sociais.

De acordo com Bakhtin (2003), alguns gêneros discursivos foram concebidos mais para a compreensão passiva, a exemplo os

gêneros líricos; outros gêneros requerem uma resposta ativa e imediata do falante, mas em toda situação dependerá do projeto de dizer do falante e do gênero eleito para efetivar seu discurso.

A próxima seção tem por objetivo explicitar o que entendemos por produção de texto, pois de acordo com Bakhtin (2003), a linguagem se efetiva por meio de gêneros do discurso (orais ou escritos) e possuem materialidade nos inúmeros textos que circulam socialmente e, portanto, são esses textos que devem ser trabalhados e produzidos em sala de aula.

PRODUÇÃO DE TEXTO

*“Escrever é um deslocar-se no vazio”
Clarice Lispector (1978)*

Nos últimos anos, houve avanços significativos em torno da concepção de escrita, por conta de inúmeros estudos, pesquisas e experiências que comprovam que o trabalho com a produção de texto em sala de aula é fundamental para a formação de alunos que dominem o processo de escrita de maneira competente. A produção de textos constitui a base do ensino e aprendizagem da língua no Ensino Fundamental, ao considerarmos que socialmente está presente nos diversos campos de atuação. Dessa forma, compreendemos que as multiplicidades de textos produzidos na sociedade devem estar presentes em sala de aula, possibilitando ao aluno momentos em que se torne participante em situações de produção com sentido e função social.

Ao tratarmos da produção de texto, reportamos à abordagem bakhtiniana de enunciado, pois esta se pauta na interação verbal como a substância verdadeira da língua. É na enunciação – ato de enunciar e produzir enunciados – produto das interações sociais entre os sujeitos, que balizamos nossa perspectiva de escrita. Nesse sentido, ensinar a escrita é um processo contínuo de ensino e aprendizagem em que são apresentadas aos alunos necessidades

reais de escrever. Isso porque estamos a todo momento interagindo com o outro, buscando uma resposta ao nosso enunciado. Essa busca constante é inerente ao processo de interação.

Este processo interativo envolve o encontro, a parceria entre os sujeitos e nas palavras de Bakhtin/Volochinov (1988 [1929])

Na realidade, toda palavra comporta *duas* faces. Ela é determinada tanto pelo fato *de* que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão de *um* em relação ao *outro* (Bakhtin/Volochinov, 1988[1929], p. 113, grifos do autor).

Nesse sentido, o locutor ao proferir um enunciado, tanto oral como escrito, espera uma compreensão ativa por parte do ouvinte. É nessa perspectiva que entendemos a produção de texto na escola, ou seja, numa perspectiva em que o aluno tenha sempre em vista um interlocutor com quem dialogar. Geraldi (1991) assevera que é necessário que se defina “um *projeto de produção e textos* com destinação a interlocutores reais e possíveis” (Geraldi, 1991, p. 162, grifos do autor).

Antunes (2006) corrobora acrescentando que “escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se (Antunes, 2006, p. 46). Dessa maneira, excluimos uma prática muito comum em sala de aula, ou seja, escrever para servir como diagnóstico para futuras atividades da língua ou pretexto para ensinar ortografia e outras convenções da escrita. Nesse aspecto, é fundamental que as atividades pedagógicas, com relação à escrita, elejam efetivamente produzir texto e não somente atividade de escrita, entre produzir texto e não redação escolar, ou, nas palavras de Geraldi (1991) o professor precisa propiciar momentos de escrita na escola e não para a escola.

Outro aspecto necessário à produção de texto é, de acordo com Geraldi (1991), estabelecer as razões para dizer. Assim, para que a

produção de texto tenha sentido é necessário que o aluno tenha o que dizer, ultrapassando o simples aspecto de tarefa escolar a cumprir, mas efetivamente tenha um motivo para interagir; razões para dizer, ou seja, uma situação real de interação. Se há razões para se dizer, conseqüentemente estabelece-se o que dizer. Nesse momento é relevante que o professor forneça subsídios aos alunos, no sentido de capacitá-lo sobre o que irá dizer, possibilitando que respondam ativamente à proposta de produção de texto.

Temos, nessa perspectiva de produção de texto, a participação efetiva do professor, pois ele será o mediador, mostrando a função social que o texto do aluno terá na sociedade, possibilitando então a produção de textos de alguns dos inúmeros gêneros discursivos existentes na sociedade, os quais irão responder às necessidades de interação verbal.

Quando se estabelece o interlocutor, o que dizer e as razões para se dizer, o passo seguinte, de acordo com Geraldi (1991), é a escolha das estratégias para se dizer o que se tem a dizer, conduzindo, assim, para a escolha do gênero discursivo que poderá apontar a escolha do tipo de linguagem mais adequada para explicitar seu projeto de dizer. Nesse momento, o aluno assume a posição de sujeito/autor de seu texto, demonstrando que não é neutro, mas que carrega valores de seu contexto social e cultural.

Geraldi (1991) acrescenta ainda que o aluno deve ser compreendido como participante ativo na situação de interação, uma vez que elabora, reelabora suas ideias sobre o mundo, constituindo-se como sujeito. Assim, o ato de produzir textos é compreendido como trabalho e não como resultado de momento de inspiração, pois o autor dedica tempo e esforço na construção do seu texto.

Menegassi (2010) corrobora acrescentando: “a escrita é um trabalho consciente, planejado, repensado, por isso a denominação “trabalho” para essa concepção. É no trabalho de planejamento que as atividades prévias são aproveitadas e orientadas para a execução da escrita” (Menegassi, 2010, p. 19). Essa é a razão de se entender a escrita como trabalho, uma vez que o aluno prepara, constrói seu

texto, revisa, reescreve, a fim de torná-lo adequado para a circulação social, tendo em vista a necessidade de interação real.

Koch e Elias (2010) explicitam essa compreensão a respeito da escrita. Para as autoras,

A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (Koch e Elias, 2010, p. 36).

A escrita é, portanto, uma prática social que não pode estar distanciada dos inúmeros usos que os sujeitos fazem dela, recorrendo assim a algum gênero para construir o discurso. Dessa forma, entendemos que os gêneros discursivos são a materialização da interação entre os sujeitos, que trataremos na próxima seção.

GÊNEROS DISCURSIVOS

Toda atividade humana está ligada ao uso da língua, é o que nos diferencia dos demais animais. O desenvolvimento da linguagem, além da própria estrutura cerebral humana que possibilita o aprendizado, está indiscutivelmente ligada aos usos sociais da língua que cada sujeito faz, interagindo socialmente com o outro, através de enunciados.

De acordo com os postulados bakhtinianos, "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana" (Bakhtin, 2003, p. 261), portanto, toda vez que se pronuncia um enunciado, ocorre o uso da língua, a qual se torna viva, dinâmica, fruto do processo de interação social dos

falantes. O autor ainda estabelece que os usos da língua são "multiformes", ou seja, cada vez que se pronuncia um enunciado, esse tem características próprias, especificidades únicas, mas que não se contradizem dentro da unidade nacional dessa língua.

Nessa perspectiva, os enunciados "refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo" (Bakhtin, 2003, p. 261) de atividade humana, ou seja, cada enunciado pertence a uma esfera social.

Toda comunicação discursiva entre interlocutores, numa dada situação de interação, acontece por meio de enunciados, que se constitui em tudo aquilo que pode ser visto ou ouvido. Dessa forma, os gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin (2003), moldam os enunciados, pois cada falante irá adequar seu enunciado a um gênero já existente, considerando seu querer dizer e o campo de atividade humana em que está inserido.

Ao considerar que todo enunciado se molda num gênero discursivo, Bakhtin (2003) acrescenta que "é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente" (Bakhtin, 2003, p. 284). Assim, quanto mais se domina os inúmeros gêneros discursivos que circulam nas diferentes esferas sociais, com mais propriedade o falante estabelecerá sua comunicação discursiva. Nesse aspecto, Bakhtin (2003) afirma que, "[...] se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria impossível" (Bakhtin, 2003, p. 283).

Nesse processo de comunicação discursiva humana, cada falante vale-se dos diferentes gêneros que circulam socialmente para organizar o seu discurso e estabelecer o processo comunicativo. De acordo com Bakhtin (2003), "[...] a concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso" (Bakhtin, 2003, p. 286), ou seja, o gênero a ser escolhido dependerá do que se pretende exprimir/dizer, é o projeto de dizer, é a intenção do sujeito que determinará o gênero discursivo a ser

usado e não apenas "orações" e/ou "frases" e sim o enunciado inteiro. Cada indivíduo convive e transita por diferentes campos de atividade humana e então se apropria, se vale de diferentes gêneros discursivos.

Os gêneros que circulam são inúmeros e não há como minimizar a grande heterogeneidade existente. Assim, retomamos os preceitos bakhtinianos de que,

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional (Bakhtin, 2003, p. 263).

Para o teórico, os gêneros primários, também denominados simples, são os enunciados sem planejamento prévio, enunciados espontâneos. Já os gêneros secundários, mais complexos, passam por um planejamento prévio antes de serem executados, os quais são, predominantemente escritos, e "surgem nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado" (Bakhtin, 2003, p. 263). Sobre isso, Sobral (2011) assevera que

Bakhtin leva em consideração a relação entre os gêneros primários e os secundários e os processos históricos de composição dos gêneros, principalmente os secundários, englobando tanto sua derivação a partir dos primários como a inter-relação entre gêneros [...], o que vincula diretamente como os embates travados entre gêneros em esferas de produção, recepção e circulação (Sobral, 2011, p. 40).

Bakhtin (2003) afirma que os gêneros discursivos secundários acabam abrigando gêneros primários "no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples)" (Bakhtin, 2003, p. 263). Nessa incorporação, o gênero discursivo primário perde seu objetivo final e acaba adquirindo

outro: “o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia” (Bakhtin, 2003, p. 264).

Dessa forma, estudar a natureza do enunciado, ou seja, saber de onde ele vem, com qual intenção foi produzido, qual o objetivo do autor, quem produziu, em qual veículo está circulando, quais foram as escolhas lexicais, etc., possibilitará ao leitor/interlocutor recuperar a natureza do gênero e isso irá auxiliá-lo na construção do sentido mais amplo e assim tornar-se um leitor cada vez mais crítico.

De acordo com Bakhtin (2003),

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (Bakhtin, 2003, p. 264 - 265).

Assim, não considerar a natureza do enunciado, fatalmente haverá a leitura apenas formal, descontextualizada, sem historicidade, é um trabalho abstrato, com uma língua morta, totalmente adverso à concepção de língua viva, a qual surge e se modifica pela interação social dos falantes. Nesse aspecto, retomamos Sobral (2011) que estabelece:

O que mobiliza textos do âmbito dos gêneros são estratégias discursivas, funcionamentos discursivos, forma de realização do projeto enunciativo, de uma dada arquitetônica, sempre relacional, fundadas em enunciativas, algo que constitui o arcabouço no qual o *tema, o estilo e a forma de composição* unem o histórico do gênero à expressão individual contextual de cada locutor (Sobral, 2011, p. 42, grifos do autor).

Segundo Bakhtin, a "língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de

enunciados concretos que a vida entra na língua" (Bakhtin, 2003, p. 265). Dessa forma, todo enunciado é vivo e revela discursos historicamente situados e possuem sua materialização linguística nos gêneros discursivos, que se constituem nos textos que circulam socialmente, sendo que são esses que precisam ser trabalhados e produzidos na escola.

Cada enunciado reflete a esfera de circulação ou campo de atividade humana, não só pelo seu conteúdo temático, estilo, mas principalmente por sua construção composicional. Esses três elementos "estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação" (Bakhtin, 2003, p. 262). Nessa perspectiva, para trabalhar com o gênero discursivo devemos olhar para o todo do gênero, isso demanda verificar o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, que estão intimamente ligados no todo do enunciado.

Sobral (2011) retoma alguns aspectos essenciais no conceito de gênero, esboçado por Bakhtin, no que se refere a concepção de linguagem e do dialogismo, quando diz que se deve "partir do *todo orgânico do enunciado* e considerar o *projeto discursivo* do enunciador, para à luz disso analisar o tema, o estilo e a forma de composição, que são parte do aparato técnico da enunciação" (Sobral, 2011, p. 38, grifos do autor). Assim, pautado na concepção de linguagem enquanto interação e de cunho dialógico, o elemento que define o gênero se concentra no projeto enunciativo ou projeto de dizer. Sobral (2011) acrescenta ainda que "*a relação enunciativa é a base da escolha do gênero incluindo, portanto, estilo, forma de composição e tema*, os materiais com que se realiza, via linguagem" (Sobral, 2011, p. 38, grifos do autor).

Esses elementos constitutivos do gênero são conceitos bakhtinianos que objetivam descrever o gênero enquanto enunciado. Com relação ao tema, é importante ressaltar que este não seja confundido com assunto e, nesse aspecto, Sobral (2011) acrescenta que "tema é o tópico do discurso como um todo" (Sobral, 2011, p. 39), ou seja, é o que se diz. Entretanto, está além

das palavras, formando um todo significativo. O tema que o enunciado está tratando está relacionado com o contexto social.

Com relação ao estilo, segundo Bakhtin (2003), está indissoluvelmente ligado ao conteúdo temático:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e - o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipo da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (Bakhtin, 2003, p. 266).

O estilo do gênero discursivo é caracterizado pelas escolhas de recursos linguísticos, os quais são usados pelo autor para atingir seu interlocutor, mas o estilo não é só linguístico, é dialógico. O estilo faz parte da língua. Sobre esse aspecto, Sobral (2011) afirma que “o estilo é o aspecto do gênero mais ligado à sua mutabilidade: é ao mesmo tempo expressão das relações enunciativas típicas do gênero” (Sobral, 2011, p. 39). Dessa forma, o autor usará o estilo do gênero para realizar seu enunciado, respeitando é claro o tema que veiculará e as formas de composição.

Com relação à construção composicional, essa trata da estruturação do enunciado ou o modo como ele está organizado nas esferas sociais. Refere-se, portanto, da estrutura textual do enunciado, não como forma rígida porque essa poderá ser alterada, conforme o projeto enunciativo do interlocutor.

Sobral (2011) destaca que “o *todo orgânico do enunciado*, sua ‘inteireza acabada’, que não sendo um enrijecimento dos sentidos possíveis, permite a compreensão responsiva” (Sobral, 2011, p. 39, grifos do autor). Assim, compreendemos também que o leitor/ouvinte, ou no caso da sala de aula – o aluno – não possui uma atitude passiva diante de um texto porque sempre terá uma reação, de aceitação, recusa, silêncio, etc.

Menegassi (2010) complementa a respeito dos elementos constitutivos do gênero que

Representa como sendo a primeira característica o tema, que dá unidade de sentido ao texto, que por sua vez é individual, não é reiterável, porque expressa uma situação histórica concreta (a origem do texto), é determinado pelas formas linguísticas (palavras, formas morfosintáticas, sons, entonação) e pelos elementos não-verbais da situação e do contexto sócio-histórico mais amplo que o envolvem. A segunda característica – a construção composicional – é a estrutura e organização de o texto de um determinado gênero, que é resultante de vários fatores: a necessidade da situação de interação e da tradição, pois os gêneros nos são dados pelas gerações anteriores que dele se utilizaram. E, por último, a terceira – o estilo, que é a escolha do agente produtor por formas da língua – as seleções lexicais, as formas gramaticais, a organização dos enunciados – que darão o acabamento ao enunciado/gênero (Menegassi, 2010, p. 37).

Nessa perspectiva, ensinar a língua passa pelo trabalho em sala de aula com práticas de leitura e escrita que circulam socialmente, evidenciando, assim, os gêneros discursivos. Segundo Koch, "O ensino dos gêneros seria pois, uma forma concreta de dar atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos" (Koch, 2010, p. 61). Isso significa que é a intervenção ativa do professor e um trabalho com a língua viva que garantirá o domínio da comunicação discursiva.

Ao elegermos o trabalho com o gênero discursivo lenda, tornou-se imprescindível estabelecermos, pautados no conceito bakhtiniano, a constituição deste gênero discursivo, uma vez que os alunos, sujeitos da pesquisa, leram e produziram textos a partir do estudo sistemático desse gênero.

GÊNERO DISCURSIVO LENDA

Bakhtin (2003) classifica os gêneros discursivos em primários e secundários. Nesse caso, entendemos a lenda como um gênero que apresentava originalmente as características do gênero primário, justamente por estar pautado em tradições orais de

produção e circulação. No entanto, com o passar do tempo, este gênero foi sendo compilado nas suas comunidades de origem e, então, passaram a ter seu registro escrito, tornando-se um gênero mais complexo, portanto, secundário. O domínio social da comunicação discursiva do gênero lenda faz parte da cultura literária ficcional que, de acordo com Bakhtin (2003), são os gêneros discursivos secundários, os quais passam por planejamento prévio antes de serem executados e “surgem nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (Bakhtin, 2003, p. 263), constituindo-se em formações mais complexas justamente porque são elaborações da comunicação cultural.

Machado (2014) lembra que os gêneros não podem ser tomados fora da dimensão espaciotemporal. Nesse aspecto, precisamos considerar o espaço de produção das lendas, nas aldeias indígenas e comunidades do interior do Brasil e localizado temporalmente num passado distante. Essa distância de tempo e espaço possibilitou as explicações a respeito de fatos e/ou fenômenos que surgiram no interior dessas localidades, tomando por base elementos da cultura e do contexto social imediato. Assim, Machado (2014) afirma que “o gênero adquire [...] uma existência cultural” (Machado, 2014, p. 158), passando a ser representação do grande tempo das culturas e civilizações.

Com o intuito de conhecermos as características do gênero lenda estabeleceremos uma breve distinção entre esse gênero e o mito, pois podemos dizer que há contrapontos e diferenciações entre ambos, mas há ligações também. Na lenda ainda permanecem elementos constitutivos das formações míticas.

De acordo com Sperber (2009), podemos conceituar mito como,

Uma interpretação da natureza, fase preliminar da filosofia na medida em que procura uma explicação – conhecimento – do mundo. Como o mito é a resposta a uma pergunta implícita, esta resposta apreende os elementos sobre os quais se interroga e os reúne em um acontecimento – que tem função alegórica. [...] A linguagem

do mito é cifrada, sinalizando o mistério e sua revelação (saber). Por isso as palavras, no mito, têm função simbólica, cuja interpretação se dá também por analogias. O tempo mítico, aquele que existe nas narrativas míticas, não é histórico. Sua anistoricidade parece-se com a dos contos de fadas, mas não representa a psique humana. Representa o universo e as condições de existência e de sobrevivência do ser humano. [...] Sua forma corresponderia à resposta oferecida pelo oráculo (portanto pela divindade) a uma pergunta formulada pelo homem (Sperber, 2009, p. 266-267).

Nessa perspectiva, o mito constitui-se numa metáfora que possibilita a reconstrução das diversas maneiras de existir e das diferentes atividades humanas, tornando-se uma resposta, não de forma lógica e racional, que mostra ou ensina preceitos estabelecidos pelas divindades e, é por meio desses ensinamentos, que as pessoas alcançarão a felicidade, mesmo que esta esteja no porvir (Moura, 2013).

Com o objetivo de refletir mais sistematicamente sobre o gênero discursivo lenda, buscamos conceituá-lo, pautados em Moisés (1992) que estabelece

LENDA- Latim *legende*, coisas que devem ser lidas. Designa toda narrativa em que um fato histórico se amplifica e se transforma sob efeito da imaginação popular. [...] A lenda distingue-se do mito na medida em que este não deriva de acontecimentos e faz apelo ao sobrenatural (Moisés, 1992, p. 305).

Para Costa (2014), lenda é

Narrativa ou credence acerca de seres maravilhosos e encantatórios, de origem humana ou não, existentes no imaginário popular. Trata-se de história (v.), [...], cheia de mistérios e fantasia, de origem no conto popular (v), que nasceu com o objetivo de explicar acontecimentos que teriam causas desconhecidas. Na busca do maravilhoso, o ser humano sempre procurou dar sentido à movimentação dos astros, à migração dos animais, aos fenômenos naturais, etc. Essa narrativa de caráter maravilhoso pode também se

referir a um fato histórico que, centralizado em torno de algum herói popular [...], se amplifica e se transforma sob o efeito da evocação poética ou da imaginação popular (Costa, 2014, p. 158).

As lendas, bem como os mitos, credences, superstições, etc., retratam a cultura popular, revelando o imaginário e toda beleza da cultura brasileira. Enquanto que são interpretações, compreensões que estão também nas lendas.

Assim como afirma Coelho (2003) as lendas:

- são narrativas;
- são textos que ora descrevem entes sobrenaturais, ora apresentam uma história;
- referem-se a acontecimentos do “passado distante”, enfocando feitos de personagens, explicando particularidades anatômicas de certos animais;
- podem ser contadas por qualquer pessoa a qualquer momento;
- podem transmitir os ensinamentos e os valores da sociedade à qual estão vinculadas;
- apresentam regras de conduta;
- explicam fenômenos da natureza (Coelho, 2003, p. 12).

Câmara Cascudo (1976) define as lendas como evento heroico ou sentimental, em que aparecem elementos maravilhosos ou sobre-humanos, as quais são transmitidas por meio da linguagem oral e popular, localizada em tempo e espaço definido, por isso encontramos lendas específicas da Amazônia, do Nordeste ou Sul do Brasil. Não se sabe exatamente como surgiram as lendas, no entanto, essas histórias enfeitam e caracterizam um lugar.

Dessa forma, pode-se caracterizar a lenda como uma narrativa de um fato histórico que foi aumentado pela imaginação e fantasia de um determinado povo, de uma determinada região e transmitido pela tradição oral e popular.

Segundo Machado (2003), as lendas são heranças que recebemos de nossos antepassados, transmitidas oralmente, no contexto familiar, nas comunidades e aldeias, por meio de um

contador de histórias, num processo de interação verbal e social em que o conhecimento popular era compartilhado.

De acordo com Goés (1991), essas narrativas surgiram por conta da necessidade humana de explicar os fatos que aconteciam e a tradição oral de dar continuidade à memória, passando de geração em geração, sofrendo modificações de acordo com a contação.

Tendo em vista o estatuto do ficcional atribuído às lendas, essas possuem uma natureza particular, a qual está ligada ao fato de que constituem, de acordo com Leite (1994), um discurso representativo/reconstrutivo, mimético, o qual visa convocar um universo de experiências, com predominância do estilo referencial, entretanto, não é correlato ou idêntico ao mundo puramente factual ou histórico.

Podemos estabelecer que a lenda é um gênero que se enquadra como narrativa, pois apresenta sequências textuais características dessa tipologia como a sucessão de eventos no tempo, personagens, um arranjo de acontecimentos, incluindo o conflito e o encaminhamento para a resolução ou desfecho.

Quanto à constituição do gênero lenda, compreendemos que ele não é composto apenas pela dimensão verbal (material linguístico), nem tampouco pela dimensão estrutural (construção composicional), mas por uma dimensão social também. Para Rodrigues, a dimensão social refere-se à [...] situação de interação, que inclui o tempo e o espaço históricos, os participantes sociais da interação e a sua orientação valorativa. Desse modo, considerando-se a dimensão social como parte constitutiva do enunciado, este tem o autor e destinatário, tem uma finalidade discursiva, está ligado a uma situação de interação, dentro de uma dada esfera social, entre outros aspectos (Rodrigues, 2004, p. 424).

Pautamos o trabalho com o gênero lenda na compreensão do contexto de produção, observando aspectos em relação à autoria, onde foi produzido, quais são os destinatários, finalidade da lenda, função social, publicação, circulação, etc.

Nesse aspecto, lembramos que durante esse processo são estabelecidas a delimitação do texto, uma vez que as palavras de um sujeito terminam quando começam as do outro. Considerando esta dimensão social da lenda, seu surgimento ocorre de forma oral, portanto, perdendo-se a autoria, mas com a finalidade discursiva de estabelecer uma justificativa para fatos e/ou acontecimentos que os integrantes de determinada comunidade não sabiam explicar. Os destinatários são as pessoas da comunidade que ouvem essas histórias e as recontam oralmente.

As lendas apresentam conteúdo temático centrado em temas que permeiam a vida humana no seu cotidiano, mas contendo uma explicação para fatos e/ou fenômenos de um povo de determinado local. Possibilitam estudos relacionados a inúmeros assuntos como: a cultura indígena, a diversidade cultural, o preconceito cultural, o homem e a natureza, as relações de trabalho, os valores sociais, as regras, as normas e as leis de uma comunidade, entre outros.

Com relação à estrutura composicional, o gênero lenda apresenta a sequência discursiva das narrativas, demonstrando uma organização de fatos cronologicamente marcados. Nas lendas, os personagens podem ser constituídos como reconstruções e representações de pessoas que vivem socialmente, ou então a elementos da natureza (animais, plantas, sol, lua, etc.)

