



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

FRANCICLEUDO SOARES DA SILVA

**O TRABALHO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS**

CAJAZEIRAS - PB

2018

FRANCICLEUDO SOARES DA SILVA

**O TRABALHO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Letras - Língua Portuguesa, do Centro de
Formação de Professores da Universidade
Federal de Campina Grande – *Campus* de
Cajazeiras - como requisito de avaliação
para obtenção do título de licenciado em
Letras.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira

CAJAZEIRAS - PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S586t Silva, Francicleudo Soares da.
O trabalho com a produção textual escrita no 9º ano do ensino fundamental II: uma proposta de intervenção na perspectiva dos multiletramentos / Francicleudo Soares da Silva. – Cajazeiras, 2018.
50f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Hérica Paiva Pereira.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2018.

1. Língua portuguesa - ensino. 2. Multiletramento. 3. Práticas sociais. 4. Texto. 5. Gêneros textuais. 6. Escrita. 7. Produção textual. I. Pereira, Hérica Paiva. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.134.3

FRANCICLEUDO SOARES DA SILVA

O TRABALHO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA
PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Aprovado em: 14 / 12 / 2018

Banca Examinadora:

Hérica Paiva Pereira

Prof.^a Dr.^a. Hérica Paiva Pereira
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)

Leticia da Silva Gonzaga

Prof.^a Me. Leticia da Silva Gonzaga
(EEEFJG - Examinador 1)

Abdoral Inácio da Silva

Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 2)

Ao Mestre da vida, Instruidor de seres e Criador das coisas; a minha mãe Francineide, genitora, diretora e professora da minha vida; ao meu pai Adriano, meu ídolo, espelho de coragem, caráter e moral dos dias; a todos os meus professores...

A TEMPOS E HORAS DE HOJE E DO FUTURO, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Onipotente e Onipresente, por me fazer vivo, corajoso, esperançoso e confiante diante das lutas.

A minha mãe Francineide, o meu espelho de coragem, por me incentivar a ser quem me tornei e me tornarei ao buscar instruções para melhores dias e melhorar os dias.

Ao meu pai Adriano, o meu ídolo, por me preparar para o mundo, pregando-me uma educação baseada no caráter, na honestidade e no respeito às pessoas.

Aos meus irmãos, algumas das bases da minha investida na educação, pela luta empreendida nas labutas da vida que, por serem os mais velhos, trabalhando contribuíram muito para que eu, sendo o mais novo, tivesse acesso à educação escolar e crescesse profissionalmente.

A minha prima Jaylsa, uma irmã de alma, pela força e confiança prestados nos momentos de aflição e desesperança.

A todos os demais familiares, pelas demonstrações de credibilidade ao meu desempenho na formação.

A minha amiga Maria de Lourdes (Lourdinha), parceira de Curso e agora da vida, pela força, pelo amor empreendido, pelas vezes que me incentivou quando eu quis desistir do curso, pela demonstração de preocupação com meu progresso pessoal e profissional, pela paciência de me ouvir e pela sensibilidade de ser a amiga de todas as horas na luta diária.

Aos meus amigos, pelo apoio nas horas que precisei ser ouvido, entendido e fortalecido.

Aos meus colegas do Curso, pelas forças e pelas parcerias empregadas no decorrer da formação, pela troca efetiva de conhecimentos em função das nossas melhorias mútuas.

Aos meus professores de modo geral e em especial a Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira, orientadora deste trabalho, e a Prof.^a Dr.^a Erlane, pelos conhecimentos prestados à minha formação, pelos cuidados de pesquisar e ensinar, pela capacidade e paciência de me tornar um cidadão melhor e eficiente nas lutas pelas melhorias alheias.

A todos que, de forma direta e/ou indireta, contribuíram para o meu progresso.

De leituras também vive o homem, assim como a graduação se dá das leituras, entre leituras e para as leituras. E, já disse Paulo Freire: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, são as palavras que modificam a leitura de si mesmas e completam as do mundo.

(FREIRE, 1989)

RESUMO

Este trabalho objetiva fazer um estudo sobre as condições de inserção dos (multi)letramentos nas práticas de sala de aula como uma forma didática de se lidar, hoje, com as novas mídias e tecnologias frente a necessidade da adaptação do novo no contexto escolar. Com isso, percebe-se que é mais que uma necessidade de adequação do ensino, prática esta que vislumbra a sistematização da aprendizagem ao que compete à interação sócio-comunicativa. Nessa lógica, em se tratando da dinamicidade da Língua, também se fala aqui das atribuições indispensáveis do texto como requisito composicional da linguagem escrita e genérica, abordando, sobretudo, a estruturação e utilização textual para o cumprimento da interação. Assim, desse apontamento, discute-se teorias que caracterizam a escrita (processo de produção textual) pela sua representatividade com valor singular no contexto da interação homem com homem e homem com meio social, sobretudo pensando pelo viés da funcionalidade dos gêneros textuais/discursivos como modelos assíduos da comunicação moderna. A partir disso, elenca-se teóricos como referenciais na literatura para expor estratégias e conhecimentos voltados ao desempenho das práticas dos (multi)letramentos (que se dá da sociedade para a escola) pensando na sua efetivação que se dá (quase) sempre por meio da escrita, já que o letramento tem sua utilidade concretizada em algum gênero. Portanto, os autores que fundamentam a pesquisa são: Soares (2012), Kleiman (1995; 1999), Rojo (2015), Bakhtin (1992; 2003), e Antunes (2003); Koch e Elias (2012), entre outros que refletem sobre a prática do ensino de Língua Portuguesa, pensando na condição do homem de linguagens formado a partir da sociedade e para a sociedade. Para isso, o trabalho está organizado por uma metodologia de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e de natureza básica. Com isso, o trabalho está voltado a uma proposta pedagógica aos docentes de Língua Portuguesa, na perspectiva dos (multi)letramentos no contexto escolar. Entre os subtítulos elencados nesta pesquisa, como referência para a dinâmica da proposta relatada ao final, discute-se sobre a especificidade do gênero crônica como requisito responsável por narrar os fatos do cotidiano. Para tanto, a pesquisa está voltada aos interesses dos docentes, na pedagogia e didática do monitoramento do ensino de Língua Portuguesa pensado a partir de/para as práticas sociais desempenhadas pelos indivíduos.

Palavras-chave: (Multi)letramentos. Práticas Sociais. Texto. Gêneros textuais. Escrita.

ABSTRACT

This work aims to make a study on the insertion conditions of (multi)literacies in classroom practices as a didactic way of dealing, as it is today, with the new media and technologies, facing the need of adaptation to what is new in the school context. With this, it is recognized that it is more than a necessity the adequacy of teaching, a practice that envisions the systematization of learning in relation to the responsibility of social-communicative interaction. In this logic, when dealing with language dynamicity, we also refer here to the indispensable attributions of the text as a compositional requirement of written and generic language, addressing, above all, the structuring and textual use made for the fulfillment of the interaction. Thus, from what was pointed out, theories that characterize writing (textual production process) by its representativeness with singular value in the context of the interaction between man and man and man with social environment are discussed, especially considering the functional side of textual / discursive genres as assiduous models of modern communication. Based on this, theoreticians are listed as references in the literature to expose strategies and knowledge focused on the performance of the (multi)literacies practices (from society to school), thinking about their effectiveness that occurs (almost) always through writing, since literacy has its usefulness concretized in some genre. Therefore, the authors who base the research are: Soares (2012), Kleiman (1995; 1999), Rojo (2015), Bakhtin (1992, 2003), and Antunes (2003); Koch and Elias (2012), among others that reflect on the practice of teaching Portuguese Language, thinking about the condition of the man as a being of languages formed from society and for society. For this, the work is organized by a methodology of qualitative approach, of a bibliographic type, and basic nature. With this, the work is focused on a pedagogical proposal for Portuguese Language teachers, in the perspective of (multi)literacies in the school context. Among the subheadings listed in this research, as a reference for the dynamics of the proposal reported at the end, it is discussed the specificity of the chronicle as a requirement responsible for narrating the facts of daily life. Therefore, the research is directed to the interests of teachers, in the pedagogy and didactics of the monitoring of Portuguese language teaching thought to / from the social practices performed by individuals.

Key words: (Multi)literacies. Social Practices. Text. Textual genres. Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Representação da realidade do texto em relação a realidade de quem o produz.....	27
Figura 2	- Texto produzido pelo aluno (transcrição de áudio).....	43
Figura 3	- Texto produzido pelo aluno (retextualização: a crônica).....	44
Figura 4	- Publicação da crônica, elaborada pelo aluno, exposta no <i>Facebook</i>	45

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CFP	Centro de Formação de Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LP	Língua Portuguesa
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICS	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 METODOLOGIA.....	14
1.1.1 Os ideais da pesquisa capítulo por capítulo e autor a autor.....	15
2 LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: DA SOCIEDADE PARA A ESCOLA	17
2.1 MULTILETRAMENTOS: AS TECNOLOGIAS E MULTIMÍDIAS NO CONTEXTO DO ENSINO APRENDIZAGEM.....	22
2.2 O TEXTO: SUA DIMENSÃO ASSOCIADA AO CONTEXTO.....	26
2.2.1 A escrita como tecnologia sociointerativa a partir do gênero textual/discursivo.....	31
2.2.2 A retextualização na perspectiva de Marcuschi.....	36
2.2.3 A crônica: um gênero-registro da realidade social.....	39
3 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM A ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO NA SISTEMÁTICA DOS MULTILETRAMENTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49

1 INTRODUÇÃO

Ao se fazer estudos sobre língua e, logo, sobre linguagem, numa perspectiva voltada e direcionada para o ensino do português, é possível perceber que há algum tempo, segundo Antunes (2003), ainda existe e persiste, por parte dos professores, uma prática pedagógica muito limitada e fechada, fundamentada nela mesma, ou seja, prática essa que consiste em desenvolver o aprendizado de Língua Portuguesa (LP) limitada à codificação e decodificação de palavras de formas descontextualizadas. Esse ensino rompe com a ideia de formar cidadãos ativos e interativos na sociedade, ocasionando um desvínculo do aluno com o seu compromisso social.

Neste sentido, é preciso e indispensável reconhecer, enquanto professor, que o ser humano é um ser de linguagem, linguagem essa que tem como função promover a interação entre os seres sociais, que por sua vez, só funciona quando a interação acontece. Sendo assim, a proposta de ensino deve estar voltada necessariamente para uma formação integral do aluno, atividade ainda pouco desenvolvida em muitas práticas docentes.

Assim, a prática insuficiente se reflete no “insucesso escolar”, quando o aluno se vê, segundo Antunes (2003), frustrado diante da sua condição linguística e se identifica como sendo linguisticamente diferente, afirmando que o português é uma disciplina muito difícil de ser aprendida, quando, também, ocasiona sua evasão escolar, porque muitas das vezes ele se vê bem em todas as outras disciplinas e reprova em português.

A educação no Brasil, no que diz respeito em especial ao sistema do ensino público, tem se sustentado num aparato de políticas educacionais e governamentais que tem contribuído muito com a formação do professor, no entanto, ainda muito contestado como se dá a aplicação dos conteúdos, estudados nas formações, por muitos professores que ainda insistem em práticas ultrapassadas.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como tema “O trabalho com a produção textual escrita no 9º ano do Ensino Fundamental II: uma proposta de intervenção na perspectiva dos (multi)letramentos”, numa abordagem geral do ensino, e está centrado nas temáticas do fazer pedagógico, tendo como finalidade refletir algumas falhas nas práticas das aulas, em atividades da escrita, nas escolas atuais.

Disso, é importante reconhecer que a escola é o espaço de construção de conhecimento, regido pelo fazer pedagógico dos professores, onde se sistematiza práticas pedagógicas a partir de conceitos e técnicas de ensino na intenção de lecionar com a finalidade de ensinar ao aluno a ser cidadão de bem, portador de conhecimento, dominador das suas vivências de modo que contribua para o seu crescimento pessoal e profissional e que, também, o torne humano em suas atividades cotidianas.

Assim, visto que o ensino a partir do texto escrito, mais precisamente o trabalho com a produção textual escrita, é uma das maneiras mais aplicáveis ao desempenho das habilidades que contribuem para a formação dos alunos, será que, hoje, no uso das atribuições legais de práticas de ensino, há uma frequente e persistente influência do trabalho com a produção de texto, por parte dos professores em geral, na perspectiva dos (multi)letramentos?

Grande parte dos docentes ainda estão seguindo uma proposta mecanizada de ensino, fundamentada em bases estruturalistas, que não sistematiza o conhecimento a ser desenvolvido no aluno, deixando de lado os seus conhecimentos prévios, e não estimulando, também, o aspecto cognitivo a partir do qual se estruturam as várias formas de pensamentos (forma o ser pensante, crítico). Há, portanto, uma grande defasagem nas aulas de língua materna, visto que tal sistemática de ensino, ainda muito presente em algumas escolas, não está associada diretamente à formação dos seres de sociedade, capazes de interagir nas mais variadas situações do convívio social, proposta essa estruturada de forma consistente e de eficaz resultado nas temáticas do letramento, que leva em conta, principalmente, os conhecimentos prévios do educando.

Assim, as aulas de Língua Materna precisam ser pensadas a partir do que leva o alunado a progredir em termos de conhecimento da realidade social, principalmente do ponto de vista que ceda espaço ao novo funcionamento das mídias sociais, em se tratando das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS) que vêm se introduzindo cada vez mais na atualidade e sendo, portanto, muito utilizadas pelos jovens modernos. Deste modo, no que se refere à manipulação dos gêneros textuais e discursivos no contexto do ensino-aprendizagem em favor da comunicação, a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) como instrumento de capacitação docente, oferece um diagnóstico sistematizado para o desenvolver da prática docente em sala de aula e diz que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2013, p. 66).

O ensino-aprendizagem de Língua tem se responsabilizado, ultimamente, pelo desempenho de muitas capacidades linguísticas as quais obrigatoriamente precisam ser desenvolvidas nos alunos que, enquanto falantes e escritores, precisam e dependem do uso da fala e da escrita nas situações de convivência pessoal e profissional do cotidiano, em todas as atribuições sociais. Portanto, esse trabalho se justifica em querer dar uma contribuição para o fazer pedagógico do docente, sustentada à luz de teorias que trabalham as estratégias de escrita, a fim de adaptar teorias e práticas na perspectiva dos (multi)letramentos.

Nessa lógica, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como ocorre o trabalho com a escrita na perspectiva dos (multi)letramentos, a fim de contribuir com o fazer pedagógico do professor do 9^o ano. Para se cumprir a finalidade, os objetivos específicos são: apresentar conceitos e concepções de letramento e (multi)letramentos, como também a sua importância no ensino aprendizagem; destacar os gêneros textuais, especialmente o gênero crônica, como ferramentas indispensáveis na construção de textos; descrever o significado de texto e retextualização, destacando a sua importância como instrumento de capacitação cognitivo social do aluno; e desenvolver uma prática pedagógica, para professores do 9^o ano, baseada na retextualização da oralidade para escrita.

Portanto, na intenção de contribuir com o melhoramento das práticas pedagógicas dos docentes de LP, este trabalho foi produzido a partir da necessidade de aprimorar os conhecimentos acerca do ensino-aprendizagem, amparado por autores como Soares (2012), Kleiman (1995; 1999), Rojo (2015), Bakhtin (1992; 2003), Antunes (2003); Koch e Elias (2012), entre outros que exploram temáticas que auxiliam o melhor desempenho dos professores em sala de aula.

No tópico seguinte será discutido o como se deu esta pesquisa, elencando, passo-a-passo, as atividades desenvolvidas para a formulação deste trabalho, sobretudo a delimitação específica de cada capítulo e dos principais autores.

1.1 METODOLOGIA

Com o intuito de buscar conclusões precisas e eficientes para este trabalho, neste tópico discute-se o processo das atividades desenvolvidas para se cumprir esta pesquisa. E de início é necessário entender que o trabalho científico metodologicamente tem uma atividade de grande e indispensável utilidade: a pesquisa (TARTUCE, 2006 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Para isso, é preciso selecionar um método que leve a responder à indagação da problemática que motivou e despertou a curiosidade de saber o (mal) funcionamento de determinadas práticas. Neste caso, a pergunta que influenciou a pesquisa aqui concluída foi: será que hoje, no uso das atribuições legais de práticas de ensino, há uma frequente e persistente influência do trabalho com a produção textual escrita, por parte dos professores em geral, na perspectiva do letramento?

A partir desta indagação, foi traçado um caminho para respondê-la. Para se cumprir o trajeto, a objetivação está sustentada no que Prodanov e Freitas (2013, p. 12) afirmam: "[...] método quer dizer caminho". Portanto, o caminho determina a chegada, ou seja, a forma como o percorre faz como que se cumpra (ou não) o objetivo esperado ao final de uma determinada atividade ou trabalho (pesquisa).