Segundo Moura (2013), sobre a composição linguística-discursiva da lenda, é possível dizer que

Não possuem diferenças que possamos chamar de marcantes ou cruciais, mas um tipo de configuração composicional que se caracteriza por uma certa “organização” factual e cronológica o que não descarta também o fato de conterem rupturas ou uma não-sequenciação estrita no que diz respeito à forma de estruturação de eventos, episódios e ações (Moura, 2013, p. 24).

Com relação ao estilo, a lenda vale-se de recursos metafóricos e da simbologia, possuindo uma linguagem mais direta, numa construção de certa forma canônica, constituindo uma

representação do costume, crenças, hábitos, folclore, incorporados e constituídos de sentido numa comunidade (Moura, 2013).

Em se tratando das lendas, algumas marcas linguísticas são percebidas de maneira clara. Uma delas refere-se ao tempo vivenciado pelos personagens e ao tempo do discurso, ou seja, na lenda os verbos utilizados estão no pretérito perfeito e imperfeito. Outra marca linguística presente na lenda é própria da estrutura narrativa, ou seja, a ordenação dos eventos acontece numa ordem temporal e causal, seguindo uma ordem cronológica, ocorre também a presença do discurso direto e indireto. A autoria na maioria das lendas fica oculta, pois se perdeu ao longo do tempo. A determinação do tempo é geralmente vaga, imprecisa, introduzida geralmente por “era uma vez”, ou, “conta a lenda”, sem determinar exatamente quando os fatos acontecem.

A seguir apresentamos uma breve síntese a respeito do gênero lenda:

I– Situação comunicativa

Interlocutores: Em sua origem, a lenda circula entre os membros da comunidade em que surge. Por meio de etnólogos, pesquisadores e folcloristas passa a circular, pelo registro escrito, entre leitores de outros espaços, tempos e culturas.

Finalidade: Esclarecer a origem de fenômenos da natureza e fatos incompreendidos, compartilhar ensinamentos de uma comunidade, explicar comportamentos humanos.

II– Conteúdo temático:

Narrativas com forte apelo ao imaginário de: explicações de fenômenos da natureza, características de animais, origem de plantas; histórias de heróis, santos e personagens alegóricas; divulgação de valores e aspectos culturais de uma comunidade.

Local de circulação/ publicação: Circula na própria comunidade onde é produzida. Quando coletada, em geral é publicada em livros específicos, sites e, eventualmente, adaptada para quadrinhos.

Outras características da situação comunicativa: Por ser gênero originariamente de transmissão oral, apresenta diversidade de versões, de acordo com a região em que circula.

III– Construção composicional e marcas linguísticas (estilo)

- Título conciso.
- Contextualização do fato a ser narrado.
- Apresentação do fato.
- Explicação e desenvolvimento do fato ocorrido (incluindo conflito, se houver).
- Desfecho que, em geral, origina a explicação dada na lenda.

As lendas apresentam linguagem formal ou informal, dependendo do contexto em que se originaram e vão circular. De modo geral, estão presentes termos da cultura do local de origem ou do grupo ao qual se referem, como as lendas folclóricas regionais e as indígenas. Em geral, há um narrador em 3º pessoa, podendo os diálogos ser marcados pelos discursos direto ou indireto (Menegassi, 2010, p. 24).

De acordo com a AMOP (2014 e 2020), dentre os gêneros do campo artístico-literário, para o 5º ano do Ensino Fundamental, além das narrativas de aventura, contos de assombração, peças teatrais, minicontos, também está previsto o gênero lenda.

Trabalhar com este gênero é trazer para a sala de aula as práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade e, portanto, torna-se necessário tratar sobre letramento, que se fará na próxima seção.

LETRAMENTO

A palavra letramento, traduzida para o português a partir do termo inglês “literacy”, começou a ser utilizado no Brasil na década de 80³. Este conceito, que trata da leitura, compreensão e utilização da escrita em diferentes contextos sociais, provocou e ainda provoca muitas dúvidas entre os educadores, por conta da compreensão acerca do que é letrar e o que é alfabetizar. Nossa posição em relação ao letramento parte da perspectiva de Paulo Freire, pois em toda sua produção encontra-se implícita uma noção

³ O termo letramento no Brasil foi usado inicialmente no livro de Mary Kato: **No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística.**

de letramento, na medida em que propõe a aquisição da leitura e escrita para seu domínio e utilização social.

Paulo Freire deixa claro em suas obras que alfabetização e letramento não estão dissociados, pois para o autor a alfabetização ultrapassa a codificação e decodificação. Sua visão é que o domínio do código escrito, enquanto prática discursiva “possibilita uma leitura crítica da realidade” (Freire, 1991, p. 68), constituindo como instrumento de cidadania e engajamento do cidadão no sentido de transformação social.

Paulo Freire trata sobre a leitura e a escrita, mas estabelece uma oposição à perspectiva da educação bancária⁴, tradicional, sem qualidade. Seu foco é o letramento como uma luta política pela melhoria da educação e a serviço da libertação humana. Uma educação que possibilite ao aluno, por meio da leitura, inseri-lo em um contexto de conhecimento. Nas palavras do teórico “[...] o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem” (Freire, 2009, p. 60).

Nesta perspectiva, o aprender ultrapassa a educação bancária, pois existe um real e implícito, mas real conceito de letramento. Baltar e Bezerra (2014) estabelecem que, “se configura em um movimento dialético, que requer do homem uma condição própria, pois se expressa na instância crítica da consciência humana, ou seja, o desafio de fazer o mundo mais humanizado implica a transcendência da condição humana” (Baltar e Bezerra, 2014, p. 148).

Isso implica em uma escola que compreenda que educar deve ser uma atividade planejada, no sentido de conscientizar o aluno sobre os usos da leitura e escrita como uma necessidade social. Dessa forma, o aluno como sujeito histórico, deve ser capaz de

⁴ A educação bancária baseia-se na transmissão de conhecimentos do professor ao aluno, sendo então esses considerados objetos em que o professor depositará o conteúdo.

intervir na realidade, uma vez que para Freire a educação não pode ser desvinculada da esfera política. Segundo esse teórico (1987), “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, de narrar, de transferir ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária” (Freire, 1987, p. 69).

Baltar e Bezerra (2014) assumem a perspectiva freiriana de educação comprometida com o humanismo libertador e com a pedagogia do diálogo, afirmando a busca pela compressão dos letramentos dominantes, discutindo, portanto, práticas de letramento sem utilizar esse termo.

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura de mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de temas e significativos à experiência comum dos alfabetizadores e não de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do oral, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada à nossa maneira de ler o real (Freire, 2008, p. 29).

O ato de ler, de acordo com a concepção freiriana, tem seu ponto de partida na leitura do contexto, ou seja, na experiência de vida, depois parte-se para a leitura da palavra. Aprofundando, este letramento, ocorre então a leitura da palavra mundo. Dessa forma, aprender a ler e a escrever demanda o aprendizado da leitura do mundo, compreendendo o contexto de uso da linguagem e sendo capaz de utilizar a leitura e a escrita como forma de tomar consciência da realidade para então transformá-la.

Baltar e Bezerra (2014) elencam obras de diversos teóricos sobre letramento, cujos pilares estão ancorados nos estudos de Paulo Freire. Dentre esses autores, encontramos Street (2014) que explicita duas concepções de letramento presentes na prática pedagógica de nossas escolas, e que, de acordo com o modelo de letramento, se estabelece o sucesso ou fracasso na perspectiva

da formação de sujeitos letrados. Street (2014) denomina esses modelos de letramento de autônomo e ideológico.

O modelo autônomo do letramento acaba revelando um padrão reducionista, pois concebe a escrita como um produto completo em si mesmo, sem considerar o contexto social. Kleiman (1995) acrescenta que uma característica deste modelo de letramento diz respeito ao fato de que “o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade” (Kleiman, 1995, p. 22). Dessa forma, além de descartar o contexto de produção, esse modelo de letramento atribui à escrita um patamar diferente em relação à oralidade, ou seja, a escrita apresentaria uma racionalidade e lógica enquanto a oralidade estaria vinculada a outros princípios comunicativos.

Outras características que o modelo de letramento autônomo defende estão ligadas ao problema da não aprendizagem da leitura e escrita, considerando essa dificuldade como uma questão individual, ou seja, o aluno atribui para si próprio a responsabilidade de não ter aprendido. Dessa forma, a escrita desvincula-se de seu contexto de produção. Outras características do modelo autônomo de letramento são: a) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; b) a dicotomia entre a oralidade e escrita; c) a atribuição de “poderes” à escrita e aos que a dominam (Kleiman, 1995).

Assim, no processo de alfabetização não há preocupação com o significado ao se ensinar a língua, a qual está desvinculada das práticas sociais de leitura e escrita. A escola adota para ensinar a língua modelos fechados, artificiais, descontextualizados, tornando o aluno um ser passivo.

Contrapondo ao modelo de letramento autônomo, Street (2014) propõe um modelo de letramento denominado ideológico, a fim de encontrar alternativas para as questões de ensino da escrita. Para o autor, todas as práticas de letramento evidenciam

aspectos não apenas da cultura como também das estruturas de poder numa sociedade.

Quanto mais esses usos se distanciam das práticas sociais de leitura e da escrita, mais evidente fica que o termo “letramento” está sendo usado num sentido estreito, moral e funcional para significar competências ou habilidades culturais. Embora possa ser um exemplo eloquente dos modos ideológicos como o termo é usado em determinados contextos sociais, isso não ajuda muito no nível analítico quando tentamos comparar um conjunto de práticas letradas com outra: fica fácil compactuar com a imposição de significados culturais específicos sobre práticas letradas de outras pessoas para quem esses significados são bastante inadequados (Street, 2014, p. 148).

Aproximar-se das práticas de letramento dos grandes grupos exige a adoção de perspectivas dentro do modelo ideológico de letramento que considera a pluralidade e as diferenças sociais e culturais e permite ao aluno questionar e problematizar as práticas discursivas dominantes.

Segundo Kleiman (1995), esse modelo não deve ser compreendido como uma negação aos resultados dos estudos pautados na concepção autônoma de letramento, porém é possível afirmar que “os resultados correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (Kleiman, 1995, p. 39).

Estudos embasados no modelo ideológico favorecem a compreensão de como grupos distintos integram a escrita em suas vivências cotidianas, comprovando que o contexto pode modificar as práticas de letramento. A perspectiva do modelo ideológico de Street (2014) é associar os usos sociais da leitura e escrita ao contexto social, histórico e cultural de determinada sociedade.

Kleiman (1995) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos

específicos” (Kleiman, 1995, p. 19). Os estudos da autora demonstram que o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita, da forma como as instituições que se encarregam de sistematizar, de maneira formal, para que os sujeitos sejam introduzidos no mundo da escrita. Segundo a autora, a escola, considerada a mais importante das *agências de letramento*, não se preocupa com o letramento enquanto prática social, mas somente com um tipo de prática de letramento, a alfabetização.

Baltar e Bezerra (2014), retomando a perspectiva de letramento de Paulo Freire (1987, 1991, 2009) e Street (2014), ressaltam que para esses autores o “ato de Ler é muito mais que o domínio de técnicas” (Baltar e Bezerra, 2014, p. 148), evidenciando as proximidades evidentes com relação à educação desmistificadora *versus* educação emancipatória estabelecida por Freire e a concepção de letramento autônomo *versus* ideológico de Street.

Retomando esses teóricos, Baltar e Bezerra (2014) asseveram que o ato de alfabetizar criticamente se dá

Fundado em uma prática social que associe a aprendizagem da leitura e escrita – como ato criador – ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem criar, contudo, a ilusão de tratar-se de uma alavanca definitiva para a libertação, mas compreender que a leitura enquanto ato criador pode contribuir expressivamente para esse processo (Baltar e Bezerra, 2014, p. 148).

Dessa forma, o acesso à cultura escrita por meio da leitura deve acontecer associada à cultura e à realidade concreta dos envolvidos neste processo, no caso, os alunos. No entanto, compete à escola a responsabilidade pelos letramentos, uma vez que ocorre a heterogeneidade de práticas sociais de leitura e escrita e o aluno precisa envolver-se nestas múltiplas práticas de letramentos, o que possibilitará sua participação nos inúmeros campos de atividade humana que estão presentes na sociedade, pois o que determina uma situação de interação entre interlocutores são os enunciados que produzem, para possibilitar a comunicação discursiva. O

falante de uma língua convive e transita por diferentes campos de atividade humana e, dessa forma, apropria-se e vale-se de diferentes gêneros discursivos.

Portanto, o fazer pedagógico precisa pautar-se em textos que circulam socialmente, que possuam função social, tornando o ato de ler e escrever significativo. Dessa forma, compreendemos que compete à escola e, mais especificamente ao professor de Língua Portuguesa, possibilitar acesso aos inúmeros gêneros discursivos que circulam na sociedade. No entanto, com o avanço das tecnologias, há que se considerar os textos multimodais e que circulam em diferentes contextos, inclusive os digitais, sendo assim necessário além dos letramentos, os multiletramentos, que explicitaremos na próxima seção.

NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E MULTILETRAMENTOS

Na sociedade atual as mudanças ocorridas, em todos os campos de atividade humana, ligadas às transformações tecnológicas da informação e comunicação, conhecidas como TDIC, impõem inúmeros desafios à educação, em especial ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Os desafios que a escola enfrenta estão vinculados ao fato de ser necessário que se forme o aluno para que, segundo Rojo (2009), dê “conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática” (ROJO, 2009, p. 90). Isso se torna relevante, pois os enunciados contemporâneos apresentam configurações novas, agregando diferentes e simultaneamente modalidades de linguagens, decorrentes das ferramentas e recursos possibilitados pelas TDIC, o que exige novos letramentos, ou seja, desenvolvimento de novas capacidades para que os alunos leiam, compreendam e produzam textos nesse contexto.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)⁵ estabelece como competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, em relação às tecnologias, que os alunos precisam

compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017, p. 9).

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), contemplar criticamente essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos, é uma nova demanda que se coloca para a escola.

Assim, como expresso em Meotti (2020), tanto para este documento como para nosso posicionamento enquanto professoras, “não se trata de deixar de privilegiar o letramento da letra, ou seja, o texto escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. É uma perspectiva de educação que procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos” (Meotti, 2020, p. 108).

O Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, também reformulado e publicado em 2019, de acordo com a BNCC, no componente curricular de Língua Portuguesa assume a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem e o texto como central no trabalho com as diferentes práticas de linguagem (leitura, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica).

⁵ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/area-de-linguagens> . Acesso em 10 de nov. de 2023. Apesar das ressalvas que temos em relação a este documento em vários aspectos, é relevante considerá-lo.

Esse documento também reafirma o diálogo com a BNCC e aponta a importância de estar atualizado em relação às pesquisas recentes e às transformações que as práticas de linguagem vêm sofrendo em função do desenvolvimento das TDIC.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico do professor deve também considerar as práticas de linguagem contemporâneas, que envolvem gêneros emergentes dessa era digital, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, bem como “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Paraná, 2019, p. 157), além de estabelecer como objetivo de aprendizagem o uso crítico e ético das tecnologias de comunicação.

Também cabe considerar que a *Internet* pode favorecer o acesso a uma série de *sites* que veiculam inúmeras práticas de linguagem, materializadas por meio dos gêneros discursivos, sendo necessário que o professor saiba sobre a organização e a constituição desses instrumentos semióticos e os mecanismos para a construção do sentido no texto. Nessa perspectiva, as TDIC provocam o surgimento de novas práticas de leitura e escrita na escola, ou seja, além do letramento, precisa haver multiletramentos, que segundo Rojo e Moura (2012), englobam a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos.

Nesse sentido, as TDIC provocam também novas formas de produção e circulação de textos e novas formas de ler. Como ressalta Chartier (1998) “o novo suporte do texto (o ambiente digital) permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosas e mais livres que qualquer uma das formas antigas do livro” (Chartier, 1998, p. 88). Esse ambiente, de acordo com Lévy (1999), modifica as funções cognitivas do ser humano, o que implica em mudanças na relação com o saber sobre a leitura e escrita.

Considerando letramento na perspectiva de ensino da língua, por meio das práticas de leitura e escrita que circulam socialmente, o desafio é tratar do ensino da língua por meio dos textos que circulam nesse ambiente virtual, tão presente no cotidiano dos alunos e da sociedade.

Nessa perspectiva, Xavier (2009) estabelece que

A compreensão dessa nova ordem e a sobrevivência nela dos cidadãos contemporâneos exigem de todos nós uma necessária reflexão e uma urgente aprendizagem das novas maneiras de “ler”, de “escrever” e de “publicar” fatos, atos e opiniões na rede digitalizadas de comunicação (Xavier, 2009, p. 23).

Assim, é necessário que se desenvolvam nos alunos novas habilidades e competências, pois o leitor é também navegador e age de forma interativa e colaborativa, num contexto de leitura e escrita que possui um caráter multimodal e multissemiótico, também conhecido como hipermidiático. Nesse contexto, em que os textos são compostos por várias linguagens (semioses), não basta ser letrado, é imprescindível que o professor trabalhe com multiletramentos.

Multiletramentos, termo que surgiu em 1996 num manifesto elaborado pelo Grupo de Nova Londres (EUA), o qual constituiu-se de um grupo de pesquisadores que se reuniram para discutir a urgência de a escola assumir o compromisso em novos letramentos em decorrência do avanço das TDIC. Surge então, o termo Pedagogia do Multiletramento e um documento que alerta justamente para as mudanças que as TDIC impõem aos processos de leitura e escrita. O leitor precisa compreender esses novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que se materializaram em inúmeros gêneros discursivos, os quais circulam nos meios virtuais.

De acordo com Rojo e Moura (2012), a produção e circulação dos textos no ambiente virtual possuem algumas características importantes:

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

Dessa forma, pela sua constituição e funcionamento, a mídia digital e interativa depende das ações dos seus usuários, que não se constituem mais como meros expectadores ou receptores. Os textos podem ser questionados, relacionados, dialogados, seu caráter é multi, hiper; ocorrendo além da escrita, a imagem, som... Trata-se de uma experiência de leitura diferente de um texto canônico, com começo, meio e fim, muito presente na escola. Na *web*, o leitor, também conhecido como "navegador", possui outra trajetória de leitura em que há possibilidades de escolhas, as quais conduzem ao conteúdo desejado.

O hipertexto surge como organização textual que emerge no contexto da *internet*. Segundo Marcuschi (2005), o hipertexto estreita os limites entre leitor e autor, uma vez que é construído por ambos. Nesse contexto, Braga (2013) estabelece que a *internet*,

Permitiu não só o acesso a documentos armazenados em diferentes máquinas, como também a possibilidade de ligar diferentes documentos (lexias) através de links, dando origem aos que passamos a chamar de hipertextos. Se analisarmos bem, o hipertexto na realidade só materializa algo que já estávamos habituados a fazer: nosso conhecimento cultural se constrói de forma intertextual e em rede (Braga, 2013, p. 44).

Ao navegar pelos *sites* disponíveis na *internet*, constatamos que a escrita verbal é apenas umas das maneiras de se comunicar e de se construir sentido. É amplamente explorado os textos multimodais e a inclusão de *links* que remetem o leitor/navegador a outras páginas. Esta dinamicidade da leitura possibilita ao leitor

definir caminhos para a sua leitura, pois ele escolhe os *links* e em que ordem fará os acessos.

Nessa perspectiva, Coscarelli (2012) assevera como característica do hipertexto o fato de haver a junção de várias mídias em um mesmo suporte: "o hipertexto amplia os recursos do texto impresso, possibilitando acesso rápido aos conteúdos disponíveis nos *links* e uma utilização mais ampla de recursos sonoros e de animação" (Coscarelli, 2012, p. 157). Dessa forma, a leitura do hipertexto torna-se mais ágil e sem limites, pois os *links* conectam-se a outros hipertextos de maneira não-linear e não-sequencial.

Marcuschi (2005) corrobora afirmando que o hipertexto, como um fenômeno próprio da hipermídia, deferencia-se do texto impresso convencional, o qual possibilita ao leitor acesso à totalidade do texto e muitas vezes sequencial e linearmente produzido. Já o hipertexto configura-se num leque de textos interligados sem uma hierarquia pré-estabelecida para leitura. Xavier (2009) explicita mais um aspecto do hipertexto quando afirma que ele hospeda, além da escrita, outros modos de enunciação como sons, imagens, ícones, todos contribuindo para que o leitor tenha experiências sinestésicas ao longo da leitura.

Ao considerar que as crianças e adolescentes estão inseridas no meio tecnológico, lendo, escrevendo, comunicando-se, utilizando-se de hipertextos, é necessário que a escola possibilite o multiletramento, dando condições para que o leitor interprete e saiba interagir por meio dos novos modos de enunciados. Lemke (2010) acrescenta que

Hoje, qualquer um edita um áudio ou um vídeo em casa, produz animações de boa qualidade, constrói objetos e ambientes tridimensionais, combina-os com textos e imagens paradas, adiciona música e voz e produz trabalhos muito além do que qualquer editora ou estúdio de cinema poderia fazer até alguns anos atrás (Lemke, 2010, p. 472).

Nesse sentido, os letramentos devem tornar-se multiletramentos e o trabalho do professor é fundamental. Mas, muitas vezes, esse contexto tecnológico constitui-se numa novidade ao professor, pois, ao contrário das crianças e adolescentes 'nativos' dessa era tecnológica, o professor é, muitas vezes, um 'migrante' desse mundo digital e, nesse caso, precisa incorporar essa prática, o que representa um desafio, uma vez que precisa aprender a lidar com a tecnologia para então incorporá-la ao seu fazer pedagógico.

Ao trabalhar na perspectiva dos multiletramentos o professor terá ferramentas diferentes do papel, lápis, caneta, giz, quadro negro, tendo a possibilidade de incorporar a sua prática pedagógica o áudio, vídeo, edição de imagem, tratamento dessa imagem, o que requer novas práticas de produção, ao utilizar essas ferramentas e outras novas, bem como de análise crítica como leitor/receptor desse conteúdo (Rojo e Moura, 2012).

Ao questionarmos a respeito dos usos dos multiletramentos, Lemke (2010) lança outra indagação a qual remete à necessidade de pensarmos em como as tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais e de ensinar e aprender. A atitude mais presente no contexto escolar é o de proibir o uso, por exemplo, do celular em sala de aula, quando poderia ser redirecionado seu uso para pesquisa, filmagem, fotografia, compondo material a ser utilizado em sala no enriquecimento das aulas. Nesse aspecto, precisamos repensar nossa prática pedagógica, redirecionando para uma pedagogia dos multiletramentos, o que Rojo e Moura (2012) confirmam:

Resumidamente, tratava-se de formar um usuário funcional que tivesse competência técnica nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens) (Rojo e Moura, 2012, p. 29).

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), considerar os multiletramentos contribui para que o educando possa participar efetiva e criticamente nas práticas contemporâneas de linguagem. Também permite “que se possa ter em mente mais do que um ‘usuário da língua/das linguagens’, alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade” (Brasil, 2017, p. 70). Nesse sentido, como apontado por Meotti (2020), acreditamos que, se os alunos compreendem o gênero no processo comunicativo e a multisssemiose de linguagens, terão mais competência para sua produção textual, o que amplia as possibilidades de participação em práticas reais de diferentes campos da atividade humana.

Entretanto, essas intervenções pedagógicas devem conduzir o aprendizado para além do analfabetismo funcional na questão tecnológica. Devem proporcionar ao aluno possibilidades de construção de sentidos, transformando os discursos em significações, tanto no ato de produção de texto, quanto no de leitura.

As mídias digitais possuem sua constituição e funcionamento pautado na interatividade, a qual possui dependências das ações humanas, enquanto usuários e não apenas receptores ou expectadores, uma vez que essas ferramentas só funcionam pela nossa ação. Dessa forma, o computador ultrapassa a função de apenas máquina de escrever, embora seja comum muitos migrados ainda fazerem uso apenas como tal.

Outro aspecto a se considerar é a necessidade de que as escolas tenham computadores (móveis ou fixos) e também *softwares* de acesso à *internet*, dando possibilidade para que alunos pesquisem, busquem informações, comuniquem-se e compartilhem suas produções.

Multiletrar é desenvolver no aluno habilidades que o tornem capaz de construir sentidos a partir de textos em que elementos verbais, visuais, auditivos, semióticos, etc., estejam juntos, organizado de tal forma que não necessite que a leitura seja linear, demandando da escola, mais especificamente do professor de

Língua Portuguesa, uma intervenção pedagógica que possibilite ao aluno diferentes maneiras de construir sentido. A mesma perspectiva ocorre na escrita, no entanto, o suporte em que os alunos produzirão não será somente a folha de papel, mas será a tela do computador conectado à *internet*.