Sendo assim, começa-se o processo da investigação e são apresentados resultados sustentados na condição de uma pesquisa bibliográfica e de natureza qualitativa, amparada à luz das teorias aqui plantadas e comparadas nas perspectivas de autores como Soares (2012), Kleiman (1995; 1999), Rojo (2015),

Bakhtin (1992; 2003), Antunes (2003), Koch e Elias (2012) e outros mais, vislumbrando uma discussão acerca do ensino-aprendizagem de LP no que se refere a algumas falhas nas práticas pedagógicas atuais, as quais ainda não contemplam a utilidade dos (multi)letramentos: fincado no novo que os alunos trazem para a sala de aula.

Assim, a partir de então foram feitos levantamentos de dados, dados estes apurados das literaturas lidas, fichadas e analisadas na intenção de condensar, evitando repetições de ideias, as informações para o desenvolvimento da fundamentação teórico-metodológica que condizem com a proposta temática explorada na pesquisa aqui plantada.

Com isso, foram colhidos dos estudos realizados a partir das literaturas analisadas os apontamentos necessários para o cumprimento do ensino-aprendizagem de LP nas perspectivas dos (multi)letramentos.

Portanto, trata-se de uma pesquisa desenvolvida por intermédio de uma abordagem qualitativa, um modelo que Gerhardt e Silveira (2009) consideram não se preocupar com apurados numéricos, mas com o desenvolvimento e continuidade da busca pela compreensão de um determinado sistema socio-organizacional, no que se refere aos grupos sociais. De acordo com as autoras, é uma pesquisa de natureza básica, ou seja, comporta a intuição de gerar novos/outros conhecimentos sem necessariamente precisar de aplicações práticas, a fim de contribuir com a ciência dos fatos.

Sendo assim, na intenção de mostrar afeição e afinco a problemática e à temática desenvolvida aqui, quanto aos objetivos trata-se uma pesquisa exploratória, pois está focada em um objetivo geral, o qual será cumprido pela sequência de outros objetivos específicos seguidos com muita precisão.

A seguir serão apresentadas as dinâmicas de cada capítulo e os ideais de pesquisa dos principais autores.

1.1.1 Os ideais da pesquisa capítulo por capítulo e autor a autor

Este trabalho foi traçado e organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, introdução, inicia-se centrado nos estudos de Antunes (2003) que fazem-se todo um

levantamento sobre o andamento das práticas de ensino de LP que, segundo a autora, andam meio desconectadas da realidade, especialmente no que diz respeito ao aproveitamento dos conhecimentos prévios do alunado. E também apoia-se na BNCC (2013), que leva em conta a influência das novas TICS para o desenvolvimento da pedagogia e da didática no ensino-aprendizagem.

Nessa lógica, ainda na introdução são abordados a problemática da pesquisa, a hipótese e a justificativa do tema escolhido para este trabalho. A partir disso são apresentados também os objetivos geral e específicos que sustentam a organização e a proposta de pesquisar sobre a temática.

Adiante, no segundo capítulo, intitulado Letramento múltiplos: da sociedade para a escola, inicia-se a discussão da pesquisa propriamente planejada para o estudo em questão. Entre alguns subtítulos, destacam alguns autores (principais) como: Soares (2012), tratando das diferenciações entre alfabetização e letramento; Kleiman (1995; 1999), discutindo sobre os significados do letramento e sua importância para o ensino-aprendizagem, bem como, também, falando sobre a efetivação do letramento nos processos da construção textual; Rojo (2015), contemplando uma abordagem das práticas educativas na visão da Hipermodernidade, falando sobre a importância dos (multi)letramentos no contexto das TICS; Bakhtin (1992; 2003), ressaltando a grandiosidade dos gêneros textuais discursivos e seus contributivos para as práticas sociais e interativas; Antunes (2003), dialogando sobre a potencialização e importância da aula de Português, pensando na formação continuada do professor; e Koch e Elias (2012), ressaltando a necessidade da escrita, levando em conta os critérios da textualidade.

A partir dos teóricos estudados, no terceiro capítulo é apresentado um relato de experiência na intenção de contribuir com o fazer pedagógico do professor de LP. É uma proposta de intervenção que tem como finalidade contemplar o trabalho com a produção textual escrita na perspectiva dos (multi)letramentos.

2 LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: DA SOCIEDADE PARA A ESCOLA

Segundo Soares (2012), letramento é uma palavra nova no léxico da LP, surgida em meados dos anos 80 no Brasil, que comporta o vocabulário da Educação, bem como no âmbito das Ciências Linguísticas. Portanto, ainda há um certo estranhamento por parte dos pesquisadores, causado por tal palavra, analisada dos ângulos de: analfabetismo *versus* analfabeto, alfabetizar *versus* alfabetizado, letrado *versus* iletrado, isto segundo o Aurélio de Português.

A autora explica que, etimologicamente, a palavra letramento se assemelha a *literacy*, uma palavra originada do latim *litera* (que significa letra) agregada do sufixo *-cy*, moldando-a uma denotação qualificativa, condicional.

Contudo, para melhor compreender o significado de letramento é preciso antes entender o significado de analfabetismo. O analfabetismo, segundo a pesquisadora, surge da condição ou do estado de determinado sujeito ser analfabeto, ou seja, sem o conhecimento da língua escrita. Já o letramento é

o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” enquanto tecnologia para se realizar as atividades linguístico-interativas (SOARES, 2012, p. 18).

Ainda para a autora, é importante ressaltar que a expressão letramento tenha surgido, no campo das pesquisas, com a mesma sistemática e significância da palavra alfabetismo, também não dicionarizada, portanto, assim, ambas desempenham o mesmo papel sociocomunicativo no que diz respeito às práticas escolares. Nesse contexto, Soares (2012, p. 19) afirma:

É significativo refletir sobre o fato de não ser de uso corrente a palavra alfabetismo, “estado ou qualidade de alfabetizado”, enquanto seu contrário, analfabetismo, “estado ou condição de analfabeto”, é termo familiar e de universal compreensão. O que surpreende é o substantivo que nega – analfabetismo se forma com o prefixo grego a(n) –, que denota negação – seja de uso corrente na língua, enquanto o substantivo que afirma – alfabetismo – não seja usado. Da mesma forma, analfabeto, que nega, é também palavra corrente, mas nem mesmo temos um substantivo que afirme o seu contrário (já que alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais

que as demandam). A explicação não é difícil e ajuda a clarear o sentido de alfabetismo ou letramento.

O letramento é, portanto, semelhante a alfabetismo. E, associado às práticas de ler e escrever, habilidades adquiridas em especial no processo de alfabetização escolar, este tem a função de incluir os seres (alunos) nas atividades sociais que funcionam em decorrência da escrita. Vale ressaltar, como bem coloca Soares (2012), que alfabetização é o processo de aquisição do código linguístico escrito, e letramento é o uso da escrita (e da oralidade), no exercício da Língua Portuguesa, nas práticas interativo-linguístico-sociais.

Assim, analfabetismo supriria todas as condições sociais. E só depois, bem recente, passou a se usar alfabetismo ou letramento, pois não basta apenas saber ler e escrever, tem que saber usá-las no cotidiano. Pois, o simples ato de escrever um bilhete já denota nível de letramento, e não apenas presença ou ausência da “tecnologia” de ler e escrever. E é desta ideia (letramento) que se individualizam os fatos de ser alfabetizado e ser letrado (aquisição do letramento), pois, ser letrado vai muito além do ato de decodificar símbolos de uma língua, e infere-se que, a partir das práticas sociais que envolvam leitura e escrita com fim comunicativo e interativo, demonstra letramento.

A partir disto, o produto da educação, nos dias atuais, tem se tornado cada vez mais inovador no que se refere ao desempenho de habilidade sociocomunicativas, pois é pensando no desempenho humano que tem se estudado cada vez mais a interação social no campo das pesquisas sobre o ensino-aprendizagem, visando, assim, a grande função do homem em sociedade e, mais que isso, a atribuição e a contribuição que tem a língua como objeto principal das práticas humanas no contexto sócio-comunicativo-interacional, em que toda e qualquer interação do homem parte de uma língua, seja ela em representação escrita ou falada (BAKHTIN, 2003 apud ROJO, 2015).

Então, com toda a sistematização do campo do ensino-aprendizagem, no meio educacional em específico, surge uma corrente necessidade de se compreender algumas falhas no desempenho cognitivo de parte dos estudantes, que não progridem em termos do conhecimento para o convívio em sociedade no que diz respeito a apropriação da língua escrita em função das atividades que

promovem a interação social. Isto, portanto, influencia diretamente no que Kleiman (1995) configura como letramento.

O letramento tem se apropriado do que se concebe como alfabetização em função das práticas comunicativas e mais especificamente vem se instaurando no meio social a partir dos grupos menos favorecidos, pois, o desenvolvimento do letramento está associado à “[...] crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita”, uma vez que tais estudos estão centrados na função social da escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Neste caso, há uma constante influência neste impacto, que é a não sistematização do ensino-aprendizagem, visto que a abordagem das aulas, hoje, tem se manifestado numa perspectiva estruturalista, em que o conhecimento a ser desenvolvido no aluno não se apropria da cognição no âmbito da língua e da linguagem enquanto produtoras da atividade social e discursiva (BAKHTIN, 2003 apud ROJO, 2015). Portanto, letramento é um processo em que o aprendiz se apropria da sua linguagem para compreender alguns comportamentos, senão todos, e práticas linguísticas que estejam voltadas ao desempenho dos sujeitos sociais. Porém, Kleiman (1995, p.17-18) esclarece que:

A palavra “letramento” não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. Assim, se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Se, por outro lado, um pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social, *versus* outro grupo social falam sobre um livro, a fim de caracterizar essas práticas, e, muitas vezes correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativas essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever.

Deste modo, tem-se associado o letramento aos aspectos da oralidade e da escrita como resultado da educação escolar, em que tal prática, em parte das escolas, limita-se apenas ao ato da alfabetização, que não está no nível do que Kleiman (1995) instrumentaliza, nos seus discursos, como letramento. Assim a

alfabetização preocupa-se com o aprender dos símbolos que determinam a língua como instrumento da comunicação, mas não se atem à função social de tal língua no que se refere à interação de grupo (SOARES, 2012).

E, com isso, segundo Kleiman (1995, p. 18), as práticas que são consideradas como letramento estão sempre apoiadas nas “[...] práticas discursivas de determinado grupo social”. Mas é só para dizer que isso está longe de se associar apenas aos atos de ler e escrever, concebidos pela alfabetização: letramento é condição de apreensão dos sentidos a partir dos discursos de um determinado grupo e/ou lugar social.

Neste sentido, o lugar social da escrita, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, é a escola, e o lugar do letramento é a sociedade. Pode-se, então, considerar o letramento como alfabetização?

Um outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de que possuem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Sendo assim, o letramento se associa à escrita em função da oralidade, porém, não significa “ler e escrever”. Ler e escrever são etapas que correspondem aos resultados da alfabetização, e o que fazer com isso, nas atividades sociais, serão as chamadas “práticas do letramento”. Por assim ser concebido, e ainda por se associar ao desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, essa prática vai muito além da condição de dominar a escrita, pois são as instituições sociais que se responsabilizam da tarefa de fazer com que os seres adentrem os espaços com práticas de escrita, pois, os diferentes espaços sociais também são “[...] agências de letramento” (KLEIMAN, 1995).

Assim, pensando nessa democratização dos espaços sociais como fontes de ensinamentos linguísticos-sociais, não é responsabilidade apenas da escola a atividade de formar cidadãos interativos, uma vez que a função da escola é transmitir conhecimentos que viabilizem a participação dos alunos em sociedade. Enquanto que o funcionamento do conhecimento em detrimento das atividades de rotina compete às instituições sociais, pois o letramento mais eficaz se liga diretamente à interatividade, bem como, também, à cultura em massa.

Nessa lógica, partindo do que a autora (1995) aponta - a “mobilidade social” -, todo letramento com princípios na escrita não pode ser desvinculado da interação: o aspecto cognitivo do alunado depende da interação social. É por isso, portanto, que não se pode desvincular escolarização e letramento, pois estes acontecem ou devem acontecer interligadamente, visando que a escola é o principal espaço social onde o letramento se concretiza efetivamente.

A pesquisadora ainda aponta que a cognição como aspecto do desenvolvimento do pensamento não compete unicamente aos processos de escolarização e letramento, mas também influi da condição cultural de cada povo e nação. E há, no entanto, a influência de os sujeitos trazerem consigo representações compartilhadas das suas vivências em determinados contextos e grupos sociais aos quais estão inseridos. Deste modo, se há possibilidade de leituras várias em função do saber, inclusive a leitura de mundo que, segundo Freire (1989), antecede a leitura da palavra escrita, fica evidente que pensar está para além da condição de alfabetizado e/ou letrado. Do ponto de vista de Kleiman (1995, p. 27), percebe-se, então, que:

Os problemas da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo são vários. O mais importante talvez seja o fato de que uma vez que os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas.

Logicamente, a partir do que aponta o contexto da pesquisa (1995), a sistematização do conhecimento na perspectiva do letramento busca resolver parte de tais problemas, senão todos, e tem a finalidade de reorganizar o conhecimento em favor do desempenho da cognição, de modo que se tome conhecimento da tecnologia da escrita, pois é a partir da língua falada que se dão as práticas da interação do homem, a qual se realiza efetivamente na escrita como instrumento eficaz da comunicação social e discursiva.

Portanto, desse ponto de vista, a autora (1995) ainda seleciona o aspecto da cultura em massa como fonte principal da disseminação das práticas de letramento, pois, no que se refere à pluralidade de linguagens, é o conhecimento prévio do aluno em consonância com o saber científico, instruído por profissionais capacitados, que favorecem positivamente a cognição. Numa sociedade, em especial a brasileira, em

que a tecnologia da informação tem avançado muito no quesito da interação, e as mídias vêm contaminando positivamente o sistema de comunicação, é mais que preciso e indispensável avançar para o Rojo (2012) chama de multiletramentos.

Assim, já que letramentos passou a receber o “multi”, a seguir compreende-se melhor essa adaptação ao se discutir os novos desafios do ensino-aprendizagem frente ao novo multimidiatismo.

2.1 MULTILETRAMENTOS: AS TECNOLOGIAS E MULTIMÍDIAS NO CONTEXTO DO ENSINO APRENDIZAGEM

De acordo com Rojo (2012), foi em 1996, em Nova Londres (EUA), através de estudos realizados por um grupo de pesquisadores afeitos aos letramentos, nomeados como Grupo de Nova Londres, que surgiu, nas atividades por eles discutidas no intervalo de uma semana, o diálogo com a sistemática dos multiletramentos na ótica do convívio social, a partir de “um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (‘uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais’)” (ROJO, 2012, p. 11-12, grifos da autora).

Antes de se discutir em que consiste a temática dos multiletramentos, há uma indispensável necessidade de se entender um pouco sobre a diversificação de linguagens no contexto escolar, no que diz respeito ao aspecto cultural, como bem discutem os pesquisadores/organizadores do livro “Multiletramentos na escola”.

Em decorrência de muitos estudiosos do campo das pesquisas que amparam o ensino-aprendizagem estudarem os letramentos múltiplos, amplia-se a dinâmica da educação sócio-comunicativo-interacional dos multiletramentos, avançada denominação que também se apropria da lógica em que nasceu letramento (da *literacy* – termo latim), como foi discutido no início desta pesquisa, porém agora mais adaptada e inteirada com o mundo das tecnologias da informação.

Neste sentido, a Educação vem tomando rumos que se apropriam cada vez mais da intenção de manter a organização social, especialmente no tocante à pluralidade e diversificação da cultura que tem sistematizado gradativamente o surgimento das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS) em

favor da melhoria da convivência sociointerativa. Já não se vê mais, portanto, uma dinâmica de ensino pautada nos interesses ativos, de modo individual, pois é preciso pensar, agora, e vem sendo discutido em pesquisas bem atuais, a condição do homem interativo e não somente ativo-participativo, sobretudo, também, refletindo as questões de conflito que caracterizam e desconstroem o preconceito em relação ao novo.

Nessa lógica, segundo aponta Rojo (2012), o Grupo de Nova Londres já se questionava, aprimorando os estudos em favor dos progressos sociais, sobre um modelo de educação que assegurasse mulheres, indígenas, imigrantes, os quais discursavam a língua nacional, e também para usuários de outras línguas que não eram padrão. Ainda pensavam e se perguntavam, a partir disto, no âmbito de uma sociedade globalizada, sobre qual modelo de ensino correspondia mais delicadamente a todos os sujeitos de modo a abarcar os critérios da diversidade dia após dia mais evoluída. Diante do exposto, a pesquisadora diz que:

O Grupo de Nova Londres é pioneiro: em sua grande maioria originários de países em que o conflito cultural se apresenta escancaradamente em lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância, seus membros indicavam que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude. Além disso, o GNL também apontava para o fato de que essa juventude – nossos alunos – contavam já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico⁴. Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades gobglobalizadasa multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos** (ROJO, 2012, p. 12-13, grifo da autora).