Dessa forma, os textos serão compostos com linguagem verbal e não verbal e os meios de circulação serão virtuais, possibilitando a interação com o interlocutor de maneira colaborativa, numa situação de interlocução real, de acordo com a concepção dialógica da linguagem.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Ao buscarmos estabelecer uma definição para objetos de aprendizagem constatamos uma enorme gama de terminologias e classificações as quais citamos: Objetos de Aprendizagem - OA, Objeto Educacional - OE, Objeto Virtual de Aprendizagem - OVA, Objeto de Conhecimento - OC, Materiais de Aprendizagem On-line - MAO, Objeto Digital de Ensino-aprendizagem - ODEA, entre outros. Optamos por considerar nesta pesquisa como Objeto de Aprendizagem - OA, que pode ser qualquer material disponível nos inúmeros equipamentos tecnológicos disponíveis, bem como todo material disponível na *internet*, os quais tenham objetivos pedagógicos.

Para Catapan (2001), OA – Objetos de aprendizagem constituem-se em “recursos didáticos na forma de arquivos digitais, imagens, vídeos, referências a *sites* ou outros materiais que possam ser usados como suporte para as aulas ministradas” (Catapan, 2001, p. 44).

Outro autor que reforça ainda mais essa perspectiva é Willey (2000) quando diz que

Qualquer coisa que pode ser disponibilizada através da rede sob demanda, sendo isto grande ou pequeno. Exemplos de recursos digitais, reutilizáveis pequenos incluem imagens ou fotografias

digitais, fluxo de dados ao vivo (como registros de ações), fragmentos de áudio e vídeo ao vivo ou pré-gravados, pequenos pedaços de texto, animações e pequenas aplicações disponibilizadas na web como uma calculadora em Java. Exemplos de recursos digitais reutilizáveis maiores incluem páginas da Web inteiras que combinam texto, imagens e outra mídia ou aplicações para demonstrar experiências completas, como um evento instrucional completo (Wiley, 2000, p. 4).

Em nossa pesquisa objetivamos agregar à SD desenvolvida para trabalhar o gênero discursivo lenda OAs, principalmente na produção textual dos alunos, quando precisaram valer-se de câmeras de vídeo, mídias disponíveis na *internet*, editor de texto, editor de imagem e som entre outros. Outro momento importante nesse processo será a circulação dos textos produzidos, quando novamente as tecnologias serão imprescindíveis para que se efetive esse processo.

Os OAs utilizados foram:

Quadro 01 - Descrição dos OAs

| OBJETOS DE APRENDIZAGEM | CARACTERÍSTICAS |
|---|---|
| ISSUU | É um serviço on-line que possibilita editar textos em forma de revista e/ou livro. É interativo e possui opções de clicar e virar a página, tornando o monitor em um livro virtual. A visualização das publicações não necessita de registro dos usuários, no entanto, para fazer a publicação é preciso realizar um cadastro simples, no próprio <i>site</i> . Disponível em: www.issuu.com . Acesso em: 9 dez. 2023. |
| VILOS-Video Interactive Learning Objects | Objetos de Aprendizagem Vídeo Interativos - VILO. Os VILOs são pequenos vídeos interativos, de 5 a 15 minutos de duração, que focalizam um objetivo de aprendizagem específico. Os benefícios dos VILOs são de atender às necessidades de diferentes estilos |

| | |
|----------------------------|---|
| | de aprendizagem e melhoram a retenção do conteúdo ensinado. |
| <i>Windows Movie Maker</i> | O <i>Windows Movie Maker</i> é um recurso que permite a criação de filmes domésticos e apresentações de slide no computador, completar com títulos de aparência profissional, transições, efeitos, música e até mesmo narração. Depois de pronto o filme, poderá ser feita a publicação do filme e o compartilhamento. Disponível em: < https://www.baixaki.com.br/apps/audio/windows-movie-maker-10/windowsi > Acesso em: 9 dez. 2023. |
| <i>Voice recorder</i> | <i>Voice Recorder</i> é um aplicativo que tem por finalidade a gravação de som com alta qualidade e de longa duração. Esse aplicativo é para aparelhos celulares (<i>smartphones</i>) e tem como características: Controlar de sensibilidade automático e manual para modo de silêncio; Analisar o espectro de áudio; Gravação de fundo; Salvar / pausar / continuar / cancelar o controle do processo de gravação; Tempo restante de gravação visível; Lista de gravações fácil de usar; Enviar / partilhar uma gravação por <i>e-mail</i> , <i>What'sApp</i> , <i>Dropbox</i> , etc.; Gravação de áudio e Facilidade de uso. Disponível em: < https://online-voice-recorder.com/pt/ > . Acesso em: 9 dez. 2023. |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Compreendemos que os OAs proporcionam a combinação de diversas mídias digitais em diferentes situações de aprendizagem. Nesse sentido, o professor é o mediador e o aluno um sujeito ativo no processo ensino e aprendizagem, no caso desta pesquisa, no processo de desenvolvimento da leitura e escrita de textos, num ambiente de descobertas e de interatividade. Nossa perspectiva de trabalho parte do gênero discursivo e da metodologia da sequência didática, a qual explicitaremos na próxima seção.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) forneceram elementos para o ensino dos gêneros discursivos em sala de aula e o procedimento central utilizado pelos autores é do ensino por meio de Sequências Didática - SD. Já Schneuwly desenvolveu a noção de gênero como instrumento de comunicação,

Há visivelmente, o locutor – enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, por um instrumento semiótico complexo (Schneuwly, 2004, p. 24).

De acordo com Marcuschi (2008), esses autores exploram os gêneros estabelecendo uma metáfora, ou seja,

Quando alguém tem de agir discursivamente, deve instrumentalizar-se com um conjunto de utensílios, por exemplo, usando o garfo para comer, o machado para cortar uma árvore ou então um gênero como “instrumento para agir discursivamente” (Marcuschi, 2008, p. 212).

Sendo os gêneros discursivos considerados instrumentos de comunicação, cabe à escola instrumentalizar o aluno para que possa se valer desse instrumento no processo de elaboração discursiva. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente. Ela se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como a escrita, chamada *sequência didática*” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 43 – grifos dos autores).

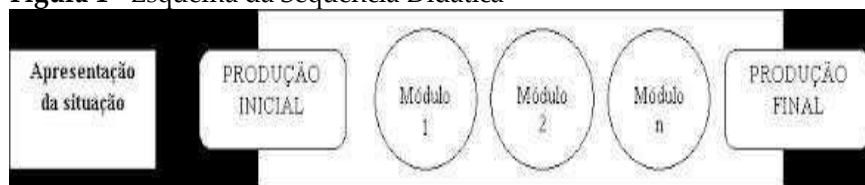
A SD constitui-se, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), como um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero discursivo, oral ou escrito, as quais têm por objetivo explorar um gênero pensando na dimensão de sua finalidade, de sua composição e de unidades linguísticas. Segundo os autores, a finalidade desse trabalho é,

Ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho será realizado sobre os gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, para a maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos, e não privados (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83).

É importante ressaltar que, de acordo com os autores, o trabalho com a SD na escola deverá ser realizado com gêneros discursivos que os alunos ainda não dominam ou o fazem de maneira insuficiente. Assim, “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83). Dessa forma, o professor organizará atividades em torno de um gênero discursivo e que possibilitará ao aluno perceber a funcionalidade da língua no contexto discursivo, provocando no aluno atos de leitura e escrita de uma forma mais elaborada, numa dada situação comunicativa.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a estrutura base da SD pode ser representada pelo esquema abaixo:

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática



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

Descrevendo esse esquema, os autores apontam para um fazer pedagógico em que as etapas se propõem a:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira*

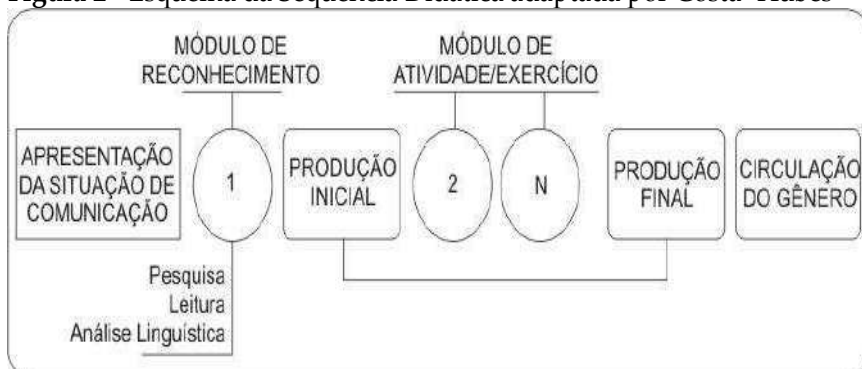
produção. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre aspectos trabalhados durante a sequência (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 84).

Trabalhar com o gênero discursivo, por meio da SD, remete-nos a propor inicialmente uma necessidade de interação real e concreta de uso da língua, possibilitando aos alunos interagir efetivamente através da linguagem. De acordo com a metodologia proposta pelos autores citados, após a apresentação da situação real de uso da linguagem, o professor propõe a produção de um texto inicial, que possibilitaria identificar o quanto os alunos já dominam do gênero que se pretende trabalhar e, então, após o levantamento das principais dificuldades levantadas, a partir dos textos dos alunos, elaboraria módulos, contendo atividades contemplando os elementos constitutivos do gênero abordado e que os alunos ainda não sistematizaram. A finalização da SD ocorre com a produção final do gênero trabalhado.

Entretanto, ao conduzir o trabalho com essa metodologia nos anos iniciais do Ensino Fundamental requer algumas adaptações e, por isso, pautamo-nos no modelo de SD proposto por Costa-Hübes (2008).

A proposta elaborada por Costa-Hübes (2008) apresenta o seguinte esquema:

Figura 2 - Esquema da Sequência Didática adaptada por Costa- Hübés



Fonte: Swiderski e Costa-Hübés (2009, p. 118).

De acordo com Costa-Hübés (2008), a SD organiza-se da seguinte forma:

1. APRESENTAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO (necessidade / motivo de produção).
2. SELEÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL (tendo em vista o que se quer dizer, para quem, em que local de circulação...).
3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO SELECIONADO (por meio de:)
 - a) Pesquisa sobre o gênero.
 - b) Leitura de textos do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:
 - sua função social,
 - seu conteúdo temático,
 - sua estrutura composicional(características,tipologia predominante etc.),
 - seu estilo (análise linguística).
 - c) Seleção de um texto do gênero para um estudo mais específico:
 - de sua função social,
 - de seu conteúdo temático,
 - de sua estrutura composicional,
 - de seu estilo (análise linguística).
4. PRODUÇÃO DE TEXTO do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada.

5. REESCRITA DE TEXTO do gênero produzido, com o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível, de seus “modelos” que circulam socialmente.

6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definidos inicialmente (Costa-Hübes, 2008, p. 288).

De acordo com essa proposta, após estabelecida a necessidade real de interação, ocorre o módulo de reconhecimento do gênero, quando é possibilitado ao aluno, antes da produção inicial, atividades de pesquisa, leitura e análise linguística, de forma a subsidiar o aluno com conhecimentos necessários para que possa então efetivar a produção de texto do gênero trabalhado.

Este modelo também está expresso no Currículo Básico para a Escola Pública do Oeste do Paraná (AMOP, 2014) que, segundo a autora, é uma adaptação da SD para o Ensino Fundamental da realidade brasileira.

A Proposta Pedagógica Curricular para o Ensino Fundamental – anos iniciais – para a rede pública municipal, elaborada pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, reformulada de acordo com as diretrizes da BNCC, em 2020, também estabelece para o componente curricular de Língua Portuguesa o encaminhamento metodológico para o trabalho com as diferentes práticas de linguagem por meio da SD:

O trabalho com os diferentes gêneros possibilita a compreensão da função social que a língua desempenha na sociedade nos diferentes campos/esferas da atividade humana. Para essa consolidação, uma metodologia possível é a da SD (AMOP, 2020, p. 186).

O encaminhamento didático-metodológico da SD que esse currículo estabelece parte do proposto pelos teóricos de Genebra e reorganizado por Costa-Hübes (2008), conforme já estabelecia a versão de 2014 desse documento.

CAPÍTULO 2

O QUE DIRECIONA O NAVEGAR

PERSPECTIVA TEÓRICA: A LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística Aplicada (LA) se constituiu numa área de investigação aplicada, tendo como ponto central a resolução de problemas decorrentes do uso da linguagem. Portanto, a LA volta-se para as práticas sociais e, de acordo com Moita Lopes (1996),

Trata-se de pesquisa de natureza aplicada em ciências sociais. [...] Trata-se de pesquisa aplicada no sentido em que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele, embora possa também contribuir para a formação teórica, como a chamada pesquisa básica. [...] A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social (Moita Lopes, 1996, p. 19-20).

A LA localizada nas ciências sociais, não pode, segundo Moita Lopes (2006), “ficar à parte das discussões em tais campos” (Moita Lopes, 2006, p. 96). Dessa forma, o autor afirma que se pretende saber sobre a linguagem e a vida social atualmente é essencial que a LA se aproxime de outras áreas que tenham como foco o social, o político e o histórico. Moita Lopes (2006) estabelece como uma das prioridades da LA o fato de ela realmente assumir a natureza social da investigação. O autor afirma que “o projeto que vejo como parte de uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la” (Moita Lopes, 2006, p. 90).

Assim, a perspectiva da LA é situar o trabalho no mundo no sentido de compreendê-lo e produzir conhecimento, buscando responder às questões da atualidade, aliando no trabalho do pesquisador à teoria e à prática.

Tendo em vista que esta pesquisa, de natureza investigativa da linguagem, é complexa, por conta dos inúmeros fatos que ocorrem com a linguagem no contexto da sala de aula, Moita Lopes (2006) defende que a LA tem um arcabouço teórico interdisciplinar, porque, segundo o autor, “[...] essa lógica da interdisciplinaridade possibilita então à LA escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa no que é marginal” (Moita Lopes, 2006, p. 19). Dessa forma, as pesquisas em LA se estendem para contextos diferentes da sala de aula, por isso, segundo Gimenez (2005), a LA tem como objetivo “responder aos desafios práticos de situações que envolvam a linguagem e o ensino” (Gimenez, 2005, p. 183).

Acreditamos dessa forma que se trata de

Conhecimento centrado na resolução de um problema de um contexto de aplicação específico, ou seja, tem uma orientação para a prática social ou para a ação. Isso significa dizer que a resolução do problema gerará conhecimento útil para um participante do mundo social e que seus interesses e perspectivas são considerados na investigação (Moita Lopes, 1998, p. 118-119).

A nossa preocupação também se deu na resolução de problemas contextualizados, ligados aos usos da linguagem, tanto oral como escrita. O problema de pesquisa que elegemos é relevante socialmente e compartilhamos da visão de Rojo (2008), pois [...] “não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais de seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida” (Rojo, 2008, p. 258).

Nesse sentido, ao elaborarmos uma SD para trabalhar com o gênero discursivo, buscamos trazer para a sala de aula as práticas de leitura e escrita que circulam socialmente, possibilitando o letramento. Ao agregarmos elementos das TDIC, possibilitamos o multiletramento de nossos alunos, garantindo assim relevância social, haja vista o compromisso que visa que o aluno não só adquira competência linguística mas saiba interagir no mundo em que vive, o que inclui saber mobilizar outras linguagens/semioses além do verbal (oral ou escrito).

TIPO DE PESQUISA E PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A pesquisa qualitativa interpretativista busca a compreensão e interpretação dos inúmeros elementos presentes no contexto de sala de aula, mas sem perder de vista a compreensão desses elementos em sua complexidade histórica, social e cultural. Trata-se, conforme Esteban (2010), de pesquisas que se pautam no funcionamento organizacional de um grupo, da vida de pessoas, comportamentos, histórias, bem como das relações de interação. Nesse contexto, concordamos com Moita Lopes (1994) quando afirma que o pesquisador precisa compreender o caráter dialético das relações sociais que se estabelecem entre os homens ao longo da história.

De acordo com Trivinõs (1987),

A pesquisa qualitativa do tipo histórico-cultural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforçar por intuir as consequências que terão para a vida humana (Trivinõs, 1987, p. 73).

A pesquisa qualitativa possibilita o uso de inúmeras técnicas para levantamento e geração de dados para o pesquisador, fornecendo, assim, um campo de análise muito amplo de sentidos

e significados, os quais apresentam múltiplas interpretações que, de acordo com De Grande (2010), “o pesquisador deve estar atento às mudanças dos contextos e das situações em que a pesquisa toma espaço” (De Grande, 2010, p. 41). O foco de análise elencado nessa pesquisa é a atitude responsiva dos alunos e os multiletramentos.

Portanto, de acordo com a autora, a pesquisa qualitativa objetiva a compreensão de questões particulares e a interpretação dos fenômenos sociais derivados do contexto analisado. Optamos pela abordagem qualitativa interpretativista que, de acordo com Esteban (2010), “trata-se de superar, complementando, a visão prática, examinando os significados particulares que fundamentam as ações individuais e analisando ao mesmo tempo os fatores sociais que os produzem e mantêm” (Esteban, 2010, p. 70). Nossa observação é de um mundo em que as práticas sociais estão entrelaçadas em que as relações são construídas na e pela interação entre sujeitos situados histórica e ideologicamente.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008) complementa

[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significativas vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Por outro lado, devemos considerar que o pesquisador também faz parte de um contexto social, com ideologias e culturas que afetam o modo de se ver o mundo (De Grandi, 2010) cabendo, portanto, uma postura crítica para que a análise não permaneça no nível mediato, mas que possa configurar um conhecimento concreto pensado. Optamos dessa forma por desenvolver uma pesquisa de cunho etnográfico, uma vez que, segundo André (2012),

A pesquisa etnográfica busca a reformulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os

instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados (André, 2012, p. 30).

Ao se referir à pesquisa qualitativa em sala de aula, mais especificamente à etnográfica, Bortoni-Ricardo (2012) diz que o objetivo é o “[...] desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que dele participam” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 49, grifos da autora). Isso significa que ao trabalhar rotineiramente com o mesmo contexto, o professor tem dificuldade de identificar os significados dessa rotina e como isso se encaixa em uma matriz social mais ampla.

Compreendemos, assim como Bortoni-Ricardo (2008), que o professor pesquisador não deve ser visto “apenas como usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas, de forma a melhorar sua prática” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46). É com esse compromisso que refletimos sobre nossa prática e buscamos desenvolver um trabalho para superar dificuldades e problemas enfrentados no cotidiano.

Como método de investigação, a modalidade de pesquisa-ação que, de acordo com Engel (2000), é um método de pesquisa que tem a teoria vinculada com à prática. Assim, segundo o autor, a pesquisa-ação desenvolveu-se na área do ensino, com vistas à implementação da teoria educacional na prática pedagógica de sala de aula.

Segundo Tozoni-Reis (2009), a pesquisa-ação tem como objetivo articular a produção de conhecimento com a prática educativa, ou seja, “por um lado, investiga, produz conhecimentos sobre a realidade estudada e, por outro e ao mesmo tempo, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa realidade” (Tozoni-Reis, 2009, p. 32). O que pretendemos com essa pesquisa é, além da elaboração de material, a aplicação em sala de aula, no sentido de constatar se o uso das TDIC, nas aulas de Língua Portuguesa, realmente vem ao encontro da necessidade do mundo atual, no qual a interatividade, proporcionada pelas

tecnologias torna-se cada vez maior e, conseqüentemente, aliar esse recurso ao contexto escolar no que se refere ao ensino da língua, possibilitando maior aprendizado ao aluno.

Mas, para o desenvolvimento da pesquisa-ação há desafios, de acordo com Tozoni-Reis (2009), “o de pesquisar e participar, e o de investigar e educar realizando, nesse processo educativo, a articulação radical entre teoria e prática” (Tozoni-Reis, 2009, p. 32). O desafio que se coloca frente à nossa pesquisa proposta foi o mesmo relatado pela autora, pois aplicamos no contexto de sala de aula uma proposta de trabalho pedagógico com alunos, nas aulas de Língua Portuguesa e relacionamos a teoria trazida nessa pesquisa para refletir sobre a prática com o material elaborado. A SD proposta procurou garantir o efetivo trabalho com o gênero discursivo lenda e agregamos elementos das TDIC. Tozoni-Reis (2009) complementa que o ponto de partida da pesquisa-ação é articular a produção de conhecimentos, com vistas à conscientização dos sujeitos, propondo a solução de problemas sociais.

Outro aspecto relevante da pesquisa-ação é, segundo Gil (2008), o fato de haver o envolvimento entre o pesquisador e os pesquisados durante o processo de pesquisa “[...] assim, o relacionamento entre o pesquisador e o pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos acabam se identificando” (Gil, 2008, p. 31). Esse envolvimento, entre pesquisador e pesquisados ocorreu na pesquisa proposta, pois houve a aplicação em sala de aula de material teórico elaborado pela pesquisadora, e esse contexto exigiu a interação entre professor/aluno.

Nesse aspecto, Engel (2000) acrescenta que a pesquisa-ação é autoavaliativa, pois permite ao pesquisador avaliar o processo de intervenção e introduzir modificações, mudanças de direção e redefinir o curso de sua pesquisa, adequando-a ao contexto pedagógico. O foco deste trabalho se sustenta na elaboração e aplicação de uma SD, numa turma de 5º ano, no próximo capítulo apresentamos este material.

PERGUNTAS E OBJETIVOS DA PESQUISA

As perguntas que nortearam esta pesquisa foram: Esse material contribuiu para o desenvolvimento da atitude responsiva nas produções de textos em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental? Possibilitou o multiletramentos desses alunos?

Para repondê-las, traçamos como objetivo geral: verificar se a proposta pedagógica, elaborada pela pesquisadora, auxiliou alunos do 5º ano do Ensino Fundamental a assumirem uma atitude responsiva ativa diante das atividades de leitura e produção textual e a desenvolverem seus multiletramentos.

O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos foram alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do município de Toledo, no Paraná.

A escola possuía em média 250 alunos, atendendo crianças de 04 a 10 anos, desde a Educação Infantil – modalidade Pré-Escola até o Ensino Fundamental – séries iniciais – (1º ao 5º ano) e conta com um quadro de 09 professores regentes de turmas, 1 direção, 1 coordenação pedagógica, 1 assistente em biblioteca, 1 secretária escolar, 8 professores das disciplinas complementares (Tecnologias Educacionais, Incentivo à Leitura e Literatura, Arte, Educação Física), 2 psicopedagogos e 1 professor de Atendimento Especial Especializado – AEE. A escola possui biblioteca e laboratório de informática, com 14 computadores, com uma aula de Tecnologia Educacional de 45 minutos por turma semanalmente.

A turma do 5º ano, na qual a pesquisa desenvolveu-se, era do período matutino e possuía 20 alunos⁶. Dos 20 alunos matriculados nesta turma, 10 eram do sexo feminino e 10, do sexo masculino. Dezesesseis alunos tinham 10 anos de idade, e 4 alunos tinham 11 anos à época.

⁶As informações a respeito dessa turma foram adquiridas observando as matrículas dos alunos cujos dados foram fornecidos pela escola, no ano de 2015.

Com relação a renda familiar, observamos que as famílias, em sua maioria, possuem baixo poder aquisitivo (de 1 a 3 salários mínimos). Entretanto, a maioria possui computador e acesso à Internet em casa.

O MATERIAL ELABORADO E SUA APLICAÇÃO

As etapas da aplicação das atividades elaboradas para a pesquisa foram:

Quadro 02 - Divisão das aulas na implementação do material

| MÓDULOS/ AULA | ATIVIDADES |
|-------------------------------|--|
| Módulo 1 – 4 aulas | Apresentação da situação e seleção do gênero discursivo; Reconhecimento do gênero; |
| Módulo 2 – 4 aulas | Reconhecimento do gênero discursivo “lenda”; |
| Módulo 3 – 5 aulas | Seleção de uma lenda - texto - trabalhando com questões de análise do contexto de produção e finalidade do gênero, análise da estrutura composicional, análise do conteúdo temático e atividades de análise linguística. |
| Módulo 4 – 24 aulas | Produção e reescrita do gênero discursivo e circulação do gênero. Nesse momento foram propostos as atividades de produção e a circulação do gênero que ocorreu por meio de vídeo interativo e livro virtual. |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O material didático elaborado foi aplicado nas aulas de Língua Portuguesa, em 37 aulas, divididas nos módulos de trabalho, culminando com a produção textual final e circulação dos textos.