Contudo, a partir do que a estudiosa discute, é possível começar a entender como se deram e em que consistem os multiletramentos, visto que as novas TICS são as responsáveis pela admissão do conhecimento em função do progresso social, que necessita se agregar mais fielmente ao contexto da educação de modo que abranja (dê visão) aos aspectos multiculturais (variedades de culturas) e multimodais (variedades de gêneros e textos) um tanto novos no que se refere à informação e à comunicação.

Consequência das TICS, os letramentos recebem o "multi" para dar espaço às várias classes sociais, especialmente às marginais, a terem acesso à educação que lhes convêm, pois o Brasil dispõe de uma sociedade diversificada e que precisa ser politizada no que a população oferece.

Assim, nota-se hoje, em meio a tanta diversidade, como diz Canclini (2008 [1989]), estudioso citado por Rojo (2012), que os discursos que sustentam a movimentação social são formados de textos ("**híbridos**") advindos das práticas letradas. Mas, do ponto de vista da socialização de massa, a escola já não reconhece mais "**A** Cultura" – aquela que dá visibilidade apenas às práticas de atividades elitizadas –, mas uma cultura que dá margem ao novo, não limitando modelos em favor do certo e errado ou "civilização/barbárie", intermediando, assim, a interação em um meio diversificado, múltiplo, plural.

Há, portanto, hoje, mediante tal condição cultural de diversidades, uma necessidade de se remodelar as práticas escolares que não dão margem ao conhecimento dos alunos no que se refere às Tecnologias da Informação e da Comunicação. Os jovens trazem consigo um leque de opções que possibilitam a inovação do saber. Com isso, é possível inovar, segundo Canclini (2008 [1989]), autor mencionado por Rojo (2012), a partir da reestruturação dos "monumentos" nas escolas, dando margem a essa nova onda de "novos e outros gêneros do discurso" presentes na sociedade atual.

Nessa lógica, a pesquisadora (2012, p.16, grifo da autora) fala sobre a exigência de se implantar uma "[...] **nova ética e novas estéticas**" para o ensino-aprendizagem, nova ética esta que já não se preocupe tanto com a legalidade "de direitos de autores", visto que a web é um mundo de livre acesso, e uma nova estética que possa mesclar os gostos diante da multiplicidade de modelos (textos/gêneros) tecnológicos, do ponto de vista da socialização, da interação e da comunicação massiva. Há, sobretudo, no contexto atual da informação, um misto de línguas e linguagens – as quais Canclini (2008 [1989] chama de gêneros "impuros" – mistas e diversificadas em vários recursos no campo das TICS, e que precisam ser aproveitadas para o processo do conhecimento a ser construído no alunado.

Para tanto, nessa perspectiva, com o surgimento das mídias digitais, Rojo (2012) infere sobre a importância de se começar a pensar um ensino baseado no que há de novo, o que de "multi", na lógica dos letramentos, seguindo a

contemporaneidade no que diz respeito aos processos de criação e inovação, avançou para "hiper": os "hipertextos", que são a multimodalidade de textos dispersos na Internet, e as "hipermídias", que são os veículos pelos quais os textos circulam na web.

Assim, em termos de funcionamento e por estes serem considerados ferramentas importantes para a aprendizagem e caracterizarem culturalmente os multiletramentos, a autora ressalta que:

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.¹⁸). Diferentemente das mídias anteriores (impresas e analógicas como a fotográfica, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (*web*), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.). Se as mídias anteriores eram destinadas à distribuição controlada da informação/comunicação – aliás, a imprensa se desenvolveu em grande parte com esse fim –, a ponto de se falar, no caso das mídias, que elas foram destinadas às massas (rádio, TV) em vez de às elites (imprensa, cinema) na constituição de uma “indústria cultural” típica da modernidade, centralizada pelos interesses do capital e das classes dominantes e que colocava o receptor no lugar de consumidor dos produtos culturais, a mídia digital e a digitalização (multi)mídia que a mesma veio a provocar mudou muito o panorama (ROJO, 2012, p. 23).

Portanto, materializado ou digitalizado, no contexto da (multi)mídia e da informação, o texto tem ganhado proporções extraordinárias nos processos de aquisição do conhecimento. São admissões efetivamente produtoras e demasiadamente construtoras do saber pelas quais, notadas em pesquisas sistematizadas, a cognição tem se desenvolvido mais coerentemente com essa perspectiva de se utilizar os textos na probabilidade em que se inovam as atividades linguístico-interativas, visto que o homem moderno é produtor de linguagens. Contudo, é a partir do texto, sendo em mídia digital ou material, que a aprendizagem se dá, pois a língua é produto do homem e as linguagens sistematizam a comunicação, seja instrumentalizada por discursos orais ou escritos, verbais ou não verbais, mas que abarquem o contexto multimidiático.

Diante dos expostos, a seguir aponta-se para a dimensão do texto enquanto requisito indispensável à interação social, principalmente no que diz respeito a sua funcionalidade do ponto de vista dos critérios da textualização elencados por Beaugrande e Dressler (1981), referências da pesquisa de Koch (2004).

2.2 O TEXTO: SUA DIMENSÃO ASSOCIADA AO CONTEXTO

Segundo Fávero e Koch (2005), eleger o texto como uma das ferramentas que viabilizam a comunicação é pensá-lo, sobretudo, como um dos principais instrumentos de linguagem que, no surgimento da linguística textual, em meados da década de 60, na Europa e na Alemanha, foi matéria de foco nos estudos linguísticos.

Nessa lógica, as estudiosas (2005) em questão manifestam interesses de pesquisa na busca pela sistematização do conhecimento através do texto (construtivismos) ao invés de continuar detendo-se à frase ou palavra isoladas (estruturalismo).

Assim, sendo o material principal da interação, tanto na sua abordagem oral quanto na escrita, a linguística textual entende o texto como mecanismo formado da/para a relação humana, visto que surgiu nas situações enunciativas e a partir de atividades que tem um início e um fim comunicativo que se definirão pela situação de uso em que está localizado.

Com isso, ascende-se uma ideia a partir da qual se insere as palavras unidas a uma perspectiva de contexto. Ou seja, começar a ver o discurso de acordo com a sua realidade: onde surgiu, por que surgiu e com qual finalidade surgiu. Para isso, amparadas em pesquisas, Fávero e Koch (2005, p. 19) informam que:

De maneira geral, contudo, a linguística textual trabalha com textos delimitados, cujo início e cujo final são determinados de um modo mais ou menos explícito. As demarcações mais evidentes são decorrentes de alterações na interação pragmática dos indivíduos que produzem ou recebem um texto.

Existem, portanto, algumas explicações para as relações entre texto e leitor. Do ponto de vista da significação, Koch (2004), refletindo os princípios de

construção textual do sentido, discute sobre os pontos fundamentais da textualidade, partido de uma pesquisa voltada para a estruturação da linguagem, em que Beaugrande e Dressler (1981) mostram os sete critérios que influenciam diretamente na construção dos sentidos do texto: dois focados no texto e cinco direcionados ao usuário.

Assim, em estudos, a pesquisadora discute sobre todos estes elementos e aponta que, no que se refere ao significado, a coesão é o mecanismo utilizado para organizar a coerência textual e se responsabiliza por organizar partículas linguísticas de modo a conectá-las para construir a semântica do texto. A coesão, contudo, é responsável pelo encaminhamento da coerência que subdivide-se em cinco formas distintas: coesão de referência, de substituição, de elipse, de conjunção e lexical (Koch, 2004).

Nessa perspectiva, coesão e coerência são os mecanismos que estão à margem-superfície de um texto, porém dependentes dos cinco critérios que comportam o significado de coerência apontados por Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 2004). A coerência é, deste modo, instrumento que veicula o(s) sentido(s) do texto.

Para tanto, segundo a autora, o texto não é uma construção isolada da realidade, mas também não é totalmente fiel a esta (Figura 1). Há um distanciamento entre as condições de produção e as condições de quem produz, que ao mesmo tempo que escreve, lê.

Figura 1 - Representação da realidade do texto em relação a realidade de quem o produz



Fonte: Elaborada pelo autor (Pesquisa, 2018).

A partir disso, a professora discute sobre as condições de produção para um texto, levando em conta os critérios elencados por Beaugrande e Dressler (1981), referências do seu próprio estudo, critérios esses que estão ligados à condição do usuário.

O primeiro critério é a situacionalidade, que, como o próprio nome indica, está para a situação em que se dá um determinado texto, condição esta que pode ser vista de dois direcionamentos: "[...] da situação para o texto e vice-versa" (KOCH, 2004, p. 40), visando um usuário que produz ou lê baseando-se nas suas percepções acerca do conteúdo e das suas vivências, fazendo, assim, um contraponto entre o sentido factual e o sentido interpretativo.

Deste modo, o sentido não estando desvinculado da informação apresentada, um outro critério é a informatividade, um fator que diz respeito aos conhecimentos prévios de quem os (re)modelam, estando estes ligados aos processos de ações dadas e ações procuradas, ou seja, uma conexão entre velho e novo. Isso porque o conhecimento não pode nem deve apoiar-se em ideias já utilizadas, pois "[...] um texto que contenha apenas informação conhecida caminha em círculos, é inócuo, pois falta-lhe a progressão necessária à construção do mundo textual" (KOCH, 2004, p. 41), visto que aceitar o novo e mesclá-lo com o já experimentado é de extrema importância para a evolução das mentalidades (re)produtoras de conhecimentos.

Assim, essa relação velho e novo que acomete o funcionamento do conhecimento também acontece por um outro critério: a intertextualidade. Esta, por sua vez, lida com as informações explícitas do texto e se ampara nas relações de direito que existem e precisam existir entre os textos que se completam por necessidade um do outro, pensando no que Bakhtin (1992) chamou de interdiscursividade, considerando, também, às informações implícitas dos textos.

Para tanto, com o reconhecimento da existência de ambos os tipos de informações mencionadas acima, o texto também requer um outro critério chamado intencionalidade, o que traz a dimensão da linguagem como manifestação dos interesses de quem lê e compreende o que leu. A intencionalidade, portanto, comporta a intenção do informante (que já nasceu consigo) de transmitir determinada informação textual em diversos modos ligados à situação contextual.

À frente desta nomenclatura, contudo, há um último critério que sustenta toda movimentação no que se refere à interação autor e leitor, o qual é denominado de

aceitabilidade. Tal critério se incumbe da função de concordância entre quem escreve e quem lê, e entre quem informa e quem recebe a informação, sustentando um acordo de tolerância ao que diz respeito aos sentidos transmitidos com os sentidos a serem produzidos a partir de tal referência. "Deste modo, mesmo que o texto contenha incoerências locais ou pareça a princípio incoerente, o leitor/ouvinte fará o possível para atribuir-lhe um sentido" (KOCH, 2004, p. 43).

Portanto, o texto recebe um diagnóstico pautado em Koch (2004), amparada no que Beaugrande e Dressler (1981) chamaram de "critérios da textualização", sobretudo no que compete à estruturação de uma linguagem sistematizada e voltada para os interesses da interação de homem para homem e de homem com meio social. Neste caso, abraçando o que foi discutido no início dessa pesquisa, pensando nos monumentos oferecidos pelas TICS, a BNCC oferece ideias (competências) acerca da nova onda linguístico-midiática (linguagem) trazida pelos alunos para as salas de aula:

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

6. 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, 2013, p. 63).

Nessa perspectiva, é preciso pensar o texto seguindo essa dinâmica do novo, sobretudo no que compete às TICS. Há de se agregar essa nova onda da informação e da comunicação alcançada/trazida pelos jovens modernos para o contexto escolar, o que inclui, também, a movimentação das linguagens variadas.

Pensado isto, começa-se uma dinâmica de ensino de Língua Portuguesa incluindo no contexto das aulas a oralidade informal, um aspecto ainda não muito aceito e que é preciso ser reconhecido enquanto influenciador da aprendizagem da linguagem formal, pois só aprende o padrão quando reconhece o não padrão. Portanto, segundo Antunes (2003), é de extrema importância adaptar a linguagem coloquial no processo da aprendizagem.

Nesse contexto, a escola tem tentado utilizar a semiose - processo de significação cultural - dos textos no exercício das aulas, porém sem muito sucesso, ainda. Com isso, é notório que o surgimento das TICS tenha avançado no sentido de tornar as aulas mais dinâmicas, mas que ainda há um impedimento na concretização efetiva do uso das mídias digitais: a falta de contextualização dos monumentos. Falta, nas aulas, nos processos de aprendizagem especialmente da escrita, trabalhar com contexto. Por isso, a autora diz sobre o quão importante é, na hora de escrever, o professor adaptar o contexto, pois palavras e frases isoladas não carregam sentido e muito menos propósito comunicativo.

Nessa lógica, fica evidenciado que a interação escritor e texto não garante um desempenho quando exercitada fora de contexto. Disso, a pesquisadora ressalta que o discurso escrito precisa ser aprendido em consonância com a perspectiva da interação social, sem apenas ter o interesse de praticar por praticar, mas de apreender situações, contextualizando os meios.

Assim, a partir da contextualização é que surge o que Antunes (2003, p. 45) chama de "[...] inter-ação ('ação entre')", para dizer que tal processo só é possível entre duas ou mais pessoas, o que implica diretamente na dinamicidade da linguagem. Neste caso, quando se fala de escritor e leitor, vislumbra-se a dinâmica da linguagem escrita.

No entanto, ainda segundo a estudiosa, a dinâmica da língua escrita não sustenta por si só o ideal de quem a usa apenas como código e desligada de um conhecimento prévio, porque só se escreve bem quando se tem conhecimento sobre o que informar, pois as palavras são apenas mediadoras de ideias e servem apenas para intervir entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê, entre quem envia e quem recebe uma mensagem.

Portanto, a tecnologia da escrita, em diálogo com as TICS, está mais próxima da realidade dos jovens atuais, uma vez que o dinamismo da linguagem em suas múltiplas vertentes tem avançado bastante em termos de pesquisas inovadoras no campo das mídias digitais, adaptando-as ao contexto de sala de aula.

Nessa lógica, todo texto, seja de qual modalidade for, deve ser objeto de sala de aula. E, já que o letramento tem mais precisão nas práticas de escrita, adiante discute-se mais a fundo esta técnica e suas funcionalidades.

2.2.1 A escrita como tecnologia sociointerativa a partir do gênero textual/discursivo

No tópico anterior discute-se os conceitos que dão visibilidade às formas que se estruturam os textos, tomando como base as contribuições de autores quanto aos critérios da textualidade. Agora, a proposta é apresentar ideias em virtude de quais objetivos se escreve textos e como se dá o processo de produção textual.

De início, baseando-se na pesquisa de Koch e Elias (2012), é importante compreender que o texto é um requisito utilizado em função da comunicação humana, criado pelo homem como uma tecnologia mais objetiva no sentido de se sistematizar o desempenho das múltiplas atividades do indivíduo em sociedade, as quais são determinadas pelos chamados gêneros textuais ou discursivos. E, segundo Amaral (2010), não somente a escrever mas também a ler, ambos em consonância, devem ser aprendidos na intenção de inserir os alunos nas práticas sociais do letramento.

A partir disso, para anunciar os fundamentos da escrita, as estudiosas (2012) informam que todos os seres humanos, tanto falantes e ouvintes quanto escritores e leitores desenvolvem, nos transcorrer da vida, uma habilidade chamada de "competência metagenérica". Esta é a capacidade que o ser humano tem/terá de reconhecer gêneros textuais, caracterizá-los e identificar as suas determinadas funções em contextos específicos, ações que propiciam ao escritor uma escolha mais adequada do que produzir nas mais variadas situações comunicativas que desempenham/exercem.

Assim, evidencia-se o fato de que a escrita é naturalmente um processo de adaptação da intenção a ação (atividade). É por meio da escrita que a interação se efetiva, pois esta é promovida, segundo as autoras, pelos diversos gêneros textuais ou discursivos que estão diretamente ligados com o caráter tipológico dos textos.

Deste modo, as estudiosas reforçam a ideia de que os letramentos sempre se consolidam em algum gênero, especialmente em processos de escrita de textos, dizendo que quaisquer produções, sejam orais ou escritas, são veiculadas por meio da formulação de uma parte maior: o gênero.

Portanto, escrever hoje é mais que uma necessidade, tomando a escola como principal instrumento de incentivo à habilidade. Das atividades mais simples às mais

complexas, exige-se o domínio das habilidades de conhecer, caracterizar e saber fazer funcionar um determinado gênero para efetuar uma determinada atividade, pois, do que discutem as pesquisadoras, os gêneros textuais e discursivos sustentam toda prática comunicativa social.