Os instrumentos utilizados para geração de dados foram: gravações em áudio das aulas em que o material pedagógico foi aplicado, diário de campo e os objetos digitais de aprendizagem produzidos pelos alunos.

CAPÍTULO 3

OS INSTRUMENTOS DE NAVEGAÇÃO: MATERIAL ELABORADO E APLICADO

A proposta elaborada⁷ para aplicação consistiu em uma SD para trabalhar com o gênero “lenda”, com a inserção de elementos das TDIC. Neste capítulo, está esse material na íntegra. Inserimos comandos tanto para o/a professor/a que pretende se utilizar dessa SD como comandos para os/as alunos/as. Optamos pela divisão da SD em módulos, pois foi a maneira como a aplicamos numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA GÊNERO DISCURSIVO “LENDA”

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E SELEÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO

Módulo 1 – 4 aulas

Iniciar as reflexões, explorando, inicialmente, as manifestações folclóricas e culturais do povo brasileiro. Para isso, encaminhar a seguinte atividade:

Atividade PEIXE:

Contar a história de pescador:

História de Pescador

⁷ Uma versão deste capítulo foi publicada anteriormente em um periódico por Meotti; Castela (2016).

Estavam numa roda de pescadores comentando os causos da pescaria quando um deles, o Lino, magrinho, franzino, cabelo ferrugem e conversador, começou a se lastimar:

- Pois olhe que outro dia estava pescando e me acontece uma daquelas. Um azar sem fim. Imaginem que eu lancei o anzol na água e depois de esperar um pouco senti a fisgada, puxei a linha e era uma botina; fiquei desanimado, mas resolvi insistir e novamente lancei o anzol n'água. Quando senti a fisgada puxei a linha e era um galho. Já tinha desistido quando resolvi tentar mais uma vez pra não sair sem nada da pesca. Lancei o molinete n'água e aguardei até que a linha puxasse, aí desta vez veio uma lamparina acesa.

-Acesa? Indagou Januário!

- Acesa.

E ninguém mais contestou aquela sandice. Foi quando Januário, aproveitando a deixa de Lino, resolveu contar seu caso:

- Pois olha que comigo me acontece das boas também. Outro dia fui pescar, tava num desânimo só, daí puxei do molinete e lancei o anzol n'água.

Esperei só um bocadinho e a linha já fisgou, quando puxei, era um bagre de mais de 5 quilos. Aí fiquei empolgado e tentei novamente. Lancei o anzol n'água e esperei fisgar, quando puxou a linha me atraquei no barranco pra não ser puxado para dentro e depois de muito suor trouxe o bicho pra fora: Um pirarucu de mais de 8 quilos de escama douradinha que parecia ouro. Nessa empolgação nem pensei duas vezes, preparei o alinhado e lancei na água de novo e não é que tirei um Jaú que sozinho pesava 12 quilos, e digo sozinho, porque dentro do Jaú tinha um monte de peixe pequeno que o bicho engoliu.

- 12 quilos e um monte de peixe dentro? – Perguntaram todos assustados.

- 12 quilos. – Respondeu Januário.

E Lino, com uma expressão de pouca fé, voltou-se para o amigo:

- Ô Januário, diminui um pouco o peso desse Jaú aí e tira os peixes de dentro. Essa é demais.

- Pois então apague a sua lamparina que eu diminuo o peso do meu peixe.

E todos riram pra valer.

Tradição popular

Então passar o peixe (feito de papel machê) contendo tiras de papéis com palavras, expressões que remetem aos ditos populares, costumes, crendices.... Cada aluno tira um papel contendo essas expressões, comenta o que já ouviu sobre e compartilham com os colegas.

Após a brincadeira, conversar sobre as diferentes formas de manifestação folclóricas e culturais existentes em nossa região (comidas típicas, música, histórias, provérbios, lendas...)

Instigar a reflexão sobre a relação entre a necessidade de que o ser humano sempre teve em compreender fenômenos da natureza, origens de seres, fatos do cotidiano, o próprio comportamento humano e a origem das lendas.

Após essa introdução, informar aos alunos que o gênero discursivo lenda tem sua origem e circulação entre os membros da comunidade em que surge. Portanto, é um gênero que se originou na oralidade, com a finalidade de justamente explicar o surgimento de fatos e/ou fenômenos que eram incompreendidos.

Levar textos do gênero lenda para a sala de aula e propor um trabalho sistemático com os alunos, que possibilite o reconhecimento, leitura, interpretação, produção de textos do gênero, no sentido de estabelecer uma aproximação entre os textos do gênero que circulam na sociedade.

Nesse aspecto, propomos a SD para que sejam trabalhados textos do gênero lenda, com o objetivo de que os alunos reconheçam seu contexto de produção, sua função social, sua construção composicional e possam estabelecer uma compreensão efetiva desse gênero. Como forma de potencializar e enriquecer esse trabalho serão utilizados os recursos das TDIC, possibilitando o multiletramento dos alunos.

Para que isso se efetive, propor que, ao final da SD, os alunos façam a retextualização⁸ de uma lenda tradicional e de uma lenda contemporânea. Depois de prontos os textos irão circular na forma

⁸ Utilizamos o termo retextualização com o mesmo significado de reconto, ou seja, escrever uma história, em nosso caso uma lenda, utilizando palavras próprias.

de livro virtual. Outra proposta de circulação é a transformação em VILO (vídeo interativo), que também será veiculado na *internet* por meio de *blog* criado para esse fim.

RECONHECIMENTO DO GÊNERO

Módulo 2 – 4 aulas

Pesquisa de textos do gênero

Para que os alunos tenham contato com textos do gênero, solicitar à bibliotecária da escola que separe os livros com lendas e as disponibilize para que os alunos leiam.

Também proporcionar a leitura de lendas pesquisadas em *sites*, como:

Quadro 03- Lendas pesquisadas em *Sites*.

| DISPONÍVEIS NOS SEGUINTES SITES: |
|---|
| http://lendasfolcloricas.blogspot.com.br/ |
| https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/educacao/lendas-folclore-brasileiro/ |
| http://lendasfolcloricas.blogspot.com.br/ |
| https://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/br/ |
| https://www.ninhosdobrasil.com.br/lendas-do-folclore-brasileiro |
| http://www.geocities.com/SoHo/Square/9407/lenda1 |
| https://museuregionaldesaojoaodelrei.museus.gov.br/dia-do-folclore-lendas-que-voce-nao-conhece/ |
| http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=5144 |
| http://lenda-e-lendas.blogspot.com.br |
| https://geocaieiras.wordpress.com/2012/06/18/lendas-africanas/ |
| http://www.portalamazonia.com.br |
| https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Folclore-brasileiro-lendas-menos-conhecidas-para-descobrir-e-contar |
| http://lendasdobrasil.blogspot.com.br/ |

Fonte: Elaborado pelas autoras

E outros, caso os alunos queiram pesquisar.

Solicitar que os alunos registrem os títulos das lendas que leram para posterior atividade de socialização em sala de aula.

Propor pesquisa de títulos de lendas por regiões do Brasil e de outros países, usando para isso a *internet*.

Explorar oralmente, nos textos que tiveram contato: o conteúdo temático (sobre o que as lendas falam e a que momento histórico reportam); a construção composicional (destacando os personagens-heróis ou anti-heróis – as características e sua relação com o fato ou fenômeno explicado, o tempo, o conflito instaurado, o desfecho, percebendo se os alunos já conseguem identificar as principais características da lenda) e o estilo (que marcas linguísticas predominam nas lendas: como o tempo é marcado, que tempo verbal predomina etc.).

Passar as informações do quadro a seguir para que os alunos registrem no caderno.

Características do gênero discursivo lenda

Características da lenda

A lenda é uma narrativa de caráter maravilhoso em que um fato histórico, centralizado em torno de algum herói popular (revolucionário, santo, guerreiro), se amplifica e se transforma sob efeito de evocação poética ou da imaginação popular, sem explicações científicas.

Função social da lenda: preservar histórias fantásticas (e/ou fantasiosas) criadas pela imaginação do homem, pelas suas crenças, e que foram sendo repassadas, oralmente, de geração em geração, tornando-se parte da cultura popular.

Principais características:

- Texto predominantemente narrativo;
- O personagem principal geralmente é um revolucionário, guerreiro, ser maravilhoso ou encantatório ou sobrenatural. Pode apresentar tanto características positivas como negativas, ou seja, de herói ou anti-herói;

-Fazem referência a ritos, costumes, deuses e nomes indígenas;
- Explicam, de forma não científica, o surgimento de fenômeno (Lenda do Eclipse da Lua); de lugar (Lenda das Cataratas); de um ser sobrenatural (Lenda do Saci Pererê); de uma planta exótica (Vitória-Régia), entre outras.

Fonte: AMOP (2007, p. 56)

Leitura e exploração oral de textos do gênero

Provocar os alunos à reflexão, por meio de relato oral, a respeito do que entenderam dos textos lidos, uma vez que tiveram acesso à leitura de diversas lendas.

QUESTIONAMENTOS: (oral)

- O que é lenda?
- É possível perceber sua origem? Por quê?
- Quem as produziu?
- Tem autoria? Por quê?
- Onde geralmente circulam esses textos?
- Em que suporte?
- Qual a finalidade da lenda?
- Quais as características principais desse gênero lenda?
- O que é possível perceber de comum entre todas as lendas?
- Das lendas pesquisadas, quais você já conhecia? A versão que você conhecia é parecida com a versão lida? O que há de diferente entre essas versões?

Retomar a pesquisa realizada na *internet* e solicitar que cada aluno faça a leitura de uma lenda que encontrou.

Nessa atividade explorar oralmente: personagens, características da lenda e relação com o fato ou fenômeno explicado, avaliando se os alunos já conseguem identificar uma lenda.

LEITURA E EXPLORAÇÃO ESCRITA DE TEXTOS DO GÊNERO

Leitura dos textos:

TEXTO 1

Lenda Da Mandioca

Em uma certa tribo indígena a filha do cacique ficou grávida. Quando o cacique soube deste fato, ficou muito triste, pois seu maior sonho era que a sua filha se casasse com um forte e ilustre guerreiro. No entanto, agora ela estava esperando um filho de um desconhecido.

À noite, o cacique sonhou que um homem branco aparecia a sua frente e dizia para que ele não ficasse triste, pois sua filha não o havia enganado e que ela continuava sendo pura. A partir deste dia, o cacique voltou a ser alegre e a tratar bem sua filha.

Algumas luas se passaram e a índia deu à luz a uma linda menina de pele muito branca e delicada, que recebeu o nome de Mani. Mani era uma criança muito inteligente e alegre, sendo muito querida por todos da tribo. Um dia, em uma manhã ensolarada, Mani não acordou cedo como de costume. Sua mãe foi acordá-la e a encontrou morta. A índia desesperada resolveu enterrá-la dentro da maloca. Todos os dias a cova de Mani era regada pelas lágrimas saudosas de sua mãe.

Um dia, quando a mãe de Mani fora até a cova para regá-la novamente com suas lágrimas, percebeu que uma bela planta havia nascido naquele local. Era uma planta totalmente diferente das demais e desconhecida de todos os índios da floresta. A mãe de Mani começou a cuidar desta plantinha com todo carinho, até que um dia percebeu que a terra à sua volta apresentava rachaduras. A índia imaginou que sua filha estava voltando à vida e, cheia de esperanças, começou a cavar a terra. Em lugar de sua querida filhinha encontrou raízes muito grossas, brancas como o leite, que vieram a tornar-se o alimento principal de todas as tribos indígenas. Em sua homenagem deram o nome de MANDIOCA, que quer dizer Casa de Mani.

Fonte: <http://lendasfolcloricas.blogspot.com.br/p/mandioca.html>.

TEXTO 2

Lenda do Guaraná

A lenda diz que na floresta Amazônica, um casal de índios da tribo Maués, viviam juntos a muitos anos, mais sua felicidade não era completa porque não tinham filhos.

Certo dia resolveram pedir ajuda a Tupã para dar-lhes uma criança. Tupã atendeu o pedido do casal, e logo a índia deu à luz a um lindo menino, e deram o nome de Curumim.

Curumim cresceu e se tornou uma criança querida e admirada por toda a tribo. Porém, era muito invejado por Jurupari, o Deus da escuridão e espírito do mal que decidiu matá-lo.

Certo dia, Curumim estava coletando frutos na floresta, e Jurupari aproveitou para se transformar numa serpente venenosa e picou o menino que morreu em seguida.

Trovões ecoaram por toda a aldeia, e relâmpagos luziam no céu em protesto. A mãe de Curumim entrou em desespero ao encontrar seu filho morto, entendeu que os trovões eram uma mensagem de Tupã que dizia para plantar os olhos da criança e que deles nasceria uma nova planta, dando saborosos frutos, que fortaleceria os jovens e revigoraria os velhos.

Foi então que os índios plantaram os olhos de curumim em um lugar da floresta e regavam todos os dias. Logo mais, nesse mesmo lugar onde foi enterrado os olhos de Curumim, nasceu o Guaraná, cujo fruto negro como azeviche, envoltos por uma orla branca em sementes rubras, que se assemelha muito aos olhos humanos. E foi assim que nasceu o Guaraná.

Fonte:<http://lendasdobrasil.blogspot.com.br/2015/04/lenda-do-guarana.html>.

TEXTO 3

Lenda da Vitória-Régia

Vitória-régia é uma lenda muito popular no Brasil, principalmente na região Norte.

Diz a lenda que a Lua era um deus que namorava as mais lindas jovens índias e sempre que se escondia, escolhia e levava algumas moças consigo. Em uma aldeia indígena, havia uma linda jovem, a guerreira Naiá, que sonhava com a Lua e mal podia esperar o dia em que o deus iria chamá-la.

Os índios mais experientes alertavam Naiá dizendo que quando a Lua levava uma moça, essa jovem deixava a forma humana e virava uma estrela no céu. No entanto, a jovem não se importava, já que era apaixonada pela Lua. Essa paixão virou obsessão em um momento em que Naiá não mais queria comer nem beber nada. Só admirar a Lua.

Numa noite em que o luar estava muito bonito, a moça chegou à beira de um lago, viu a Lua refletida no meio das águas e acreditou que o deus havia descido do céu para se banhar ali. Assim, a moça se atirou no lago em direção à imagem da Lua. Quando percebeu que aquilo fora uma ilusão, tentou voltar, porém não conseguiu e morreu afogada.

Comovido pela situação, o deus Lua resolveu transformar a jovem em uma estrela diferente de todas as outras: uma estrela das águas – Vitória-régia. Por esse motivo, as flores perfumadas e brancas dessa planta só abrem no período da noite.

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

TEXTO 4

A lenda do João de Barro

Os índios contam que foi assim que nasceu pássaro joão de barro.

Há muito tempo, numa tribo do sul do Brasil, um jovem apaixonou-se por uma moça de grande beleza. Jaebé, o moço, foi pedi-la em casamento.

O pai dela então perguntou:

– Que provas podes dar de sua força para pretender a mão da moça mais formosa da tribo?

– As provas do meu amor! – respondeu o jovem Jaebé.

O velho gostou da resposta, mas achou o jovem atrevido, então disse:

– O último pretendente de minha filha falou que ficaria cinco dias em jejum e morreu no quarto dia.

– Pois eu digo que ficarei nove dias em jejum e não morrerei.

Todos na tribo ficaram admirados com a coragem do jovem apaixonado. O velho ordenou que se desse início à prova. Então, enrolaram o rapaz num pesado couro de anta e ficaram dia e noite vigiando para que ele não saísse nem fosse alimentado.

A jovem apaixonada chorava e implorava à deusa Lua que o mantivesse vivo. O tempo foi passando e, certa manhã, a filha pediu ao pai:

– Já se passaram cinco dias. Não o deixe morrer. E o velho respondeu:

– Ele é arrogante, falou nas forças do amor. Vamos ver o que acontece. Esperou então até a última hora do nono dia, então ordenou:

– Vamos ver o que resta do arrogante Jaebé.

Quando abriram o couro da anta, Jaebé saltou ligeiro. Seus olhos brilharam, seu sorriso tinha uma luz mágica. Sua pele estava limpa e tinha cheiro de perfume de amêndoas. Todos se admiraram e ficaram mais admirados ainda quando o jovem, ao ver sua amada, se pôs a cantar como um pássaro enquanto seu corpo, aos poucos, se transformava num corpo de pássaro!

Foi naquele exato momento que os raios do luar tocaram a jovem apaixonada, que também se viu transformada em um pássaro. E, então, ela saiu voando atrás de Jaebé, que a chamava para a floresta onde desapareceram para sempre.

Podemos constatar a prova do grande amor que uniu esses dois jovens no cuidado com que o João de barro constrói sua casa e protege os filhotes. Os homens admiram o pássaro João de barro porque se lembram da força de Jaebé, uma força que nasceu do amor e foi maior que a morte.

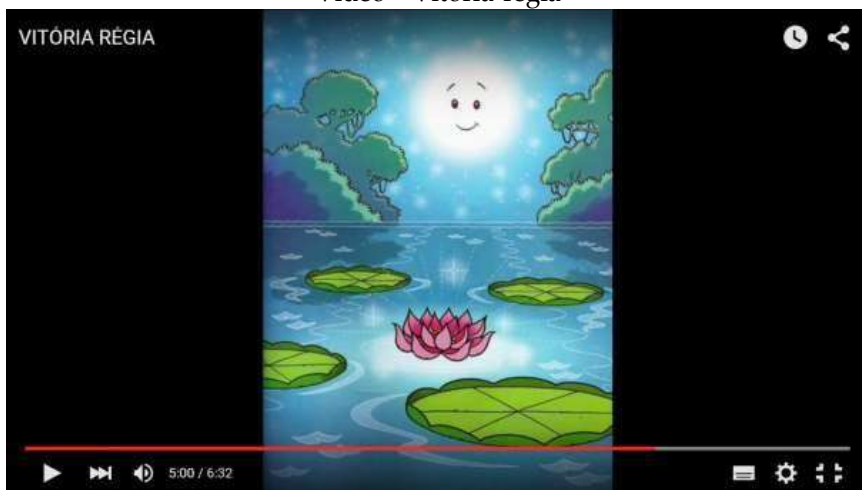
E foi assim que nasceu a Lenda do João de barro...!

Fonte: <http://lendasdobrasil.blogspot.com.br/2011/05/lenda-do-joao-de-barro.html>

Assistir aos vídeos:

TEXTO 5

Vídeo – Vitória-régia



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=BQlldiUgpy8>

TEXTO 6

Vídeo – Lenda do Guaraná



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Rrtp9P10SPM>

TEXTO 7

Vídeo – Lenda da Mandioca



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=xB6-TY9iAQQ>

TEXTO 8:

Vídeo: Lenda do João de Barro



Titulo: "João de Barro" | Mundo de Amora

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iuuBE9RBA4g>

Atividades escritas

Responda as questões no quadro abaixo:

Quadro 04 – Comparativo das lendas

| Questões | Lenda 1 | Lenda 2 | Lenda 3 | Lenda 4 |
|---|---------|---------|---------|---------|
| 1) Fatos ou fenômenos que cada lenda procura explicar. | | | | |
| 2) As lendas são narrativas que caracterizam um lugar, uma região. Releia as lendas e identifique a | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| que locais ou regiões cada lenda se refere. | | | | |
| 3) Cada lenda apresenta um herói. Retome as lendas e registre as características de cada personagem principal: | | | | |

Fonte: Elaborado pelas autoras

4) Quais as semelhanças e diferenças entre essas lendas escritas e as em vídeo? Você acha mais compreensível uma lenda em forma de vídeo ou escrita? Justifique.

SELEÇÃO DE UM TEXTO DO GÊNERO

Módulo 3 – 5 aulas

Como nasceram as estrelas

Pois é, todo mundo pensa que sempre houve no mundo estrelas pisca-pisca. Mas é erro. Antes os índios olhavam de noite para o céu escuro — e bem escuro estava esse céu. Um negror. Vou contar a história singela do nascimento das estrelas.

Era uma vez, no mês de janeiro, muitos índios. E ativos: caçavam, pescavam, guerreavam. Mas nas tabas não faziam coisa alguma: deitavam-se nas redes e dormiam roncando. E a comida? Só as mulheres cuidavam do preparo dela para terem todos o que comer.

Uma vez elas notaram que faltava milho no cesto para moer. Que fizeram as valentes mulheres? O seguinte: sem medo enfurnaram-se nas matas, sob um gostoso sol amarelo. As árvores rebrilhavam verdes e embaixo delas havia sombra e água fresca. Quando saíam de debaixo das copas encontravam o calor, bebiam no reino das águas dos

riachos buliçosos. Mas sempre procurando milho porque a fome era daquelas que as faziam comer folhas de árvores. Mas só encontravam espigazinhas murchas e sem graça.

— Vamos voltar e trazer conosco uns curumins. (Assim chamavam os índios as crianças.) Curumim dá sorte.

E deu mesmo. Os garotos pareciam adivinhar as coisas: foram retinho em frente e numa clareira da floresta — eis um milharal viçoso crescendo alto. As índias maravilhadas disseram: toca a colher tanta espiga. Mas os gatinhos também colheram muitas e fugiram das mães voltando à taba e pedindo à avó que lhes fizesse um bolo de milho. A avó assim fez e os curumins se encheram de bolo que logo se acabou. Só então tiveram medo das mães que reclamariam por eles comerem tanto. Podiam esconder numa caverna a avó e o papagaio porque os dois contariam tudo. Mas — e se as mães dessem falta da avó e do papagaio tagarela? Aí então chamaram os colibris para que amarrassem um cipó no topo do céu. Quando as índias voltaram ficaram assustadas vendo os filhos subindo pelo ar. Resolveram, essas mães nervosas, subir atrás dos meninos e cortar o cipó embaixo deles.

Aconteceu uma coisa que só acontece quando a gente acredita: as mães caíram no chão, transformando-se em onças. Quanto aos curumins, como já não podiam voltar para a terra, ficaram no céu até hoje, transformados em gordas estrelas brilhantes. Mas, quanto a mim, tenho a lhes dizer que as estrelas são mais do que curumins. Estrelas são os olhos de Deus vigiando para que corra tudo bem. Para sempre. E, como se sabe, “sempre” não acaba nunca.

Fonte: LISPECTOR, Clarice. **Doze lendas brasileiras**. Ed. Nova Fronteira. 1. Ed. 1976.

Disponível em: <http://portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ClariceLispector.pdf> Acesso em 07 nov. 2023.

Análise do contexto de produção e finalidade do gênero

- a) Quem é a autora da lenda? O que você sabe sobre ela?
Converse com seu/sua professor/a sobre.
- b) Por que ela foi produzida?
- c) Quando ela foi criada?

- d) Onde a lenda foi publicada?
- e) Quem são os possíveis leitores de texto desse gênero?
- f) Qual é a finalidade da lenda lida?

Análise da estrutura composicional

➤ Localize no texto lido e registre os seguintes elementos da narrativa:

- a) Situação inicial:

| PERSONAGENS E SUAS CARACTERÍSTICAS | QUANDO A HISTÓRIA ACONTECE | LOCAL |
|------------------------------------|----------------------------|-------|
| | | |

- Qual é a intriga/conflito que se estabelece na lenda?
- Em que momento ocorre o clímax da lenda?
- Qual é o desfecho da história?

b) Com relação ao narrador, ele dialoga com o leitor no início da lenda. Sublinhe no texto essa passagem. Usar esse tipo de interação com o leitor causa que efeito? Explique.

Análise do conteúdo temático

a) De acordo com o texto, quais eram as atividades dos homens e das mulheres na tribo?

b) Explique, de acordo com o texto, a seguinte passagem: “Mas sempre procurando milho porque a fome era daquelas que as faziam comer folhas de árvores”.

- c) Por que as mulheres da tribo chamaram os curumins para ajudá-las a procurar milho?
- d) Qual foi a atitude dos curumins ao encontrar o milho?
- e) Por que os curumins ficaram com medo das mães?
- f) O que os curumins fizeram para que suas mães não soubessem que comeram tanto milho?
- g) Releia o trecho do terceiro parágrafo:

Quando saíam de debaixo das copas encontravam o calor, bebiam no reino das águas dos **riachos buliçosos**.

O que significa a expressão “riachos buliçosos”? Por que ela foi empregada?

- h) Que fenômeno ou fato essa lenda procura explicar?
- i) A lenda retrata o trabalho da mulher na tribo da seguinte maneira: “E a comida? Só as mulheres cuidavam do preparo dela para terem todos o que comer”. E em nossa sociedade, são somente as mulheres que devem cozinhar? Justifique.
- j) Leia esse trecho do texto:

Aconteceu uma coisa que só acontece quando a gente acredita: as mães caíram no chão, transformando-se em onças.