Sendo assim, das práticas desempenhadas pelo seres sociais no dia-a-dia, Rojo (2015) compreende que são atividade frequentemente realizadas pelos seres sociais e que, portanto, fazem parte da vida cotidiana, pois, vez por outra por saber próprio (ou não), são ações padronizadas, uma vez que é preciso se sair bem em todas as ocasiões, das quais se destacam: elaborar um currículo para as entrevistas de emprego, montar um plano para as negociações, escrever uma carta, uma bilhete, um manual de instrução, uma receita, uma lista de compras, mandar uma mensagem nos aplicativos de conversas virtuais, escrever um determinado texto para publicar nas redes sociais e em sites, entre outras.

Contudo, é importante perceber que toda e qualquer atividade social, (uso escrita), se associa diretamente ao cumprimento da relação entre pessoas e objetos, que se vincula às ações, objetivas e subjetivas, ocasionadas a partir da necessidade de interação, pois, essas ações humanas podem transformar a vida, a natureza e o mundo, afirmando que “a vida social é essencialmente prática” e “todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e na compreensão desta práxis” (MARX, 1982 apud ROJO, 2015, p.54).

Nessa perspectiva, a partir da discussão sobre práticas sociais serem integradas situadamente pelos gêneros textuais e/ou discursivos e apoiada pelo referencial teórico de Rojo (2015), que situa os professores, e determina como objeto de estudo uma análise da comunicação verbal no que confere a condição humana de interagir por meio de tais gêneros, os quais Bakhtin (2003) apresenta como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, e que reforça a ideia de que toda sociedade se organiza por meio da linguagem.

Dessa lógica, segundo a estudiosa (2015), amparada nos estudos bakhtinianos (2003), percebe-se que o letramento acontece por meio dessa estruturação da enunciação da comunicação verbal. No entanto, gênero é destaque em toda forma de educação, visto que o que direciona a sociedade em todos os aspectos que a formam é a interação social, ou seja, todas as interações humanas

dependem desses gêneros discursivos e/ou textuais para se estabelecerem enquanto linguagem/comunicação.

Por isso, o gênero é tido como o instrumento da comunicação que comporta o texto, o elemento responsável por completar, no gênero, a função da interação entre os falantes e ouvintes (oralidade), entre escritores e leitores (escrita). Na utilidade, segundo Bakhtin (2003), os gêneros são incontáveis, pois toda e qualquer atividade humana se realiza por intermédio de um gênero, e o modo dos textos que compõem os gêneros são contáveis, pois diz respeito às tipologias textuais.

Assim, compreende-se que não se dissocia gênero de tipo de texto e vice-versa. Mas, no que se refere a produzi-los, existe outro itinerário para se chegar a escrita: a leitura. Segundo Kleiman (1999), ler não é somente o processo de decodificação de símbolos. Ler exige mais que a habilidade de pronunciar corretamente as palavras e fazê-las ser usadas na comunicação, se bem que a comunicação está muito associada ao interpretar, mas não somente a isso. No entanto, quando se quer comunicar é preciso, antes de tudo, ter compreendido o que se quer passar para que o entendimento de quem vai receber a informação aconteça. Por isso que comunicar e interagir estão objetivamente interligados, pois uma das ações só faz sentido, na perspectiva da compreensão, quando a outra acontece.

Deste modo, a autora também coloca que compreender um texto vai muito além de pronunciar palavras, é preciso atribuí-las sentido e associá-las ao contexto no qual está sendo colocado e, evidentemente, para que isso ocorra no aluno, na hora da produção de um texto o domínio da interpretação ao ler é primordial levar em conta que para ler e/ou escrever e dar sentido e coerência às ideias empregadas, o educando precisa ter uma bagagem de conhecimentos adquiridos da vida. Pois, sobretudo na dependência que a escrita tem da interpretação ao ler,

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, p.13, 1999).

Com isso, a leitura se caracteriza como aquisição de conhecimentos em função do desempenho de cognição, em que pensar é fundamental no que diz respeito à estruturação de ideias de modo que estas sejam compreensíveis ao entendimento de quaisquer interlocutores envolvidos nas ações de falar, ouvir, compreender, interpretar e escrever.

Portanto, sobre os atos de ler e escrever, uma coisa leva à outra, isto é, a leitura viabiliza a escrita, porém são estes processos diferentes: se ler exige conhecimentos prévios (a falta de conhecimento sobre tal assunto ou temática para produzir um texto implica na não execução da produção escrita), escrever exige conhecimentos sobre os componentes do texto, sobre formas e estruturas: [...] “os alunos não podem escrever se não tiverem o que escrever” (AMARAL, 2010, p. 114-115).

Assim, do ponto de vista de Koch e Elias (2012), o texto é o produto da ação entre interlocutores. E, pelo que manifestado a partir dos critérios intencionalidade e situacionalidade, o texto escrito, em diferencial da fala, vale-se das propostas de quem o escreve pensando nas perspectivas de quem o lê, pois Amaral (2010) explica que leitura e escrita não são atividades exclusivamente linguísticas e exigem outros conhecimentos necessários aos seus desempenhos, como enciclopédicos e textuais.

A contento, antes de valer-se das propostas em função das perspectivas, as autoras primam pelas características da escrita, as quais são responsabilidade um tanto gramaticais e que não depende exclusivamente do escritor, mas do seu conhecimento acerca das regras. Segundo a pesquisa, a escrita é: descontextualizada, explícita, condensada, planejada, amparada no modus sintático, não fragmentada, completa, elaborada, densa de informação, predominante em frases complexas e com subordinação abundante, empregada frequentemente na voz passiva, abundante de nominalizações e maior densidade lexical (KOCH; ELIAS, 2012).

Fazendo um contraponto com as características da fala apresentada no parágrafo anterior, as pesquisadoras dizem que "a escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é processo, portanto, dinâmica" (KOCH; ELIAS, 2012, p. 17, grifo das autoras). Porém, pelo viés da caracterização a

partir das diferenças, Amaral (2010) diz que não se fala como se escreve e vice-versa.

Sendo assim, do que aponta Koch e Elias (2012) sobre as distinções entre a fala e a escrita, ainda há alunos nas séries finais do Ensino Fundamental II se apropriando da escrita abordando-a com formas da oralidade, isto por ser o primeiro processo de aquisição de linguagem aprendido em casa.

Segundo as estudiosas, existiram comunidades ágrafas - que não utilizavam da escrita, por inexistência desta -. Mas, hoje, nas atribuições das práticas sociais, vigora uma estreita relação entre homem e texto escrito, seja por necessidade de interagir bem como, também, por exigência de produzir gêneros escritos (como por exemplo a lista de compras) que viabilizam a interação entre o ser humano e o meio social de modo geral.

Deste modo, na visão das professoras, escrita é sistematizada levando em consideração, em primeira mão, os focos de produção do texto, que são três: foco no escritor, foco na língua e foco na interação. A pontuação se dá de acordo com as propriedades e finalidades de cada texto:

- quanto a função da linguagem, o foco na língua, quando evidenciado frente a condição formal da língua, oferece uma proposta ao texto dando-lhe uma representatividade enquanto código linguístico. Isto é, em se tratando das normas gramaticais, a escrita é uma determinação de quem escreve para a aprendizagem de quem lê;
- quanto aos interesses linguísticos, o foco no escritor particulariza a escrita com uma representação de quem escreve, o que faz com que o texto produzido passe ao leitor as ideias de modo que favoreça apenas as mensagens do informante;
- quanto à dinamicidade da língua, o foco na interação prioriza o texto como um instrumento que viabiliza a comunicação entre os seres sociais, de modo que o escritor preocupa-se com as finalidades do leitor, sobretudo pensando nas atividades humanas que dependem da escrita.

Mais que um produto de sala de aula, portanto, a escrita é um instrumento de capacitação do homem para melhor interagir em sociedade. Sendo assim, a objetividade da linguagem escrita precisa ser planejada dentro dos seus limites e de

sua funcionalidade, “[...] assim como os professores precisam planejar suas aulas de escrita, os alunos precisam planejar a produção dos seus textos” (AMARAL, 2010, p. 120).

Como para se chegar a concretude de um gênero escrito é necessário passar por sistematizadas etapas de produção, no próximo tópico serão apresentados alguns processos que se dão em consonância com o que Marcuschi (2010) concebe como retextualização.

2.2.2 A retextualização na perspectiva de Marcuschi

Antes de se deter aqui aos processos que envolvem a retextualização, é necessário fazer um apanhado das discussões feitas por Marcuschi (2010) acerca dos letramentos quando colocados em situações escolares nas atribuições do uso da escrita, no que se refere ao contexto do ensino-aprendizagem em consonância com as atividades sociais.