É possível estabelecer uma relação com o fato de as mães virarem onça e o cuidado que elas têm com os seus filhos? Explique.

k) Na lenda, os curumins viraram estrelas. Você já ouviu alguém dizer que quando alguém morre se torna uma estrela no céu? Isso é dito geralmente quando morre um adulto ou uma criança? Por que você acha que as pessoas dizem isso? Explique.

l) No final da lenda, o narrador diz que as estrelas “são os olhos de Deus vigiando para que corra tudo bem”. E você, concorda ou não com o narrador? Justifique.

m) A lenda se passa numa tribo de índios. Você já deve ter ouvido, pelos meios de comunicação, a respeito da situação do indígena no Brasil. Converse com seu professor e colegas a respeito.

De posse dessas informações, que visão você tem desse povo hoje no Brasil?

Análise linguística

1. Retome o texto e observe os tempos verbais. Qual tempo verbal predomina na lenda?

(A) presente

(B) passado

(C) futuro

Justifique a sua escolha: _____

2. A expressão “Era uma vez”, no início do segundo parágrafo, indica:

(A) tempo

(B) lugar

(C) modo

(D) ação

3. É possível identificar em que tempo cronológico os acontecimentos narrados na lenda se passam? Por quê?

4. Retome a lenda e observe os tempos verbais. Nessa lenda, que tempo verbal predomina? Justifique.

5. Observe as palavras destacadas no seguinte trecho do texto:

| |
|--|
| E ativos: caçavam , pescavam , guerreavam . Mas nas tabas não faziam coisa alguma: deitavam-se nas redes e dormiam roncando. |
|--|

a) As palavras em negrito indicam:

() fatos passados concluídos.

() fatos passados não concluídos, ou seja, prolongados.

6. Releia agora este outro trecho do texto:

As índias maravilhadas **disseram**: toca a colher tanta espiga. Mas os gatinhos também **colheram** muitas e **fugiram** das mães (...)

a) As palavras destacadas indicam:

() fatos passados concluídos.

() fatos passados não concluídos, ou seja, prolongados.

Para o/a professor/a:

Chamar a atenção dos alunos sobre as palavras destacadas nas atividades 5 e 6 que, de acordo com a Gramática Normativa são chamadas de VERBOS, os quais indicam: ação, estado ou fenômeno da natureza. Que os verbos destacados na atividade 5 estão conjugados no pretérito imperfeito, pois indicam um fato ou ação no passado, porém, prolongados em marcas de conclusão. Na atividade 6 os verbos estão conjugados no pretérito perfeito, indicando fatos ou ações passadas já concluídas.

PRODUÇÃO E REESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO

Módulo 4 – 24 aulas

Depois de realizada todas essas leituras, pesquisas a respeito do gênero lenda, é o momento em que os alunos demonstrarão se entenderam sua estrutura e organização.

Retomar a proposta inicial de produção, lembrando que será a retextualização de uma lenda. Propor que seja o relato de uma lenda tradicional e de uma lenda contemporânea.

Comando para os alunos:

Lemos e assistimos várias lendas tradicionais, agora, em duplas, escolham uma lenda das que trabalhamos ou das lidas durante o desenvolvimento da SD e reescreva a história. Lembrem-se que os textos produzidos por vocês serão transformados em livros virtuais e em VILOS e que serão postados em um *blog* para circular por meio da

internet. Como forma de auxiliá-los nessa tarefa, sigam o roteiro abaixo:

- fato ou fenômeno que a lenda justifica;
- onde e quando aconteceu;
- quem são os personagens, descrever suas características mais marcantes;
- intriga ou conflito que é estabelecido;
- ações;
- desfecho;

A partir dos textos produzidos pelos alunos encaminhar as atividades de reescrita individual e ilustração das lendas produzidas. Depois organizar os *slides*, inserindo as ilustrações e o texto produzido, para transformar em livro eletrônico, utilizando o *site* ISSUU⁹ e postar em *blog* para circulação. Proceder à elaboração dos vídeos interativos (VILOs), utilizando os textos produzidos e postar em *blog* para circular na *web*.

Propor também a escrita de lendas contemporâneas, para isso, trabalhar características desses textos.

Aspectos da lenda contemporânea¹⁰

A lenda urbana ou contemporânea, assim como a lenda tradicional, é uma história oral exemplar. É uma narrativa popular anônima, transmitida principalmente de forma oral e que possui uma mensagem implícita e uma moral escondida com a qual nos aderimos. Sua função primeira é de advertir e persuadir. O acontecimento sócio-histórico desencadeador da narrativa é de responsabilidade do grupo

⁹ Disponível em: <www.issuu.com.br>. Acessado em 20 de maio de 2015.

¹⁰ **Lendas urbanas, contemporâneas, mitos urbanos** são pequenas histórias de atitudes legendários ou sensacionalista, largamente expostas de forma verbal, por correio eletrônico ou pela imprensa e que compõem um tipo de folclore presente. São repetidamente descritas como sendo fatos ocorridos a um "*amigo de algum amigo*" ou de notícia pública. Disponível em: <http://www.empresasdesucessos.com/2015/05/lendas-urbanas.html> Acesso em: 8 nov. 2023.

que o impregna com seus valores e com seus modelos de comportamento.

Fonte: <http://revistaboitata.portaldepoeticasorais.com.br/site/arquivos/revistas/1/lenda%20urbana%20Sylvie%20Dion%20ok.pdf>

No *site* <http://top10mais.org/top-10-lendas-urbanas-mais-populares-no-brasil/> há várias lendas contemporâneas para que se faça a leitura. Dessa forma, além das lendas tradicionais, os alunos têm acesso a textos que são lendas, entretanto, com temáticas urbanas.

Comando para os alunos

Agora que você já leu vários textos e com certeza lembrou de outras lendas contemporâneas, escolha uma e recontem essa história, retomando o roteiro anterior. Lembrem-se que os textos produzidos por vocês serão transformados em livros virtuais e em VILOs e que serão postados em um *blog* para circular por meio da *internet*.

Deixar claro aos alunos, no processo de produção textual das propostas sugeridas, que estarão fazendo uma primeira escrita do texto, um rascunho, não se constituindo no texto pronto. Os textos serão retomados e reescritos até que se tornem adequados para a circulação. Propor o quadro de autoavaliação, para que os alunos analisem seu texto.

Quadro 05- Autoavaliação dos textos produzidos

| Avaliando meu texto | SIM | NÃO |
|---|------------|------------|
| Coloquei título? | | |
| Há o fato e/ou fenômeno que justifica a lenda? | | |
| Situei onde aconteceu a lenda? | | |
| O tempo passado da narrativa está marcado no texto? | | |
| Coloquei as características principais dos personagens? | | |
| Estabelecí o conflito inicial? | | |
| As ações estão desenvolvidas? | | |

| | | |
|---|--|--|
| Descrevi o desfecho da lenda? | | |
| Marquei de forma adequada a fala dos personagens? | | |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em AMOP (2007)

CIRCULAÇÃO DO GÊNERO

Esse é o momento em que os textos produzidos tornar-se-ão públicos, os quais serão postados no *blog* criado para esse fim, possibilitando que possam ser visualizados pelos internautas da *web*.

CAPÍTULO 4

POR ONDE NAVEGAMOS: RELATO DA APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Neste capítulo, relatamos e analisamos a aplicação das atividades e os livros digitais e VILOs elaborados pelos estudantes.

Ao levarmos textos do gênero lenda para a sala de aula e propormos um trabalho sistemático com os alunos, nosso objetivo foi de que ocorresse o reconhecimento, leitura, interpretação, produção de textos do gênero, no sentido de estabelecer uma aproximação entre os textos do gênero que circulam na sociedade. Para que isso acontecesse, trabalhamos com textos do gênero lenda, a fim de que os alunos reconhecessem seu contexto de produção, sua função social, sua construção composicional e estilo e, dessa forma, os alunos pudessem estabelecer uma compreensão efetiva desse gênero.

Iniciamos com uma atividade para despertar a reflexão a respeito do folclore. Utilizamos uma história de pescador, característica do folclore regional e na sequência um peixe de papel machê, contendo tiras de papel com provérbios, ditados populares, crendices, superstições, simpatias. Os alunos tiravam uma tira de papel, liam em voz alta e diziam se era provérbio, crendice, etc.

Figura 3 - Atividade do peixe



Fonte: Dados das autoras (2015)

Em seguida a essa atividade, em diálogo constante com os alunos, estabelecemos um paralelo entre os elementos que elencamos na atividade do peixe e do folclore. Instigamos para que os alunos refletissem sobre a necessidade de que o ser humano sempre teve em compreender fenômenos da natureza, origens de seres, fatos do cotidiano, o próprio comportamento humano e o surgimento das lendas. Falamos sobre a lenda e sua origem na tradição oral e a circulação na própria comunidade de origem. Segundo Machado (2003) e Goés (1991), as lendas constituem-se em heranças culturais, transmitidas de forma oral em contextos específicos, por meio de contadores de histórias e surgiram por uma necessidade humana de explicar fatos e/ou fenômenos, num

constante processo de interação verbal e social em que o conhecimento popular era compartilhado.

Outro momento importante, nesse módulo, estabeleceu-se quando distribuímos vários livros com lendas escritas – utilizando para isso o acervo da biblioteca escolar e próprio da pesquisadora – e questionamos os alunos:

P: Como as lendas, que inicialmente surgiram na tradição oral (contadas de geração em geração), passaram a ser registradas por escrito?

Nesse momento, os alunos tiveram dúvidas a respeito do que responder. A resposta do **aluno S:** “Alguém escreveu...”, depois acrescentou: “Um autor”.

Então voltamos a questionar:

P: Qual a função social desse autor?

O **aluno O** disse: “Um índio...”. As respostas demonstraram que ainda estavam com dúvidas a respeito de como foram registradas, e então, mediamos falando da coleta realizada por historiadores, pesquisadores, antropólogos, entre outros profissionais, com o objetivo de perpetuar essas histórias e o registro escrito garante isso. Mesmo não tendo clareza de como as lendas passaram da tradição oral para o registro escrito, esses alunos responderam ativamente, posicionando-se, uma prerrogativa reconhecida pela perspectiva dialógica da linguagem, em que agimos na perspectiva de que “desde o início o falante aguarda a resposta [...], espera uma ativa compreensão responsiva” (Bakhtin, 2003, p. 301).

Na sequência, organizamos os alunos em duplas para que escolhessem os livros contendo lendas e fizessem a leitura. Após a leitura, a atividade seguinte consistiu em que relatassem para os demais alunos da turma os principais elementos da lenda lida por cada dupla. Essa atividade objetivou que os alunos tivessem contato com o maior número de textos do gênero para que conhecessem e trocassem experiências entre as lendas que já conheciam e outras que ainda não conheciam. Esse relato ocorreu de forma oral e a participação foi ativa dos alunos, recontando a

lenda. No entanto, observamos que os alunos não percebiam alguns elementos específicos do gênero discursivo lenda como: identificar o fato e /ou fenômeno explicado, identificar os personagens principais, o espaço e o tempo da lenda, entre outros aspectos específicos das narrativas.

Constatamos que os alunos conheciam textos do gênero, mas a finalidade, como se estruturam, os conteúdos geralmente veiculados, ainda não eram de conhecimento deles. Dessa forma a atividade tornou-se importante para iniciar as primeiras reflexões, com o objetivo de compreenderem sistematicamente o gênero lenda. Nesse sentido, lembramos que a metodologia eleita para o trabalho com o gênero foi a da SD, pois, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), constitui-se num conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero discursivo, oral ou escrito, tendo por objetivo explorar um gênero, pensando na dimensão de sua finalidade, de sua composição e de unidades linguísticas.

Para estimular o estudo do gênero, propomos, conforme expresso na **apresentação da situação e seleção do gênero** da SD, que os alunos fizessem a retextualização de uma lenda tradicional e de uma lenda contemporânea. Entretanto, depois de prontos, os textos iriam circular na forma de livro virtual. Outra proposta foi a transformação em VILO (vídeo interativo), que também circularia na *internet* por meio do *blog* criado para esse fim. Os alunos gostaram muito da proposta e ficaram entusiasmados, participando de forma ativa em cada etapa do desenvolvimento do trabalho proposto.

Iniciamos com a proposta de acessarem *sites* em que haviam lendas, os quais registramos anteriormente no quadro. Essa atividade demonstrou que os alunos sabiam lidar com o recurso do buscador on-line, tinham o domínio do teclado, sendo necessário auxiliar de forma efetiva somente três alunos. Quando acessavam os *sites*, os alunos selecionavam os *links* em que haviam as lendas e então faziam a leitura. Isso se tornou relevante, pois os enunciados contemporâneos apresentam configurações novas, agregando diferentes e simultaneamente modalidades de linguagens,

decorrentes das ferramentas e recursos possibilitados pelas TDIC, o que exige novos letramentos, ou seja, desenvolvimento de novas capacidades para que os alunos leiam, compreendam e produzam textos nesse contexto (Rojo, 2009). É importante ressaltar que as lendas veiculadas nos *sites* apresentados possuíam uma estrutura canônica, entretanto, o fato de lidarem com inúmeros *links*, possibilitando diferentes escolhas, fez com que tivessem muitas possibilidades, o que pode dispersar a leitura, cabendo então o nosso direcionamento, para que efetivassem a escolha de uma lenda, fizessem a leitura completa e pudessem contar de forma oral aos colegas.

A etapa de Reconhecimento do gênero, de acordo com o modelo de SD elaborada por Costa-Hübes (2008) objetiva que os alunos tenham contato com vários textos do gênero, no nosso caso, das lendas. Dessa forma, esse momento foi relevante, pois os alunos leram várias lendas, veiculadas na *internet*, o que possibilitou o contato efetivo com textos do gênero lenda, observando os elementos que o constituem.

Enquanto faziam a exposição da lenda selecionada, fomos estabelecendo questionamentos para que os alunos refletissem sobre o conteúdo temático do gênero lenda, ou seja, sobre o que tratam as lendas. Os alunos escolheram lendas como: Lenda do Guaraná, Curupira, Lenda da Mandioca, Saci-pererê, Lenda do Milho, entre outras, e os questionamos sobre o momento histórico a que reportavam, no sentido de perceberem que se trata de um tempo passado, contudo, não marcado especificamente. O mesmo procedimento fizemos com lendas contemporâneas, pesquisadas na *internet*. Os alunos leram lendas como: *A noiva da estrada*, *A loira do banheiro*, *O homem do saco*, entre outras, e elencamos alguns dos sites para serem pesquisados pelos alunos:

A construção composicional da lenda foi outro aspecto questionado nessa atividade, destacando os personagens, se eram heróis ou anti-heróis, as características de sua relação com o fato e/ou fenômeno explicado, o tempo, o conflito instaurado, o desfecho, no sentido de perceber se os alunos já conseguiam

identificar as características principais da lenda. Percebemos que a maioria dos alunos ainda possuíam dúvidas sobre esses elementos das narrativas, demonstrando que é necessário um trabalho efetivo e constante por parte do professor, chamando a atenção para esses elementos em outros gêneros da tipologia narrativa.

Nesse sentido, corroboramos com o expresso por Bakhtin (2003) ao considerar que "é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente" (Bakhtin, 2003, p. 284). Assim, quanto mais o aluno dominar os inúmeros gêneros discursivos que circulam nas diferentes esferas sociais, com mais propriedade ele estabelecerá sua comunicação discursiva. Esse é o compromisso da escola no que se refere ao letramento, possibilitar que, por meio dos gêneros, o aluno tenha um efetivo conhecimento da língua para poder atuar discursivamente na sociedade (Kleiman, 1995).

Quando questionamos sobre o que é lenda, as respostas dadas pelos alunos foram:

- **Aluno R:** "Lenda é uma história que é inventada."
- **Aluno N:** "Uma história que não é verdade."
- **Aluno F:** "Lenda é uma história que uma pessoa inventa para explicar um acontecimento."
- **Aluno O:** "Lenda é um mito...de antigamente..."
- **Aluno O:** "Não foi comprovado."
- **Aluno K:** "A maioria são de povos indígenas."
- **Aluno D:** "A lenda nunca vai virar realidade."

Nesse momento, retomamos Machado (2014) quando estabelece que os gêneros não podem ser tomados fora da dimensão de espaço e tempo, precisamos considerar o espaço de produção das lendas, nas aldeias indígenas e comunidades do interior do Brasil e localizado temporalmente num passado distante, aspectos que as respostas dos **alunos O e K** se aproximam. Essa distância de tempo e espaço possibilitou as explicações a respeito de fatos e/ou fenômenos, que surgiram no interior dessas localidades, o que as respostas dos **alunos F e O** demonstraram que eles compreendem.

Ao questionarmos sobre as características principais das lendas, as respostas foram:

- **Aluno M:** “uma coisa que não é verdade!”.
- **Aluno O:** “são antigas”.
- **Aluno S:** “não são verdade”.
- **Aluno R:** “são mitos”.

As respostas dadas pelos alunos demonstraram que eles estão no processo de construção do entendimento sobre o que são as lendas e como se organizam os textos deste gênero. Essas respostas estão próximas ao conceito que buscamos trabalhar com relação às lendas, que se constituem em narrativas, histórias contadas, que surgiram principalmente pela tradição oral, inventada pelas pessoas para dar explicação para fatos e/ou fenômenos que não entendiam. As respostas dadas pelos alunos demonstram uma compreensão ativa por parte da maioria deles, evidenciando que as práticas de ensino e aprendizagem devem ser planejadas e trabalhadas no sentido de possibilitar o desenvolvimento da compreensão ativa, abrindo espaço em sala de aula para que haja a interlocução e a dialogicidade.

Quando questionamos o porquê surgem as lendas, os alunos ficaram mais quietos e então o **aluno F** disse: “eles não sabiam explicar como surgiu um acontecimento”. Conforme expusemos no capítulo um, sobre a concepção de linguagem em que pautamos nossa pesquisa, nós a compreendemos no processo de comunicação social, inserida num contexto sócio histórico, de acordo com os preceitos de Bakhtin/Volochinov (1988, [1929]). Assim, linguagem se constitui como fruto das relações do eu com o outro, em que a palavra exerce a função de elo condutor, justamente porque vai estabelecendo as relações sociais entre os falantes e construindo uma cadeia comunicativa entre eles. Dessa forma, direcionamos os questionamentos, a fim de que os alunos percebessem que as lendas surgiram para cumprir uma função social de interação entre os falantes de uma determinada cultura.

Com relação à pergunta sobre quem produziu essas histórias, o **aluno S** disse: “a maioria são os indígenas ou as pessoas” e o **aluno K** respondeu: “as pessoas mais comuns”, querendo referir-se em oposição às pessoas importantes de uma localidade. Novamente a participação evidencia uma compreensão ativa desses três alunos, entretanto, os demais alunos mantiveram uma atitude responsiva silenciosa, ou seja, estavam em processo de apreensão sobre o gênero e não opinaram. Constatamos que foi silenciosa uma vez que ao final das atividades da SD, todos os alunos fizeram a produção de seus textos.

Sobre a autoria das lendas os alunos não haviam percebido ainda que, geralmente, não tinham autores e solicitaram se poderiam olhar nos sites novamente, então voltamos a questionar e as respostas foram: **aluno R**: “porque surgiu com as pessoas e porque foi contada de geração em geração”. Então, o **aluno N** observou no *site* e disse que havia um nome. Nesse momento, os outros alunos responderam que se tratava da pessoa que organizou o *site* ou eram comentários, demonstrando que entenderam como é a autoria nas lendas e demonstrando seus multiletramentos com relação a postagens em *sites* da *internet*.

Nessa perspectiva, retomamos Xavier (2009) quando estabelece a necessidade de se compreender como se lê, escreve e se publica textos, dos mais variados gêneros na *web*. Torna-se relevante que se desenvolvam nos alunos essas habilidades e competências, uma vez que o leitor é também navegador e muitas vezes age de forma interativa e colaborativa nesse ambiente de leitura e escrita.

Quando questionamos sobre a circulação das lendas, os alunos responderam “nas famílias”, “*youtube*”, “redes sociais”, demonstrando que entenderam os diferentes meios de circulação deste gênero atualmente. Com relação ao suporte disseram: “livros”, “*sites* da *internet*” e “fala das pessoas”. Em relação ao posicionamento dos alunos, há uma constante formulação de enunciado no sentido de responder aos questionamentos, mas revela também o que Bakhtin (2003) expressa quando diz que “ao

construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipada exerce, por uma vez, uma ativa influência sobre meu enunciado” (Bakhtin, 2003, p. 302). Compreendemos que durante a participação dos alunos nos questionamentos em relação ao gênero lenda, suas respostas estão influenciando a formulação do entendimento a respeito desse gênero e, conseqüentemente, na formulação do seu enunciado, ou seja, no momento em que fizeram a retextualização de um texto desse gênero.

A próxima atividade proposta para os alunos foi assistir a quatro lendas que circulam na *internet*, em forma de vídeo. Nesse momento, possibilitou-nos um trabalho com textos multimodais, em que além, do texto, há a imagem. Assim, ao navegar pelos *sites* disponíveis na *internet* demonstramos que a escrita verbal é apenas umas das maneiras de se comunicar e de se construir sentido. Há uma gama imensa de textos multimodais e a inclusão de *links* que remetem o leitor/navegador a outras páginas. Esta dinamicidade da leitura possibilita ao leitor definir caminhos para a sua leitura, pois ele escolhe os *links* e em que ordem fará os acessos. E, quando possibilitamos aos alunos que acessem esses *links*, com a finalidade de selecionar quais vídeos com lendas iriam assistir, estão fazendo uso de recursos disponíveis pelas TDIC e promovendo seus multiletramentos.

Depois que todos assistiram aos vídeos, que não eram longos, entregamos textos escritos, das mesmas lendas assistidas para que as lessem.

Após o contato com as mesmas lendas em forma de vídeo e escritas, entregamos uma atividade que consistia em que observassem e descrevessem os fatos e/ou fenômenos que cada uma delas procurava explicar, identificar o local ou região a que cada lenda se referia, registrassem as características de cada personagem principal e, finalmente, que estabelecessem semelhanças e diferenças entre as lendas em forma de vídeo e as escritas.

A atividade consistiu em que os alunos assistissem e depois lessem quatro lendas: lenda da vitória-régia, lenda do guaraná,

lenda da mandioca e lenda do João de barro. Em resposta a essa atividade, na questão que solicitava que identificassem qual o fato e/ou fenômeno explicavam, todos os alunos souberam identificar. Outra questão solicitava que identificassem o local aonde ocorreram as lendas e novamente todos os alunos souberam identificar. A questão que solicitava que caracterizassem o personagem principal também foi compreendida e todos os alunos elencaram tanto características físicas como psicológicas. Quanto à última questão, que consistia no estabelecimento das semelhanças e diferenças entre a lenda em formato de vídeo e a escrita.

Retomamos Bakhtin (2003) ao estabelecer que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2003, p. 271). Dessa forma, os alunos ao entrarem em contato com os textos, posicionaram-se em relação a eles de forma a demonstrar sua compreensão em relação aos questionamentos realizados, respondendo ativamente com novos enunciados.

Contudo, ao se referirem aos enunciados em que aliam a multimodalidade de linguagem, no caso do vídeo, demonstraram pelas respostas que estes são mais compreensíveis, pois são compostos por várias linguagens (semioses). Os textos que imbricam elementos textuais, audiovisuais, muito recorrente nos dias de hoje, tendo em vista a grande diversidade de textos que se utilizam dessa semiose, extrapolam a estrutura do texto escrito canônico e exige que os alunos sejam multiletrados, ou seja, os textos multimodais implicam em uma multiplicidade de significações e contextos (Rojo e Moura, 2012). Para que isso ocorra, é necessário que o professor se utilize desses textos e das ferramentas disponíveis pelas TDIC, contribuindo para que esse processo se efetive.

O módulo 3 trata da seleção de um texto do gênero, buscando perceber se os alunos compreenderam o contexto de produção e a dimensão social do gênero, os elementos constitutivos: conteúdo

temático, construção composicional e estilo. As atividades propostas foram em forma de questões escritas. Esse módulo desenvolveu-se na sala de aula da turma.

A lenda selecionada para este trabalho foi “Como nasceram as estrelas”, de Clarice Lispector, publicada no *site* da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. No entanto, diferente do que havíamos explicado, essa tem autoria. Justificamos a escolha para demonstrar que alguns escritores, como no caso da Clarice Lispector, utilizam a escrita para recontar da sua maneira, incluindo elementos novos ou escrevendo sob seu ponto de vista, histórias contadas pelas pessoas. Essa é a mesma proposta de produção que solicitamos para a turma, ao final da SD, os alunos fizeram o relato de uma lenda, no entanto, recontaram da sua maneira e esses textos tiveram autoria.

Entregamos uma cópia do texto digitada para cada aluno e solicitamos que fizessem uma leitura silenciosa. Segundo Solé (1998), a compreensão ocorre durante a própria leitura do texto, sendo “um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão” (Solé, 1998, p. 116). Assim, acreditamos que a compreensão tem sua origem no leitor. Contudo, os alunos apresentaram dificuldade em realizar a leitura silenciosa, pois dispersavam-se constantemente com conversas alheias ao texto. Optamos então, em fazermos a leitura em voz alta e fomos conversando, possibilitando reflexões e compreensões de palavras desconhecidas, no sentido de romper com a passividade dos alunos em relação à leitura do texto e, corroborando com Solé (1998) transferir a responsabilidade da tarefa de leitura para o aluno.

Em seguida, passamos às atividades de análise do contexto de produção, finalidade do gênero eleito para essa sistematização. Os alunos participaram, responderam às questões, compreendendo a função social e a finalidades dos textos do gênero lenda, conforme podemos observar pelas respostas de alguns alunos. Quando indagamos sobre o porquê a lenda foi produzida, o **aluno D** respondeu “Contar como surgiu as estrelas”; e o **aluno Q** respondeu “Explicar sobre o surgimento das estrelas”. Essas

questões remetem à dimensão social do gênero, imprescindíveis para os alunos compreenderem que todo discurso surge por uma necessidade de interação social e retomando os preceitos bakhtinianos, quando estabelece que os gêneros não podem ser tomados fora da dimensão espaciotemporal, precisamos considerar o espaço de produção das lendas, nas aldeias indígenas e comunidades do interior do Brasil e localizar temporalmente num passado distante; essa distância de tempo e espaço possibilitou as explicações a respeito de fatos e/ou fenômenos, que surgiram no interior dessas localidades, tomando por base elementos da cultura e do contexto social imediato. Assim, Machado (2014) corrobora afirmando que “o gênero adquire então uma existência cultural” (Machado, 2014, p. 158), passando a ser representação do grande tempo das culturas e civilizações.

Outra questão lançada aos alunos solicitava que estabelecessem o tempo em que a lenda foi criada e o **aluno C** respondeu: “Foi criada em um tempo passado, mas que não é possível saber porque surgiu na fala das pessoas”. O **aluno E** respondeu: “Não é determinado o tempo porque foi passado de geração em geração”. Ao indagarmos a respeito da publicação dessa lenda, todos os alunos buscaram nas referências do texto e responderam corretamente, entendendo que foi publicada por uma editora e que também está disponível na *internet*, identificando facilmente o *site* que a publicou.

Em relação à questão que se referia aos possíveis leitores desse texto os alunos responderam: **Aluno D**: “Todos os públicos”; **aluno F**: “Todos em geral”; **aluno A**: “Todos os leitores”; **aluno B**: “Todos que gostam de ler histórias”. Para responderem a essa questão, os alunos consideraram que o texto estava publicado na *internet* e, portanto, o acesso é ilimitado. Entretanto, o **aluno B** respondeu que irá fazer esse tipo de busca e leitura as pessoas que gostam de ler histórias.

Sobre a finalidade da lenda lida todos os alunos compreenderam basicamente como o **aluno R**: “Explicar, contar sobre o surgimento das estrelas”, demonstrando que

compreenderam a função social do gênero trabalhado. Em se tratando da lenda trabalhada, compreenderam o porquê de ter autoria, diferente da maioria que havíamos lido.

Houve novamente uma participação ativa dos alunos, gerando uma compreensão responsiva ativa, pois imediatamente respondiam oralmente e por escrito, conforme a atividade proposta. Bakhtin/Volochinov (1988 [1929]) estabelecem que todo ato de compreensão é uma reposta, entretanto seu conceito é amplo, uma vez que ultrapassa o conceito de pergunta e resposta, pressupondo que o sujeito se posiciona ideologicamente sobre determinado discurso, não se constituindo como uma simples réplica de uma pergunta e sim uma resposta a um discurso, podendo ser imediato ou posterior.

Nas atividades referentes à estrutura composicional, os alunos tiveram facilidade em perceber os personagens principais e suas características e determinar o local aonde a lenda se passou. Com relação ao tempo da narrativa os alunos compreenderam que o tempo marcado estava no passado, identificando que esse tempo é característico nos textos do gênero lenda. Para estabelecer o conflito da lenda lida os alunos responderam que foi a falta de comida na aldeia. Com relação à questão que indagava sobre o clímax da lenda, a resposta **Aluno J** foi: “Quando encontraram o milharal no meio da floresta”, sendo essa resposta a da maioria da turma. Outro aspecto que se indagou, refere-se ao desfecho da lenda e todos os alunos souberam identificar e a resposta do **aluno N** confirma quando escreveu “O desfecho foi quando os curumins viraram estrelas”.

Com relação ao narrador, chamamos a atenção para a forma como iniciou a lenda, usando a expressão “Pois é...” e solicitamos que indicassem que efeito que causa essa interação com o leitor. O **aluno M** respondeu: “Causa o efeito de um diálogo, uma conversa”. O **aluno D** respondeu que “Dá a impressão que o narrador quer conversar com a gente”. Essas respostas são representativas da maioria da turma, mas que revelam que os alunos perceberam uma linguagem mais informal, aproximando-

se da conversa face a face, como se a autora estivesse contando oralmente a lenda para seus interlocutores.

Nas atividades referentes ao conteúdo temático, as questões geraram mais discussão entre os alunos e a pesquisadora, uma vez que tinham que estabelecer relações entre o tema da lenda e a realidade. Acreditamos que o professor tem papel fundamental no que tange ao direcionamento das indagações, pois deve possibilitar reflexões no sentido de os alunos ampliarem suas respostas, por isso, a todo momento fomos questionando sobre como essas relações se estabelecem na lenda, numa determinada realidade e como estão postas hoje em nossa sociedade, nas famílias em que eles pertencem.

Na questão que chamava a atenção para o trabalho das mulheres na tribo, direcionado a cozinhar, indagamos:

P: Em nossa sociedade são as mulheres que devem cozinhar?

Elencamos algumas respostas para serem compiladas, as que trouxeram elementos diferentes, as respostas dos alunos que não foram aqui registradas eram muito parecidas:

- **Aluno N:** “Não, porque os homens também devem cozinhar”;
- **Aluno I:** “Não, porque os homens sabem cozinhar mesmo separados e casados”;
- **Aluno J:** “Não, porque os homens também sabem cozinhar”;
- **Aluno E:** “Não, para ajudar as mulheres”;
- **Aluno C:** “Não, porque os homens também têm capacidade de cozinhar, mesmo se as mulheres não estiverem em casa”;
- **Aluno B:** “Não, porque os homens e as mulheres têm o mesmo direito de cozinhar”;
- **Aluno S:** “Não, porque eles têm o dever de cozinhar”;
- **Aluno A:** “Nem todas as mulheres têm dever de cozinhar e os homens podem ajudar”;
- **Aluno D:** “Não, os homens também para sobreviver”;

➤ **Aluno R:** Não, pois todos têm os mesmos direitos e os mesmos deveres”.

Essas respostas demonstram modos de pensar dos alunos, pautados em suas vivências cotidianas, nas suas relações sociais, com argumentos que demonstram que acreditam que os homens e mulheres possuem as mesmas responsabilidades, contrariando a organização da sociedade que ainda estabelece distinção entre o que é trabalho de homem e o que é de mulher.

Percebemos que mesmo acreditando que o ato de cozinhar, de modo geral, ser trabalho tanto de homem como da mulher, respostas em que dizem que “as mulheres têm dever de cozinhar e os homens podem ajudar” (**Aluno A**), demonstram que a organização familiar aponta outra direção, ou seja, ainda se caracteriza como função estritamente feminina.

Em seguida perguntamos:

P: Nas famílias de vocês, de quem é a tarefa de cozinhar?

As respostas dadas pelos alunos remeteram sempre a figura feminina: da mãe, tia, avó, irmã. Compreendemos que todo processo de compreensão mobiliza uma gama de experiências históricas e sociais vividas pelos sujeitos e, que ao responderem a um discurso, demarcam uma posição, um juízo de valor, numa dada esfera de comunicação verbal (Bakhtin/Volochinov, 1988 [1929]).

Com relação à questão que estabelecia uma relação das lendas com os povos indígenas e solicitava que explicitassem sua visão a respeito desse povo hoje no Brasil, as respostas de alguns alunos foram:

➤ **Aluno M:** “Eles trabalham, mas não para arrecadar dinheiro, mas são muito pobres e ainda passam fome”;

➤ **Aluno R:** “Eu vejo esse povo hoje muito pobre, mas eles têm suas próprias culturas”;

➤ **Aluno S:** “Um povo que tem outras culturas e costumes”;

➤ **Aluno Q:** “Que eles são pobres, não têm muito lugar para ficar e não têm muita comida e eles já usam roupa, alguns não e eles têm uma cultura diferente da nossa”.

Percebemos que ainda há falta de conhecimento sobre o assunto, o que de certa forma é previsível, se considerarmos a idade e as vivências de leitura e conhecimento de mundo dos alunos integrantes da pesquisa. Algumas respostas demonstram que tiveram contato sobre a situação atual de alguns povos indígenas, como no caso dos **alunos M, R e Q**, que responderam em relação a situação precária que vivem algumas aldeias indígenas, mas não compreenderam o motivo histórico e social dessa situação. Identificaram também que se trata de um modo de viver organizado de forma diferente da sociedade que estão inseridos, como observamos nas respostas dos **alunos S e Q**. O **aluno Q** complementa, referindo-se ao fato de que alguns já usam roupas e outros não, remetendo a outras leituras e diálogos estabelecidos sobre essa temática. Mesmo possuindo pouco conhecimento a respeito, isso não foi motivo para que não participassem e expusessem suas opiniões.

Esse processo foi extremamente importante no desenvolvimento porque oportunizou aos alunos a reflexão de temas polêmicos, num constante processo dialógico e interacionista, pois os alunos pautaram-se em outros discursos (dos pais, da comunidade, de leituras, etc.) e no que já observaram nas ruas e/ou na mídia para estabelecerem as suas respostas. Encontramos a dialogicidade entre o que dizem os discursos em defesa dos povos indígenas e entre as vivências cotidianas dos alunos em seus contextos. Percebemos, pautados em Menegassi (2009), que a responsividade decorre da compreensão de que o enunciado é uma resposta a outros enunciados que circulam na sociedade. São nas práticas de linguagem que a responsividade ocorre, portanto, a prática pedagógica em sala de aula precisa contemplar uma apropriação ativa dos dizeres e que esses sejam

ressignificados pelos educandos, possibilitando que coloquem suas experiências individuais e então externalizem sua compreensão.

As atividades de análise linguística visaram observar os tempos verbais dessa lenda, que são preferencialmente no pretérito perfeito e imperfeito. Nessas atividades os alunos tiveram muita dificuldade, uma vez que não sabiam fazer a distinção entre o pretérito perfeito e imperfeito. Por isso, optamos em resolver as atividades coletivamente e aproveitamos o momento para explorar mais esse conteúdo, uma vez que compete à escola ensinar conteúdos científicos, historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

No **módulo 4** o foco do trabalho foi a produção de texto do gênero discursivo lenda e reescrita, a fim de tornar os textos adequados para a circulação. Esse módulo ocorreu em sala de aula e momentos no laboratório de informática. O objetivo desse módulo foi que os alunos recontassem/retextualizassem lendas. Para isso, organizamos os alunos em duplas, que, primeiramente, retomaram os *sites* pesquisados com lendas para que escolhessem uma e fizessem a retextualização. A primeira dúvida dos alunos foi a de selecionar a lenda que cada dupla iria retextualizar, uma vez que o repertório de lendas disponíveis na *internet* é muito grande. Depois que escolheram, as duplas iniciaram a escrita e fomos fazendo contribuições e apontamentos nas produções, intervindo com questionamentos durante o processo de escrita.

Nesse momento, optamos por entregar o quadro com questões de auto avaliação das produções:

Quadro 06 - Autoavaliação dos textos produzidos

| Avaliando meu texto | SIM | NÃO |
|---|------------|------------|
| Coloquei título? | | |
| Há o fato e/ou fenômeno que justifica a lenda? | | |
| Situei onde aconteceu a lenda? | | |
| O tempo passado da narrativa está marcado no texto? | | |

| | | |
|---|--|--|
| Coloquei as características principais dos personagens? | | |
| Estabeleci o conflito inicial? | | |
| As ações estão desenvolvidas? | | |
| Descrevi o desfecho da lenda? | | |
| Marquei de forma adequada a fala dos personagens? | | |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em AMOP (2007)

Essa opção de entregar o quadro durante a escrita possibilitou que os alunos pudessem avaliar suas produções e as fossem readequando, ainda no processo de primeira escrita. Na medida em que foram percebendo que haviam deixado de escrever elementos importantes da lenda e prontamente apagavam o que tinham escrito, reescreviam, solicitavam a nossa ajuda para leitura e verificação se estava ficando adequado. O processo de produção tornou-se agradável e realizado pelos alunos com comprometimento, pois tinham em mente que as produções que eles estavam realizando tornar-se-iam livros virtuais e também vídeos interativos e sabiam aonde iria circular.

Nesse sentido, retomamos Geraldí (1991) quando reitera que o aluno deve ser compreendido como participante ativo na situação de interação, uma vez que elabora, reelabora suas ideias sobre o mundo, constituindo-se como sujeito. Assim, o ato de produzir textos é compreendido como trabalho e não como resultado de momento de inspiração, pois o autor dedica tempo e esforço na construção do seu texto. Menegassi (2010) acrescenta que a produção escrita é um trabalho em o aluno deve estar consciente do que escreverá, e em função disso o planeje, o repense, por isso a denominação “trabalho” (Menegassi, 2010). Essa é a proposta em que acreditamos e a partir da qual direcionamos a escrita nessa pesquisa, uma vez que os alunos construíram seu texto, revisaram, reescreveram, a fim de torná-lo adequado para a circulação social, tendo em vista uma necessidade de interação real.

Continuamos com as produções das lendas, com as duplas que ainda não haviam concluído a produção. Para as duplas que já haviam concluído a escrita de seu texto, procedemos ao encaminhamento da reescrita individual, no sentido de auxiliar os alunos à reflexão do texto elaborado e do que poderia ser melhorado, tornando-o mais adequado para a circulação. Fizemos apontamentos nos textos das duplas e solicitamos que fizessem a reescrita. Esse trabalho foi encaminhado com todas as duplas, contamos com um total de 8 duplas de alunos. Conforme concluíam a reescrita, disponibilizamos aos alunos folha ofício A4 e solicitamos que separassem as lendas em cenas e então fizessem as ilustrações. Esses desenhos utilizamos para a confecção do livro virtual.

Como o processo de sala de aula é dinâmico, foi dessa maneira que conduzimos também nossa investigação, pois assumimos as aulas de Língua Portuguesa. Assim, conduzimos as atividades de produção de texto e ilustrações de forma paralela, ou seja, enquanto algumas duplas escreviam ainda a primeira escrita, outras já estavam fazendo a reescrita e outros já estavam ilustrando.

No laboratório de informática, depois que todos os textos estavam prontos e reescritos, enquanto algumas duplas estavam fazendo as ilustrações para o livro virtual, iniciamos a seleção das lendas que se tornariam VILOs. Para isso, os alunos leram seus textos para os demais e, por meio de votação, escolhemos 4 (quatro) que se tornariam os vídeos. Em seguida, os alunos que tiveram seus textos selecionados, começaram a treinar, no sentido de deixar a leitura com fluência e entonação.

Iniciamos a gravação do áudio para os vídeos. Para isso, usamos um aparelho de celular e um aplicativo chamado *"voice recorder"*. Esse é um aplicativo que pode ser instalado em aparelhos celulares (*smartphones*), que tem por finalidade gravar sons, e fizemos uso desse, para gravar a voz dos alunos lendo os textos do gênero lenda que eles produziram, os quais foram utilizados para compor os VILOs.

Com a ajuda da professora de Tecnologias Educacionais da escola, fizemos a digitalização das ilustrações dos alunos. Enquanto

esses digitavam seus textos. Depois disso, utilizando-se do *Power Point*, os alunos fizeram os *slides*. Auxiliamos para que os alunos selecionassem um fundo, de acordo com sua escolha. Em seguida, incluísem os desenhos digitalizados nesses *slides*. No passo seguinte ocorreu a inserção do texto produzido e depois digitado. Utilizando o *site* www.issuu.com, os transformamos em livros virtuais. O resultado deixou os alunos fascinados. Fizemos um total de 8 livros virtuais. Sobre esse processo, Lorenzi e Pádua (2012) corroboram afirmando:

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades (Lorenzi e Pádua, 2012, p. 37).

Esses procedimentos exigem o desenvolvimento de diferentes habilidades, pois houve a utilização de diferentes modalidades de linguagem – digital (uso das tecnologias digitais), sonoro (uso de som, áudio), visual (uso de imagens). Assim, os alunos interviam em seu próprio texto, utilizando recursos das TDIC, processo em que puderam recortar, copiar, colar, estender, recompor as unidades textuais, a fim de deixar os *slides* prontos, sendo que cada *slide* compôs uma página de seu livro virtual.

Na sequência, iniciamos com a produção dos VILOs. A técnica utilizada para a produção dos vídeos interativos foi diferente do que havíamos pretendido no início do trabalho. Inclusive o ilustrador era outro. A mudança nos planos ocorreu justamente por sugestão dos alunos que, ao saberem da proposta no início da SD, da produção do VILO, indicaram um jovem estudante do Ensino Médio do Colégio da comunidade, conhecido por todos. Dessa forma, acatamos a sugestão dos alunos e os desenhos foram feitos por esse rapaz. A técnica de desenho que ele utilizou é diferente do

que queríamos inicialmente, contudo, o resultado dos VILOs prontos foi inédito, não conseguimos visualizar algo parecido.

Os alunos observaram o desenhista produzindo a ilustração. Depois de todos os desenhos filmados, passamos a orientação de como proceder a junção da imagem com o som, utilizando o programa *Movie Maker*. Ao final das ilustrações passamos a organização dos VILOs e fomos orientando a execução dos passos até obtermos o resultado final. Mais uma vez, utilizamos das ferramentas disponíveis pelas tecnologias (filmadora, computador, programas...) e “o próprio ambiente digital estimula a construção de conhecimento necessário para realizar as alterações desejadas, tornando o usuário autor e organizador do seu próprio espaço textual” (Lorenzi e Pádua, 2012, p. 50). No processo de elaboração do VILO, os alunos foram observando como se elaborava o desenho, dando sugestões e, ao gravarem os áudios, fizeram sugestão de tonalidade de voz, entonação, a fim de deixar um resultado adequado.


A PRODUÇÃO DOS VILOs


Para filmagem utilizamos uma máquina fotográfica semiprofissional, modelo Canon SX 510, que também realiza filmagens. Posicionamos a máquina na vertical, usando um suporte de madeira.

O primeiro desenho foi da lenda do milho. O tempo usado pelo desenhista para construir todo o desenho foi de 25 minutos. Depois filmamos a representação da lenda da mandioca e o tempo de filmagem foi de 23 minutos. A terceira filmagem foi a representação da lenda do Boitatá, com duração de 26 min e, por último, foi a filmagem de uma lenda urbana: A noiva da estrada, que durou 28 minutos para ser desenhada. Nesse processo, os alunos foram observadores, uma vez que quem realizava os desenhos era alguém que não participava efetivamente do processo, contudo, mesmo observando, constatamos uma atitude responsiva ativa, pois os alunos participaram antecipadamente de

como seriam feitos os desenhos, dando opiniões do que deveria ser ilustrado, de elementos que não poderiam deixar de ser representados. Por sugestão dos alunos, a lenda da mandioca foi representada em forma de quadrinhos.

De posse das filmagens das lendas mencionadas, passamos para a união entre imagem e áudio (gravado com a voz dos alunos). Para isso, utilizamos um programa chamado *Movie Maker*. O *Windows Movie Maker* é um editor de filmes do *Windows*, constituindo-se num *software* de edição de vídeo, sendo ainda, em parte, desconhecido como interface gratuita do sistema operacional *Windows*.

Inicialmente adicionamos o vídeo, utilizando o ícone , em seguida, aceleramos o vídeo clicando no ícone editar –velocidade e ajustamos ao tempo do áudio. Depois, adicionamos o áudio

clicando no ícone  e o próprio programa uniu a imagem ao áudio e o VILO ficou pronto. Em seguida, salvamos em formato MP4.

Ao compreendermos que os OA proporcionam a combinação de diversas mídias digitais em diferentes situações de aprendizagem e utilizá-las em nossa pesquisa está em consonância com o expresso por Catapan (2001) quando estabelece que OA constituem-se em recursos disponíveis no ambiente digital, em forma de arquivos digitais, vídeos, imagens, *sites* e outros materiais que podem ser utilizados pedagogicamente. Nesse caso, o OA utilizado foi recurso disponível no *Windows* que permite criar filmes domésticos .

O LIVRO VIRTUAL

O processo de construção do livro virtual é muito simples. O primeiro passo é a seleção das imagens que serão utilizadas. Optamos pelos desenhos dos próprios alunos. Cada dupla,

conforme a lenda que fizeram a retextualização, desenhou as cenas, utilizando a técnica de desenho livre, em folhas ofício A4. A quantidade de cenas era uma decisão dos próprios alunos. Depois de prontos, digitalizamos utilizando uma impressora.

Com relação à produção das imagens que fariam parte do livro virtual, percebemos uma atitude responsiva, pois a resposta à solicitação foi imediata e demonstraram a compreensão do que se estava propondo e também com o cuidado e dedicação que destinaram a essa atividade.

Depois que todas as cenas de um livro foram digitalizadas, organizamos cada desenho em um *slide*, utilizando o *PowerPoint*. Em seguida, auxiliamos para que incluíssem o texto escrito por eles. Os *slides* tiveram os efeitos, cores, etc., a critério de cada equipe que estava organizando. Retomando os preceitos bakhtinianos sobre a responsividade ativa, cabe salientar, nas palavras desse teórico que

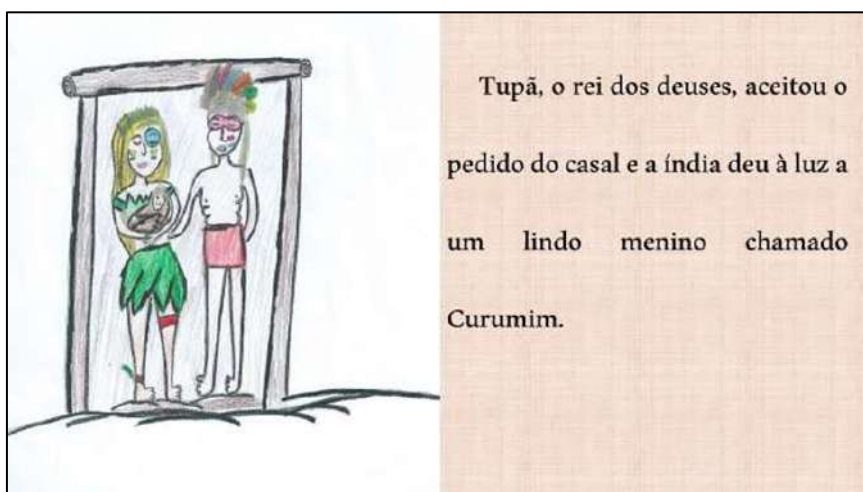
(...) o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (Bakhtin, 2003, p. 271).

Cada sujeito se vale de enunciados para imprimir seu ponto de vista, assim, tudo o que se diz dirige-se a alguém. O processo de construção do livro virtual demandou os alunos compreenderem o que se veicula discursivamente nos textos do gênero lenda, reelaborar seu próprio dizer (texto), ilustrar, participar de todos os passos utilizando as tecnologias para montar seus livros virtuais, imprimindo assim traços de autoria e singularidade ao seu dizer. Todo esse processo contribuiu também para a inserção desses alunos aos recursos disponíveis pelas TDIC, possibilitando compreender e utilizar essas ferramentas para veicular seu dizer, o

que contribuiu efetivamente no que se refere aos multiletramentos, e para que os alunos utilizem os meios tecnológicos para os estudos.

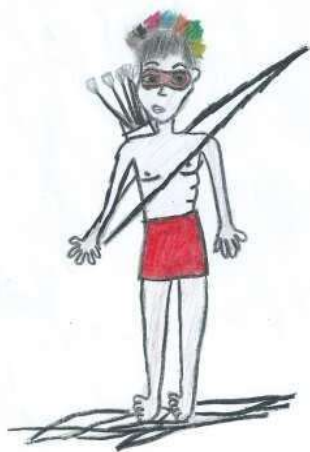
A seguir, selecionamos para exemplificar esse passo da construção do livro virtual, os *slides* da lenda do Guaraná.

Figuras 04 a 10 – livro elaborado por alunos





Em uma aldeia da Amazônia, numa tribo de índios chamada Maués, vivia um casal de índios. Eles eram felizes, mas sua felicidade era incompleta pois não tinham filhos. Então pediram a Tupã um filho.



Ele era bondoso, generoso, simpático e era adorado por todos na aldeia. Porém, era invejado por Jurupari, o deus da escuridão e espírito do mal que decidiu matá-lo.

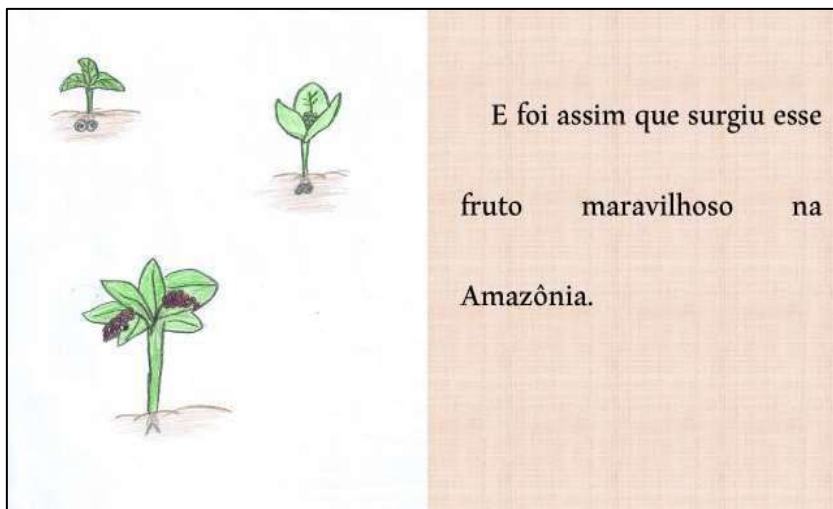


Então trovões ecoaram do céu, a mãe de Curumim ficou desesperada ao encontrar seu filho morto!

Entendeu que os trovões eram um aviso de Tupã, dizendo para que ela plantasse os olhos da criança e que deles sairia uma nova planta, com saborosos frutos, que fortaleceria os jovens e revigoraria os velhos.



Então, a mãe de Curumim plantou os olhos da criança e deles nasceu o Guaraná.



Fonte: Elaborados pelos **alunos C e D**.

Para demonstrar o percurso realizado para tornar os textos produzidos pelos alunos em livro virtual, nos valemos de dois exemplos. O primeiro, foi a lenda da Iara, produzido pelos **alunos K e L**. Após a leitura de várias lendas da Iara, tanto impressas, como nos *sites* da *internet*, esses alunos tomaram como base a lenda veiculada no *site* <http://brasilecola.uol.com.br/folclore/iara.htm>, e então produziram seu texto, que será analisado posteriormente, uma vez que esses alunos se valeram da lenda de origem, expressa no *site* mencionado, mas recriaram o final, mudando-o totalmente. Após a conclusão da escrita, auxiliamos os alunos a separarem por etapas para a representação por desenho. Dessa forma, obtivemos as ilustrações, conforme exemplificamos anteriormente.

O segundo exemplo que utilizamos foi da lenda do guaraná, realizado pelos **alunos C e D**, que também produziram seu texto, tendo como base a lenda veiculada na *Internet* e fizeram as ilustrações, unindo-as ao texto verbal produzido e organizado em *slides*. Cada *slide* compõe uma página do livro virtual.

Quando todos os *slides* estavam prontos, ensinamos os alunos a salvarem o arquivo em PDF. Utilizamos o *site* www.issuu.com para fazer o livro virtual, após o *upload* solicitado, em que é selecionado o

arquivo salvo em PDF, transforma o material em formato de livro e faz a publicação. Para acessar, basta clicar no *link* do livro.

Dessa maneira elaboramos todos os 8 livros virtuais que produzimos e os *links* estão disponíveis em um *blog* criado por nós, cujo endereço é: <http://profemadabm.blogspot.com.br/>.

Já aferimos no capítulo teórico que toda comunicação humana ocorre num processo dialógico entre os interlocutores envolvidos nessa ação. Para Bakhtin (2003), a enunciação é o produto da interação de dois ou mais sujeitos organizados socialmente. Essa orientação filosófica da linguagem, ofereceu-nos uma categoria de análise, a Compreensão Responsiva. Para esse autor, todo ato de compreensão é uma resposta. Nesse sentido, Bakhtin (2003) estabelece um conceito de resposta que se caracteriza pela amplitude, uma vez que ultrapassa uma perspectiva já padronizada de que para toda pergunta exige uma resposta. Na teoria bakhtiniana, a resposta apresenta-se como uma atitude, pois o interlocutor se posiciona ideologicamente sobre determinado discurso. Entendemos com esse teórico, que a leitura de qualquer enunciado deveria proporcionar uma compreensão ativa, constituindo-se na fase inicial para uma resposta. Dessa forma, diante do texto o leitor constituir-se-ia em sujeito com capacidade de responder, considerando que a compreensão de todo enunciado exige responsividade. Bakhtin (2003) estabelece

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (Bakhtin, 2003, p. 272).

Nessa perspectiva que analisaremos as produções de texto dos alunos, se eles obtiveram compreensão responsiva ativa, passiva ou silenciosa.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS: ATITUDE RESPONSIVA E MULTILETRAMENTOS

O principal objetivo foi que os alunos conhecessem o gênero discursivo trabalhado, no caso deste trabalho, textos do gênero lenda. Outro passo importante é que os alunos demonstrassem que conheciam o gênero, em seus aspectos estruturais, temáticos e estilo, no momento em que realizou a produção de texto, atendendo à situação de interação estabelecida. Entretanto, o projeto discursivo que esse texto realiza, em termos de discursividade e em termos de gênero, tendo em vista o que o locutor quer dizer com isso, precisam estar presentes durante toda a pesquisa, bem como na análise. Estamos tratando do que Sobral (2010) diferencia entre ensinar gênero na escola e transmitir gênero. Ao transmitir destruímos a própria concepção de gênero e esse mesmo autor ainda acrescenta que ensinar gênero é ter em vista que esse “*é forma-conteúdo e valoração-interpretação do mundo*” (Sobral, 2010, p. 28, grifos do autor), dessa forma, esses elementos estão integrados no projeto enunciativo, no interior da esfera em que o gênero é produzido e em que circula – mostrando a amplitude do gênero discursivo perante as operações valorativas e responsivas.

Compreendemos esse processo de produção de enunciados como um ato social, uma vez que o aluno está inserido numa realidade mais ampla e estabelece um diálogo constante, no sentido de tomar a palavra. Entretanto, esse ato não se refere somente à oralidade, mas de acordo com Bakhtin/Volochinov [1929 (1988)] referem-se também à palavra escrita. Nosso intuito foi observar, no processo de interação verbal as relações dialógicas estabelecidas pelos alunos, durante a aplicação do material didático e, conseqüentemente, a responsividade que se estabeleceu no processo de produção de textos do gênero lenda.

Pautados nos preceitos bakhtinianos, observamos que a não originalidade plena na utilização da língua, tendo em vista que os alunos estão numa determinada realidade ao tomar a palavra, demonstra que a responsividade não decorre apenas das práticas

de linguagem, mas implicam em compreender que o enunciado formulado se constitui numa resposta a outros enunciados que circulam na sociedade (Bakhtin/Volochinov, [1988 (1929)]). Assim, a estrutura composicional constitui-se na maneira de organizar um enunciado, ou seja, o modo como o sujeito organiza suas palavras para alcançar seu propósito discursivo.

Bakhtin/Volochinov (1988 [1929]) expõem que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em qualquer questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*” (Bakhtin/Volochinov, 1988[1929]), p. 112), assim, compreendemos que os enunciados são marcados pelos discursos dos outros, fazendo, muitas vezes, que não ocorra a presença explícita do autor.

Garcez (1998) afirma que “nossa fala, isto é, nossos enunciados, estão repletos de palavras dos outros” (Garcez, 1998, p. 52), dessa forma, tudo o que é produzido relaciona-se com outros textos, outros discursos já ditos. Entretanto, quando se produz um enunciado, o sujeito assume o que escreve ou diz, pois se vale da palavra do outro, apontando assim, para marcas de autoria.

Percebemos que os alunos, ao produzirem seu texto, que em alguns momentos há marcas de autoria própria, compondo o estilo. Nesse aspecto, Sobral (2010) afirma que “o texto é um conjunto de sentidos, realizados pela instauração do discurso” (Sobral, 2010, p. 11).

Sobre essa questão, entendemos que assumir a função de autoria implica na seleção e escolhas linguísticas adequadas no sentido de atingir o objetivo proposto, nesse caso, o de recontar a lenda, considerando que todo ato de enunciar está dirigido para alguém. Assim, compreendemos que a atitude responsiva dos alunos está presente pois não se limitaram a copiar o texto, mas posicionaram-se em relação a ele, constituindo um ato social de comunicação.

Então, pautados nessa afirmação compreendemos que o discurso vem de alguém e ao mesmo tempo dirige-se a alguém,

modulando assim a escolha do gênero, remetendo a uma compreensão responsiva ativa do interlocutor.

A seguir apresentamos os *slides* prontos para o livro virtual da lenda do milho, em que os alunos realizaram a união entre as imagens produzidas e o texto, compondo o enunciado para os possíveis interlocutores, nesse caso, leitores virtuais.

Figuras 11 a 19 – Slides da lenda do milho

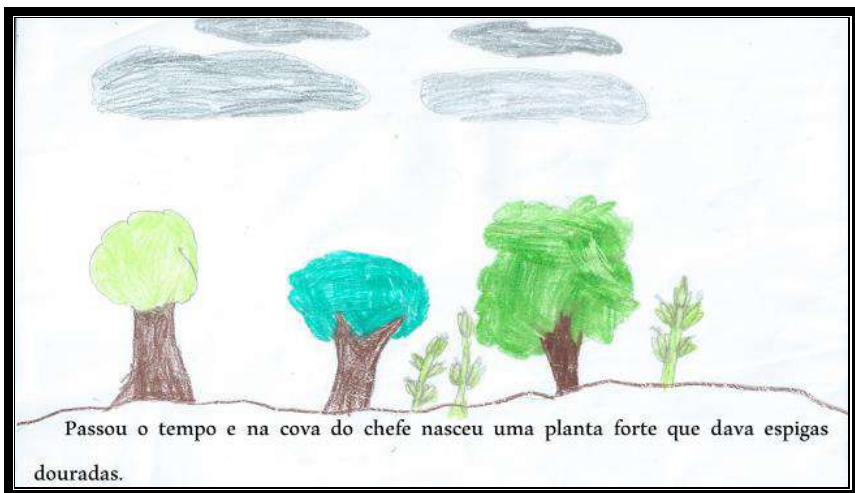




Segundo a lenda, há muitos anos atrás, numa tribo de índios Tupi, os tempos eram difíceis, a seca afastava a caça que fugia em busca de água, o rio secava e não tinha peixe. Na terra dura não brotava uma semente, a fome e a tristeza tomavam conta do povo Tupi que pedia a Tupã dias melhores.



O chefe da tribo vendo seu povo sofrendo, resolveu ajudar dando sua vida ao deus Tupã e em troca que ele mandasse a chuva, para que as sementes pudessem crescer e os rios enchessem de água e peixes e as caças voltar.





Fonte: Produção dos alunos A e B

Em todo esse processo de produção de texto, ilustração, composição dos *slides* e culminando com o livro virtual, podemos constatar que os alunos, mesmo pautando-se no texto original e fazendo um reconto, o transformaram em um novo texto, com elementos próprios, tanto na escrita, como nas ilustrações, tornando esse processo significativo para eles e que contribuiu para o desenvolvimento da leitura e escrita, objetivo maior nas aulas de Língua Portuguesa.

O encaminhamento para produção da lenda Iara, produzida pelos **alunos K e L**, ocorreu da mesma forma que as demais. Observamos a seguir o texto de origem, ou seja, o texto que leram na *internet* e que se basearam para retextualização. Ao lado está o texto produzido pelos alunos.

Quadro 07 - Texto de origem e texto produzido pelos alunos

| Texto de origem | Texto produzido pelos alunos |
|---|--|
| Iara | Lenda da Iara |
| A Iara é uma lenda do folclore brasileiro. Ela é uma linda sereia | Era uma vez uma linda sereia. Ela tinha os cabelos |

| | |
|---|--|
| <p>que vive no rio Amazonas, sua pele é morena, possui cabelos longos, negros e olhos castanhos. A Iara costuma tomar banho nos rios e cantar uma melodia irresistível, desta forma os homens que a veem não conseguem resistir aos seus desejos e pulam dentro do rio. Ela tem o poder de cegar quem a admira e levar para o fundo do rio qualquer homem com o qual ela deseja se casar.</p> <p>Os índios acreditam tanto no poder da Iara que evitam passar perto dos lagos ao entardecer.</p> <p>Segundo a lenda, Iara era uma índia guerreira, a melhor da tribo, e recebia muitos elogios do seu pai que era pajé. Os irmãos de Iara tinham muita inveja e resolveram matá-la à noite, enquanto dormia. Iara, que possuía um ouvido bastante aguçado, os escutou e os matou. Com medo da reação de seu pai, Iara fugiu. Seu pai, o pajé da tribo, realizou uma busca implacável e conseguiu encontrá-la, como punição pelas mortes a jogou no encontro dos Rios Negro e Solimões, alguns peixes levaram a moça até a superfície e a transformaram em uma linda sereia.</p> <p>Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/folclore/iara.htm>. Acessado em: 04 dez. 2023.</p> | <p>lindos e uma voz encantadora. A voz tinha o poder de encantar os homens que a escutavam. Os homens eram levados para o fundo do rio e ali morriam.</p> <p>Certa vez, num dia lindo de sol, dois homens e uma mulher estavam em um barco pescando. Apareceu a Iara. Ela encantou um dos homens que não fechou seus ouvidos e o levou para o fundo do rio.</p> <p>Nesse momento, a mulher perguntou à Iara:</p> <p>- Por que faz isso? Iara respondeu:</p> <p>- Porque eu quero me casar com um homem que se encante pela minha voz, mas todos morrem!!</p> <p>A mulher então disse:</p> <p>- Você deveria casar com alguém como você: metade homem, metade peixe.</p> <p>Iara então iniciou sua busca e depois de muito procurar encontrou alguém como ela, com quem se casou.</p> |
|---|--|

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao analisarmos o início da lenda, essa remete diretamente ao texto de origem, com os alunos escrevendo de forma idêntica, contudo, utilizaram-se de suas palavras, demonstrando

compreensão responsiva ativa, e iniciaram com a expressão “Era uma vez...”, a qual indica um tempo indeterminado, característico do gênero lenda.

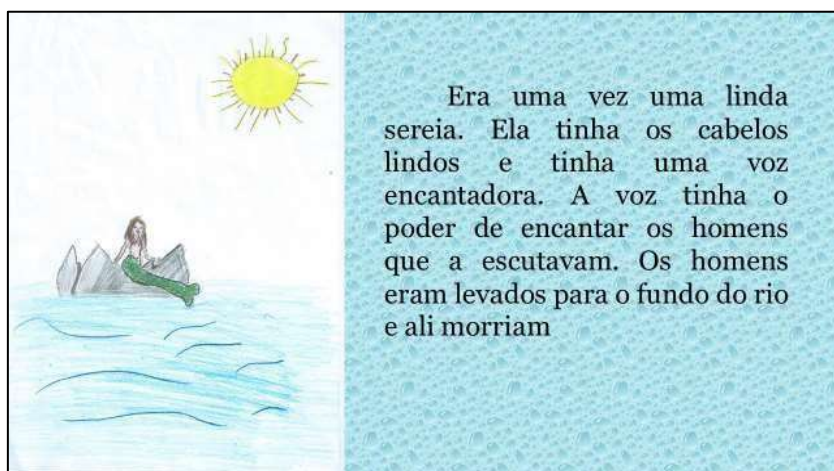
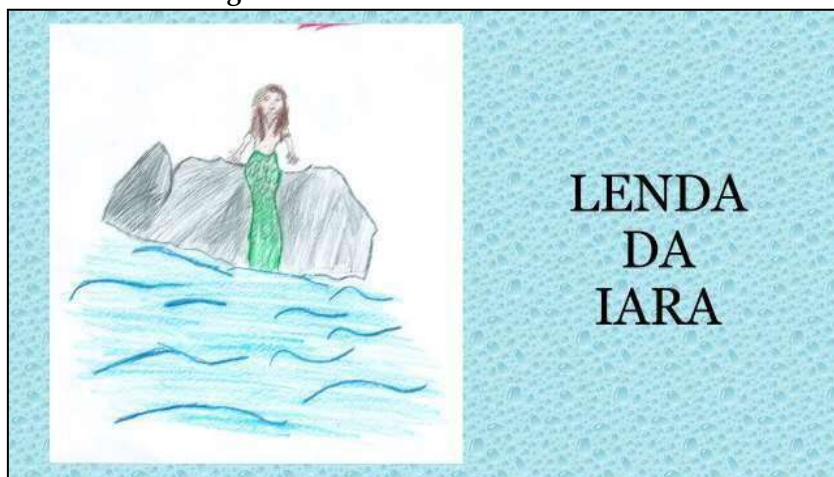
A partir do segundo parágrafo, o texto produzido pelos alunos dialoga com a lenda da Iara mas, os **alunos K e L** criaram uma nova história, dando inclusive um novo percurso para a personagem Iara, que infundia medo aos índios e agora ela muda sua trajetória e encontra alguém com quem se casa. A maneira como esses alunos compreenderam o enunciado e responderam a ele, mesmo que seu texto produzido não se constitui em uma lenda, uma vez que não há fato e/ou fenômeno sendo justificado, há, porém, marcas de autoria, revelando uma compreensão responsiva ativa. Sobral (2010) contribui para essa análise quando afirma que “o texto só faz sentido ao ser tomado como discurso, como uma manifestação verbal de alguém em um dado contexto *cujas marcas estão no próprio texto*, mas que remete ao gênero a partir do qual o discurso mobilizou” (Sobral, 2010, p. 15, grifos do autor). Todo discurso proferido dialoga com outros discursos já ditos e também remete para o outro, numa constante busca de compreensão e resposta (Bakhtin, 2003).

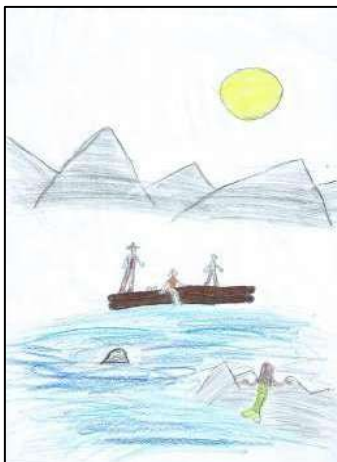
Compreendemos então que esse texto dos **alunos K e L**, não constitui em uma lenda, pois a estrutura composicional não é de uma lenda, mas dialoga no seu conteúdo temático, o qual acrescenta e complementa o texto, criando um novo enunciado, porém, trata-se de uma resposta ativa ao discurso já proferido, demonstrando uma compreensão responsiva ativa. Entendemos também que todo o percurso em sala de aula constitui-se em uma produção de texto e não somente uma atividade de escrita, uma vez que os **alunos K e L** tinham em vista o que escrever, para quem, onde circular, estabeleceram estratégias para a sua escrita, revisaram seu texto até a versão final. Portanto, constituiu-se num trabalho, conforme compreendemos a escrita em sala de aula e abordada no capítulo um.

As figuras a seguir são dos *slides* prontos da lenda da Iara, em que ocorreu a união entre as imagens produzidas pelos alunos e o texto escrito por eles.

Slides produzidos para o livro virtual – Lenda da Iara

Figuras 20 a 25 – Slides da lenda da Iara





Certa vez, num dia lindo de sol, dois homens e uma mulher estavam em um barco pescando. Apareceu a Iara.



Ela encantou um dos homens, que não fechou seus ouvidos e o levou para o fundo do rio.



Nesse momento, a mulher perguntou à Iara:

— Por que faz isso?

Iara respondeu:

— Porque eu quero me casar com um homem que se encante pela minha voz, mas todos morrem!!

A mulher então disse:

— Você deveria casar com alguém como você: metade homem, metade peixe.



Iara então iniciou sua busca e depois de muito procurar encontrou alguém como ela, com quem se casou.

Fonte: Produção dos alunos K e L

Em relação à essa ilustração, realizada pelos **alunos K e L**, e todas as ilustrações dos livros virtuais elaboradas nessa pesquisa, são desenhos criados pelos alunos, por meio do desenho livre, portanto, as marcas de autoria estão muito presentes nessa atividade.

Salientamos que são ilustrações diferentes das encontradas nos *sites* em que leram as lendas e no caso dos **alunos K e L**, que

inclusive modificaram a história, essas são mais originais ainda, demonstrando que os alunos tiveram uma atitude responsiva ativa para essa atividade, pois entenderam a proposta e realizaram a atividade, buscando muito mais que responder a um comando da pesquisadora, como podemos observar na figura 33, quando os alunos desenharam a Iara conversando com a mulher e na figura 34, e, quando os alunos desenharam a Iara, que após a busca por alguém como ela, encontrou e acrescentaram no desenho uma representação de sereia menor, dando a entender que se tratava de um/a filho/a do casal.

O que determina uma situação de interação entre interlocutores são os enunciados que produzem para possibilitar a comunicação discursiva. Foi nessa perspectiva que elaboramos e aplicamos a SD, para que o aluno participasse efetivamente de um propósito discursivo, que lesse e escrevesse com finalidade social, tendo em vista seus interlocutores e o suporte que veicularia. Dessa forma, nossa prática não pretendeu somente ser pautada na educação bancária, reprodutora, baseada na transmissão de conhecimentos do professor ao aluno. Mas, numa prática reflexiva sobre o ler e escrever enquanto formas de interação e inserção social. Nesse aspecto, ao escolher o gênero lenda para a leitura e escrita, estamos trabalhando com textos que circulam socialmente, que surgiram com uma necessidade de interlocução social real. Ao propormos o reconto ou retextualização de textos do gênero lenda, possibilitamos aos alunos a retomada das ideias principais que leram e ou ouviram, não se constituindo somente como uma atividade de escrita para o professor. Propomos uma escrita com finalidade, desenvolvendo nos educandos a competência leitora e de escrita de maneira reflexiva e real.

De acordo com Castela (2009), “letramento é um estado ou condição de quem interage de maneira competente e frequente com distintos gêneros, tipos e funções da leitura e escrita que circulam na sociedade” (Castela, 2009, p. 49). Nossa proposta pedagógica elencou essa finalidade também, ou seja, a leitura e escrita como práticas discursivas, com vistas a leitura crítica da

realidade para que o aluno se perceba como cidadão e tome consciência dessa realidade e então promova a mudança social (Freire, 1991).

Atualmente, a demanda social de leitura e escrita vai além dos letramentos. Percebemos que além de letrar, precisamos ensinar a língua na perspectiva dos multiletramentos, agregando um trabalho com a multimodalidade. Assim, há que se considerar, além do linguístico, o visual, gestual, som, movimento, etc. Há uma estreita relação entre os letramentos e os gêneros discursivos que ultrapassam os limites textuais, abarcando os enunciados multissemióticos (Rojo e Moura, 2012).

Os multiletramentos foram inclusos em nossa pesquisa quando na SD possibilitamos a leitura de textos do gênero lenda, acessando *sites* da *web*, em que os alunos necessitaram navegar e selecionar o que iriam ler, dentre os inúmeros *links* disponíveis em cada *site* pesquisado. Ao incluirmos os vídeos de lendas, também pesquisados na *web*, possibilitamos que os alunos lessem utilizando semioses de linguagens (som, imagem, movimento, etc.), configurando-se em uma maneira diferente de ler. Assim, acreditamos que as ferramentas digitais ampliam as possibilidades de ensino, incentivando a interação, o uso de outras linguagens, a própria leitura nos inúmeros *sites* existentes, a utilização de animações e a gama enorme de possibilidades de escrita e circulação social.

Ainda com relação aos multiletramentos, destacamos que, no decorrer da aplicação da proposta pedagógica, propomos a circulação das produções de texto em ambiente digital, requerendo dos alunos o manuseio com recursos das TDIC para que seus textos tivessem uma configuração diferente do suporte papel. Como já relatamos, foi necessário instrumentalizar os alunos para que pudessem transformar seus textos em formato de livro virtual e para a elaboração dos VILOs. Entretanto, ao obtermos o trabalho concluído, percebemos que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental souberam utilizar-se das ferramentas disponíveis em ambiente virtual e quando não sabiam, com a orientação da

professora pesquisadora, foi possível realizar a produção, como mostra o exemplo da Lenda da Mandioca a seguir, já concluída e publicada em formato de livro virtual.

Figura 26 a 30 - Páginas do livro virtual: Lenda da Mandioca



https://issuu.com/machaleira/folder/da-mandioca_2_94a4b017361b71

Eles esperaram, esperaram e de repente a índia ficou grávida. Eles ficaram muito felizes e então esperaram mais e nasceu. Era uma menina linda e branca como a neve e resolveram dar seu nome de Mani.

Ela cresceu e se tornou uma menina muito amada por todos, simpática e meiga.

Numa manhã, muito agonizante, Mani não se levantou, ela estava morta.




Foto por: Madalena B. Henri

Info Share Slack

YOU CAN PUBLISH TOO

https://issuu.com/machaleira/folder/da-mandioca_2_94a4b017361b71

Passou o tempo e nasceu uma plantinha que a mãe de Mani nunca tinha visto, mas ela achava que a indiazinha estava renascendo. Esperaram a planta crescer e resolveram cavar, para ver o que tinha. Encontraram uma raiz marrom por fora e branca como Mani por dentro. Os índios batizaram de mandioca (casa de Mani), mas com o tempo passou a ser MANDIOCA.

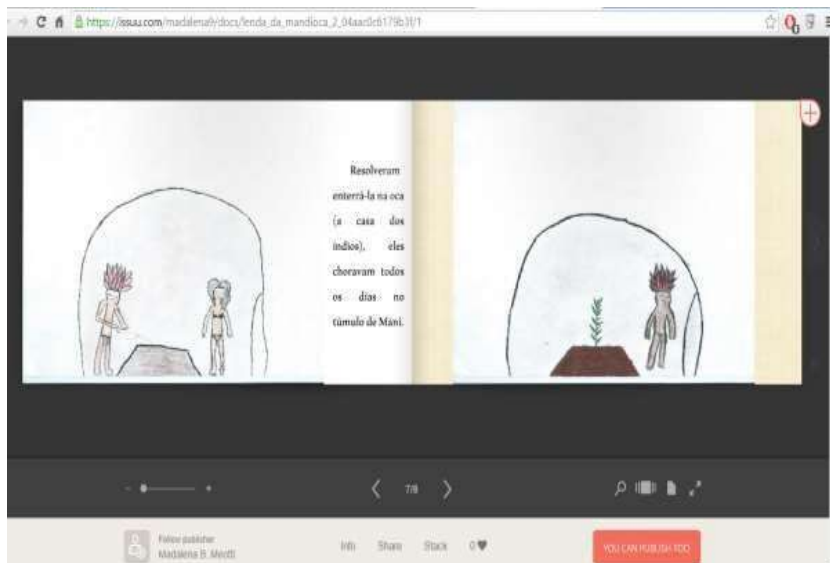
Assim surgiu a mandioca.

Foto por: Madalena B. Henri

Info Share Slack

YOU CAN PUBLISH TOO

138



Fonte: Produção de alunos

Durante a execução dessa atividade, tivemos que fazê-la passo a passo, considerando a idade dos alunos, sujeitos da pesquisa, pois constatamos que mesmo tendo acesso ao computador e *internet*, os usos desses alunos estavam muito ligados aos jogos on-line. Dessa forma, é revelador a importância que o professor possui em possibilitar encaminhamentos didáticos pedagógicos para que seus alunos desenvolvam além dos letramentos, os multiletramentos, contribuindo assim para a inclusão digital, oferecendo aos alunos condições que lhe permitam participar das práticas de multiletramentos (Castela, 2009).

Todos os livros virtuais produzidos pelos estudantes podem ser visualizados em seu formato digital nos *links* do quadro a seguir.

Quadro 08 - Livros virtuais produzidos pelos alunos

| TÍTULO DO LIVRO VIRTUAL | LINK ONDE PODE SER VISUALIZADO |
|--------------------------------|---|
| Lenda do milho | https://issuu.com/ulissesmeotti/docs/lenda_do_milho |
| Lenda da Iara | https://issuu.com/ulissesmeotti/docs/lenda_da_iara |
| Lenda da Mandioca | https://issuu.com/ulissesmeotti/docs/lenda_da_mandioca |
| Lenda da Mandioca 2 | https://issuu.com/ulissesmeotti/docs/lenda_da_mandioca_2 |
| Lenda da vitória-régia | https://issuu.com/madalena9/docs/lenda_da_vitoria_regia_25c9697a17ba5d |
| Lenda do guaraná | https://issuu.com/madalena9/docs/lenda_do_guarana_437ca5cd8898af |
| Lenda coleção de bonecas | https://issuu.com/madalena9/docs/cole_o_d_e_bonecas_a854c644dc9d02 |
| Lenda Noiva da estrada | https://issuu.com/madalena9/docs/noiva_da_estrada |

Fonte: Organizado pelas autoras.

Outro aspecto a ser observado em todas as produções finais, dos oito livros virtuais e dos quatro VILOs, que estavam adequados para a circulação virtual, uma vez que os alunos reescreveram tantas vezes quanto foi necessário, a fim de deixar o conteúdo verbal adequado. Com relação as ilustrações, foram cuidadosos e detalhistas, compatíveis com o que estava escrito. Nos VILOs, o texto lido por eles, tornando-se os narradores, que foi treinado e na gravação, quando ocorria algum deslize, aceitavam prontamente reiniciar o processo, tendo em vista que a circulação seria na *web*.

O quadro a seguir apresenta os VILOs elaborados pelos estudantes e o *link* onde podem ser vistos:

Quadro 09 - VILOS produzidos pelos alunos

| TÍTULO DO VILO | LINK ONDE PODE SER VISUALIZADO |
|-------------------------------|---|
| VILO – Lenda do Milho | https://youtu.be/SWE7MNpJ1VY?feature=shared |
| VILO – Lenda do Boitatá | https://youtu.be/ihriSTRfw9s?feature=shared |
| VILO – Lenda Noiva da estrada | https://youtu.be/7Etic38oFtg?feature=shared |
| VILO - Lenda da Mandioca | https://www.youtube.com/watch?v=mps2w2R2vcc |

Fonte: Organizado pelas autoras.

É importante frisar, pautados em Lévy (1999), que a maioria dos programas de computador desempenham um papel na formação intelectual dos usuários, pois permite que reorganizem seus modos de agir e interagir no mundo. Assim, consideramos que além do aprendizado do processo de leitura e escrita, por meio do trabalho com o gênero lenda, os alunos aprenderam também que a tecnologia está a serviço do usuário e que aprender a lidar com essa ferramenta é uma fonte de informação e um meio de construção de conhecimentos e interação social e a escola precisa estar atenta a essas mudanças (Braga, 2013).

O aprendizado da língua, passa necessariamente, passou pelo fato de o professor proporcionar a leitura e escrita em contextos significativos de uso, tendo um motivo para ler e escrever. Nesse aspecto, a palavra exerce a função de elo condutor, uma vez que vai estabelecendo as relações sociais entre os falantes e construindo uma cadeia comunicativa entre eles. Portanto, a compreensão da língua é histórica, social, dialógica, a serviço da interação (Bakhtin/Volochinov, [(1988)1929]. Nessa perspectiva, compreendemos que estão sendo desenvolvidos os letramentos, pois, como estabelece Street (2014) ocorreu a associação dos usos sociais da leitura e escrita ao contexto social, histórico e cultural. Kleiman (1995) corrobora nessa perspectiva, quando afirma que o letramento extrapola uma atividade formal com a escrita, mas

considera que deva consistir em uma prática social, ou seja, ler e escrever com uma função social. Compreendemos que compete à escola a responsabilidade pelos letramentos, uma vez que ocorre as de práticas sociais de leitura e escrita são heterogêneas e o aluno precisa estar em constante envolvimento nessas múltiplas práticas de letramentos, possibilitando sua participação nos inúmeros campos de atividade humana que estão presentes na sociedade.

Ensinar a língua e aliar elementos das TDIC implica numa atividade organizada pelo professor, em que a utilize como recurso que auxilia a integração dos conteúdos curriculares, como tentamos demonstrar em nossa pesquisa. Nesse sentido, a escola e todos os atores envolvidos nesse processo a compreendem como possibilidade de enriquecimento das aulas. Valente (1999) acrescenta

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos (Valente, 1999, p. 4).

Castela (2009) corrobora essa posição afirmando que

a adoção de novíssimas tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar implica a criação e a difusão de práticas pedagógicas que contribuirão para a inclusão digital, se capacitarem o estudante para as práticas cotidianas de letramento nos diversos gêneros digitais existentes (Castela, 2009, p. 58).

Ao observarmos o resultado final das produções de textos que propusemos em sala, todas estavam adequadas e possibilitaram o desenvolvimento do processo de leitura e escrita, objetivo de todo professor ao trabalhar com a língua portuguesa.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A NAVEGAÇÃO

A grandeza não é onde permanecemos, mas em qual direção estamos nos movendo. Devemos navegar algumas vezes com o vento e outras vezes contra ele, mas devemos navegar, e não ficar à deriva, e nem ancorados.

Oliver Wendall Holmes

Nesta viagem metafórica, partimos da concepção de linguagem numa perspectiva interacionista e dialógica, num percurso metodológico de pesquisa-ação, de cunho interpretativista. Possibilitou-nos descobertas, desafios e registros de como alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental reagiram ao inserirmos os recursos das TDIC em aulas de Língua Portuguesa.

Nosso objetivo foi verificar se a proposta pedagógica elaborada auxiliou esses alunos a assumirem uma atitude responsiva nos textos produzidos e a desenvolverem seus multiletramentos.

A SD contribuiu para o desenvolvimento da atitude responsiva dos alunos. Nas produções de textos, verificamos que ao final da proposta pedagógica todos os alunos, que participaram efetivamente das atividades desenvolvidas, tiveram uma atitude responsiva ativa, considerando que os textos atenderam ao formato do gênero discursivo lenda. Os alunos em duplas fizeram a retextualização das seguintes lendas: Lenda do guaraná; Lenda da mandioca 1¹¹; Lenda da mandioca 2; Lenda do milho; Lenda da vitória-régia; Lenda da Iara; Lenda do Boitatá; Noiva da Estrada e Coleção de bonecas.

¹¹ Numeramos como Lenda da Mandioca 1 e 2, pois houve a retextualização dessa lenda por dois grupos de alunos.

Ao todo foram nove lendas produzidas, nas quais os alunos se utilizaram mais de suas palavras do que das do texto lido antes da produção textual; mantiveram o conteúdo temático das lendas e imprimiram seu estilo na escrita, conforme exemplificamos no capítulo anterior, ao analisarmos dois textos produzidos durante a pesquisa, evidenciando que os alunos compreenderam que numa narrativa a marcação temporal é um componente essencial para a progressão do texto.

Verificamos que os alunos se empenharam em produzir seus textos, aceitavam as intervenções da professora e fizeram a reescrita de modo a torná-los adequados para circulação. Como professora há vários anos convivemos com as constantes queixas dos professores que relatam sobre a dificuldade de encaminhar propostas de produção de textos e de seus alunos realizarem a reescrita. Contudo, acreditamos que, se fossem dados ao aluno as condições de produção, ou seja, se sabe o que escrever, como escrever e para quem escrever e onde o texto vai circular, estarão dispostos a realizar as adequações na sua escrita, como de fato ocorreu (Geraldi, 1991).

Oito dos textos produzidos pelos alunos foram ilustrados, utilizando a técnica de desenho livre e depois transformados em livros virtuais cujos *link* de acesso se encontram no Quadro 08.

Nesse percurso, ainda, transformamos quatro textos em VILOs cujos *links* de acesso estão disponíveis no Quadro 09. Essa atividade exigiu ainda mais dos alunos, principalmente, no que se refere ao uso das tecnologias, mas que com planejamento e orientação foi possível realizá-la.

A metodologia da SD é uma maneira significativa de se trabalhar com o gênero discursivo, uma vez que possibilita uma situação real de interação, como procuramos elencar em nosso trabalho. Acreditamos que essa metodologia é a mais adequada para se trabalhar com os gêneros discursivos em turmas do Ensino Fundamental, porém exige do professor um conhecimento sobre o gênero a ser trabalhado e uma intervenção pedagógica constante, uma vez que estamos trabalhando com alunos que estão em

processo de aquisição da língua e que o contato com os gêneros que circulam socialmente ainda não é muito efetivo.

Dessa forma, ao retomarmos nosso objetivo de observar se os textos produzidos estão adequados ao contexto de circulação (virtual) e aos interlocutores propostos (leitores e usuários da *web*), constatamos que, após as nossas intervenções e orientações no processo de reescrita e na elaboração dos OAs para circulação dos textos, eles estavam adequados. Superaram nossas expectativas quanto ao resultado final, uma vez que os alunos assumiram uma atitude responsiva ativa durante todo o processo, culminando com a aprendizagem dos aspectos linguísticos e discursivos que envolvem o trabalho com o gênero em sala de aula.

Com relação à segunda indagação que buscou verificar se esse material possibilitou a utilização de multiletramentos por esses alunos, os dados novamente revelaram que os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com vários recursos das TICs como:

- Acessar *sites* de busca na *internet*;
- Trabalhar com processador e editor de texto do *Word*;
- Elaborar *slides* utilizando o programa *Power Point*;
- Acessar vídeos na *internet*;
- Utilizar ferramentas como copiar, colar, preenchimento de fundo;
- Baixar imagens e áudios de outros equipamentos (celular) para o computador;
- Trabalhar com o programa *Window Movie Maker*, que possibilitou a edição dos vídeos;
- Gravar áudios utilizando o programa *Voice Recorder* no celular;
- Elaborar VILOs;
- Converter arquivos em PDF;
- Transformar *slides* em *e-book* utilizando o *site* www.issuu.com.

Quando nos referimos aos multiletramentos, reportamo-nos a Castela (2009) quando afirma que “isso inclui o desenvolvimento

da produção escrita e a capacidade de se comunicar através da *Internet*. Ao mesmo tempo, habilita o sujeito a construir sentidos através do domínio das tecnologias de produção de texto, imagem e som” (Castela, 2009, p. 57-58).

Todos esses recursos disponibilizados pelas TDIC foram utilizados em função do que nos propomos durante a aplicação da proposta pedagógica, que foi trabalhar com o gênero discursivo lenda de modo que os alunos pudessem, além de desenvolver seu processo de leitura e escrita, desenvolver seus multiletramentos, pois acreditamos que a tecnologia faz parte do contexto social da grande maioria dos alunos e inseri-la no contexto escolar enriquece as possibilidades dos professores e serve de motivação para os estudantes.

Consideramos que a proposta pedagógica possibilitou o desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos envolvidos nessa pesquisa. Entretanto, deixa evidente que é necessário um investimento na formação de professores, para conhecerem e atuarem com esses recursos e nesse aspecto retomamos novamente Castela (2009) ao afirmar que “compartilhamos a opinião de que é possível integrar a tecnologia no ambiente educacional em harmonia com os métodos e práticas de ensino já existentes” (Castela, 2009, p. 58), mas para isso se necessita investimento na formação do professor. Enquanto, professora-pesquisadora, tivemos que aprender a lidar com os recursos empregados para poder empregá-los em sala de aula somente na disciplina de “Elaboração de projetos e Tecnologia educacional” do Profletras. Ressaltamos que no cotidiano pedagógico a inserção das tecnologias no ensino de Língua Portuguesa não precisa ocorrer no trabalho com todos os gêneros discursivos. Cabe ao professor elencar alguns gêneros em que seja possível trabalhar com as TDIC, de acordo com sua realidade e possibilidade. Contudo, nossa pesquisa demonstrou que inserir a tecnologia somente enriquece o trabalho do professor e amplia as possibilidades de leitura, escrita e circulação dos textos.

A partir da revisão teórica e das reflexões realizadas durante essa pesquisa, como professora da Educação Básica, esperamos que possamos contribuir com professores que atuam no Ensino Fundamental a alçar velas e navegar pelas inúmeras possibilidades que as TDIC podem trazer aos processos de ensino e aprendizagem e suscitar o interesse em mais pesquisas sobre o ensino da língua utilizando recursos das TDIC, não como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta que pode contribuir para as aulas dependendo de como seja empregada pelos docentes.

REFERÊNCIAS

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta Pedagógica Curricular: Ensino Fundamental (Anos iniciais):** região da AMOP. Cascavel/PR: Editora do Autor, 2020.

AMOP – **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal:** Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel/PR. AMOP: 2014.

AMOP – **Sequência Didática:** uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Cascavel - PR: Assoeste, 2007. [Caderno Pedagógico 01. Coord. Terezinha da Conceição Costa-Hübes].

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar.** 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski,** 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail e VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

BALTAR, Marcos e BEZERRA, Charlene. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o sulevar e a relação norte-sul. In: **Línguas & Letras.** Vol. 15, n. 28, 1º sem/2014.

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

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes Virtuais:** reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO Carlos Alberto, TEZZA Cristovão, CASTRO Gilberto de (Org.). **Diálogos de Bakhtin**. Curitiba - PR, Editora UFPR, 2007.

CASTELA, Greice da Silva. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino do espanhol, como língua estrangeira (E/LE)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, 2009.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 9.ed. Brasília: José Olympio, INL, 1976.

CATAPAN, Araci Hack. **Tertium: o novo modo do ser, do saber e do apreender**: Construindo uma Taxionomia para Mediação Pedagógica em Tecnologia de Comunicação Digital. Florianópolis, 2001, Tese (Doutorado em Mídia e Conhecimento). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis – SC, 2001.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: Do leitor ao navegador**. São Paulo: EDUNESP, 1998.

COELHO, Maria do Carmo Pereira. **As Narrativas da Cultura Indígena da Amazônia**: Lendas e Histórias. PUC – SP: São Paulo, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação da língua portuguesa. Tese (Doutorado em Estudos da linguagem). Londrina, PR: UEL, 2008.

COSTA, Sérgio Roberta da. **Dicionário dos gêneros Textuais**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. **Do Tear a Tela**: Uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção, Área de Concentração em Mídia e Conhecimento.). Florianópolis, UFSC/CTE, 2003.

DE GRANDI, Paula Baracat. **Processos de Construção de identidade profissional de professores em formação continuada.** Dissertação (Linguística Aplicada) São Paulo: Universidade de Campinas, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In: **Educar**, n.16, p.181-191. Editora da UFPR, 2010.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em Educação.** Trad. De Miguel Cabrera. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Editora Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro.** Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, João Vanderley. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, Maximina, ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria (orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** São Paulo: Pontes/ALAB, 2005.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOÉS, Lucia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo** (ou A polêmica em torno da ilusão). São Paulo, Ática, 1994.
- LÉVY, Pierri. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.
- LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos Anos Iniciais do Fundamental I. In: ROJO Roxane e MOURA, Eduardo. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola, 2012.
- MACHADO, Ana Maria. **Clássicos da verdade**: Mitos e lendas greco-romanas. 2 Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003. (Literatura em minha casa- 4ª Série: v. 4. Clássico Universal).
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: Conceitos- chave. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- MACHADO, Irene. **Literatura e redação**. São Paulo: Scipione, 1994.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual e Ensino**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais: ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes da tecnologia digital**. RJ: Lucerna, 2005.

MENEGASSI, Renilson, José. SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Escrita e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, Renilson José. Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa / Programas: **Ler e Escrever e Orientações curriculares**. Livro do Professor. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.

MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da Responsividade na interação verbal. **Revista Língua e Letras**. Cascavel, v.10, n.18, p. 147-170, 1º sem. 2009.

MEOTTI, Madalena Benazzi. **O uso de TICs, multiletramentos e sequência didática para desenvolver a atitude responsiva no Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

MEOTTI, Madalena Benazzi. **Os multiletramentos na formação continuada: uma pesquisa-ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de informação e comunicação**. 2020. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR.

MEOTTI, Madalena Benazzi; CASTELA, Greice da Silva. **A construção de uma sequência didática do gênero discurso lenda com uso das TICs para desenvolver letramentos no Ensino Fundamental**. *Travessias* (UNIOESTE. Online), v. 10, p. 33-56, 2016.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1992.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda.

(orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem das línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOURA, Heliud Luis Maia. **Atividades de referência em narrativas afiliadas ao universo do lendário da Amazônia:** Implicações sociocognitivas e culturais. Campinas: UNICAMP, 2013.

NUNES, Rosalina Simão. **Textos da Tradição Oral.** 2008. Disponível em: <https://sites.google.com/site/eportuguesrsn/Home/recursos-apoio/apoiorecursos/textosdatradicaooral> Acesso em: 6 jul. 2015.

OLIVEIRA, José Coutinho. **Folclore Amazônico.** Belém, Pará: São José, 1951. Vol. I.

OLIVEIRA, José Coutinho. **Folclore Amazônico.** Belém, Pará: Imprensa Universitária, 1965. Vol. II.

OLIVEIRA, José Coutinho. **Imaginário amazônico.** Belém: Paka-Tatu, 2007.

PARANÁ- Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular do Paraná:** princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED/PR, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

ROGRIGUES, Rosangela Hammes. A análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun, 2004.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luis; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

SILVA, Lídia Oliveira Loureiro. **Globalização das redes de comunicação**: uma reflexão sobre as implicações cognitivas e sociais. Centro Atlântico, 1999.

SIMIONI, Claudete A. **A Sequência Didática como proposta com os Gêneros Discursivos**: relato descritivo-crítico de uma experiência. CASCAVEL/PR: UNIOESTE, Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração: Linguagem e Sociedade, 2012 (Dissertação de Mestrado).

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Revista Letras de Hoje**, v.46, n.1, p. 37-45, jan/mar, Porto Alegre/RS, 2011.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, vol. 10, n.18, 1º sem. 2009.

SOBRE AS AUTORAS

Madalena Benazzi Meotti realizou estágio de pós-doutorado e doutorado em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível Mestrado Profissional (ProfLetras) pela UNIOESTE, *campus* de Cascavel, tendo sido bolsista CAPES. Especialista em Língua e Literatura pela mesma instituição. Atuou como professora da Educação Básica por 32 anos e atualmente é professora colaboradora do Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Marechal Cândido Rondon/PR. Tem se dedicado a pesquisas nas áreas dos letramentos, multiletramentos e inserção das TDIC no ensino.

Greice Castela Torrentes realizou estágio de pós-doutorado em Letras, na UERJ. É doutora, mestre e graduada em Letras Neolatinas pela UFRJ. É professora associada da Unioeste, onde atua na graduação em Letras e nos Programas de Pós-Graduação em Letras – PPGL e ProfLetras. Lidera o Grupo de Pesquisa “Linguagem, cultura e ensino”. Pesquisa na área de Linguística Aplicada sobre novas tecnologias no ensino e na formação de professores.

ÍNDICE REMISSIVO

- Atitude responsiva - 15; 20; 23; 25; 68; 71; 102; 115; 117; 123; 135; 143;
- AMOP - 13; 42; 63; 93; 112; 149;
- BNCC - 49; 50; 55; 63;
- Ensino Fundamental - 15; 26; 42; 49; 61; 63; 71; 73; 136; 143; 144; 147;
149; 153;
- Gêneros discursivos - 15; 17; 25; 28; 29; 30; 31; 33; 35; 36; 48; 50; 51;
59; 60; 100; 136; 144; 146; 155;
- Letramento - 17; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 51; 54; 67; 69; 100; 136;
139; 141; 142; 149; 153;
- Livro virtual - 57; 72; 76; 98; 113; 116; 117; 118; 121; 125; 129; 132;
137;
- Multiletramentos - 48; 50; 51; 53; 54; 55; 57; 68; 71; 75; 102; 103; 117;
123; 136; 139; 143; 145; 146; 157;
- Objetos de aprendizagem - 56; 57;
- Pesquisa-ação - 69; 70; 143; 153;
- Produção de texto – 26; 27; 28; 55; 62; 63; 75; 95; 111; 113; 126; 129;
131; 144; 146;
- Responsividade ativa – 17; 23; 25; 110; 117; 122; 123;
- Seqüência didática – 15; 17; 58; 59; 73; 153;
- Tecnologias digitais – 48; 49; 114; 153;
- VILO – 57; 76; 91; 93; 95; 98; 113; 114; 115; 136; 140; 141;
- Referencial Curricular do Paraná – 49; 154;

Organizada em quatro partes, a obra tem como foco o trabalho com o gênero do discurso, a metodologia da sequência didática e a utilização de recursos das TDIC para o ensino das práticas de leitura e produção textual. É um convite para professores que atuam no Ensino Fundamental a alçar velas e navegar pelas inúmeras possibilidades que as TDIC podem trazer aos processos de ensino e aprendizagem da língua.