Ao se falar de práticas de ensino, é indispensável reconhecer primeiro que o letramento deve ser um instrumento dessas práticas e, subsequente a isso, relacionar as finalidades desse ensino com as práticas sociais, pois “uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário” (MARCUSCHI, 2010, p. 16). Sendo assim, o letramento terá uma funcionalidade quando adequado a algum gênero que, por sua vez, é instrumento da interação social sustentada pelo uso da língua e, logo, pelas linguagens.

Por este motivo, é inevitável, ou pelo menos é mais que uma necessidade, não desvincular o ensino do seu compromisso social já que, de acordo com o pesquisador, o letramento é uma prática social ligada ao uso da escrita e, “numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais do que uma tecnologia” (MARCUSCHI, 2010, p.16), que é um requisito indispensável nas várias situações de convivência.

Sendo assim, de acordo com estudos de Marcuschi, mesmo criada tardiamente em decorrência dos processos da oralidade, a escrita, sistematiza hoje maior parte das atividades humano-sociais das sociedades que a tem como técnica

comunicativa, pois, “[...] até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de práticas do letramento” (MARCUSCHI, 2010, p.19).

Portanto, é preciso pensar sobretudo no quanto é evidente que o uso da fala e da escrita tem sustentado a funcionalidade de algumas práticas de interação social em função das atividades desenvolvidas pelos sujeitos da ação, visto que toda e qualquer ação do homem sobre a sociedade depende do uso de alguma linguagem, seja oral ou textual gráfica e, com isso, “[...] continua aberta a indagação: que tipo de valorização se dá à escrita e a oralidade na vida diária? Seja qual for a resposta, ela deve partir de dois pressupostos: primeiro, fala e escrita são atividades comunicativas e práticas sociais” (MARCUSCHI, 2010, p. 21); e em segundo lugar, ainda segundo o autor, ambas definem e representam um uso factual da língua.

Assim, para responder à retórica do autor, será discutida aqui a importância de se trabalhar os processos de retextualização, os quais podem e devem ser explorados na dinâmica do ensino de Língua Portuguesa como mecanismo do aprimoramento e desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Nessa lógica, a partir do que aponta o pesquisador, a retextualização provém das denominações de texto e, logo, do que se nomeia de textualização. Textualizar, no sentido literal, é produzir texto, seja falado ou grafado. Ou seja, é uma articulação da interação promovida pelo homem por meio das linguagens.

A partir disso, a pesquisa elenca uns aspectos específicos em que estão centrados os porquês de existir a retextualização, os quais competem a (re)organização do funcionamento da língua falada e escrita em processos sociocomunicativos, e são eles: as semelhanças linguísticas enquanto função social; as relações de precisão ao significado de ambas; as características que as tornam complementos uma da outra; a indiferença por serem um mesmo código linguístico; ambas são formas de execução textual; possuem vários formatos de articulação; e são amparadas nas ideologias sociopolíticas. Por estas associações entre as manifestações da língua, o estudioso diz que:

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa

intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

Assim, começa-se a compreender o que vem a ser a retextualização. No sentido mais simples, é uma atividade de reconstrução de ideias e transformação de textos. Por exemplo, o pesquisador diz que quando uma secretária grava em um caderno a fala do seu chefe e, com elas, depois produz uma carta, esse processo de transformação é retextualização, que se caracteriza pelo processo da reescrita. Nisto também inclui-se as situações de modificações linguísticas, por exemplo, quando se leva um texto da linguagem coloquial a formal. O importante é que o texto base seja compreendido para que não ocorra mal entendido no novo texto (re)construído.

Além da reescrita, que é retextualização, o professor ainda apresenta em suas discussões na pesquisa um outro processo diferente da retextualização, mas que se incumbe de funções semelhantes: a transcrição. Se na retextualização (reescrita) há modificações na forma e na linguística, na ação de transcrever não há modificação, isto é, o texto transposto é fiel ao original em termos de linguística: "[...] é o que designamos simplificada e de *transcrição* ou passagem de um código para outro (por exemplo, do som para a grafia)" (MARCUSCHI, 2010, p. 50-51, grifo do autor).

Portanto, tanto a reescrita (retextualização) quanto a transcrição, segundo o autor, são processos de valor significativos às práticas do ensino de LP em sala de aula. A transcrição, na variação entre oralidade e grafia, faz com que o aluno perceba que a fala, mesmo linguisticamente diferente da escrita, se coloca no mesmo estado enquanto código e enquanto língua. E a reescrita, na atividade de escrita para escrita, mostra ao educando as possibilidades informais e formais da língua e faz com que ele reconheça a utilidade de cada formato nas várias situações comunicativas.

Adiante serão discutidas a especificidade do gênero crônica, o qual geralmente (senão sempre) se concretiza por meio dos processos acima explanados, mais precisamente através da retextualização.

2.2.3 A crônica: um gênero-registro da realidade social

Neste tópico será discutido o gênero crônica como requisito específico para a proposta de intervenção pedagógica do terceiro capítulo. Mediante a reflexão dirigida acima, os gêneros textuais têm se responsabilizado cada vez mais pelo desempenho da comunicação e interação entre os seres sociais. Por isso, não se poderia deixar de expor aqui a grande importância da crônica como gênero responsável por narrar e registrar/documentar os fatos do cotidiano.

Por assim ser concebida a utilidade do gênero, na intenção de registrar, no que se refere ao surgimento do termo crônica, Moisés (1987, p. 245) assinala:

Origem do termo crônica: Do Grego *chronikós*, relativo a tempo (*chrónos*), pelo Latim *chronica* (m), o “vocábulo crônica” designa, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados a marcha do tempo, isto é em sequência cronológica.

A intenção do pesquisador é falar sobre a fiel relação entre o termo crônica com o termo *chrónos* que, segundo a mitologia grega, significa tempo. Dessa relação, faz muito sentido o fato de a crônica ser responsável por contemplar os acontecimentos acometidos pelas vivências do homem, visto que tudo se dá em um determinado contexto, numa ordem temporal.

Nessa perspectiva, também a partir de estudos de Machado de Assis (1994), percebe-se que a crônica nasceu da necessidade que as pessoas tinham de contar/narrar os acontecimentos que fugiam aos olhos da maioria. O autor cita como exemplo o simples fato de dizer "Que calor! Que dia quente!" como representação objetiva para nascer uma crônica, visto que o calor e o dia são fatos.

No entanto, o escritor assegura que desde os tempos de Esdras, sacerdote de Israel, em 457 a.C., já existiam as crônicas, porém não eram reconhecidas textualmente (em gênero), pois os acontecimentos do cotidiano, a partir das existências das relações do homem com a sociedade e com o decorrer do tempo, eram fatos, muitos dos quais foram registrados historicamente.

Sendo assim, o literato deixa a entender nas entrelinhas que a crônica é um gênero tão necessário para o homem social moderno quanto a comida para o corpo, pois, responsável por narrar os fatos dos cotidianos, a crônica é indispensável à comunicação humana, tida como gênero principal da utilidade e exercício do

jornalismo. O jornal, portanto, é o principal veículo de tráfego das crônicas diárias, pois quase todas as informações nele impressas/divulgadas são do gênero crônica.

Nessa mesma lógica, Jorge de Sá (2008, p. 7) para dizer que, diferentemente do gênero conto, que se apropria de uma parcela da realidade para exemplar moralmente o leitor,

A crônica não tem essa característica. Perdendo a extensão da carta de Caminha, conservou a marca de registro circunstancial feito por um narrador-repórter* que relata um fato não mais a um só receptor privilegiado como el-rei D. Manuel, porém a muitos leitores que formam um público determinado.

Por isso, o estudioso considera que a carta de Caminha é o marco inicial do gênero crônica no Brasil. Em se tratando de literatura, Caminha é reconhecido o primeiro cronista brasileiro que, quando chegou à Terra de Vera Cruz (hoje Brasil), descreveu minuciosamente ao rei o seu contato com a cultura indígena, colocada em confronto com a cultura europeia.

Assim, ainda segundo o pesquisador, o gênero em questão é legitimado um gênero mais afeito à especificidade jornalística porque Caminha, além de narrar os fatos ao rei, também escreveu a todos os leitores da sociedade portuguesa que comandavam a imprensa local. É por isso que hoje notavelmente se considera que a literatura brasileira se deu a partir da crônica, surgiu dela.

Contudo, em outros tempos, o autor informa que as notícias eram comportadas/veiculadas em um gênero conhecido como folhetim, que tinha como finalidade reunir publicações que tivessem a intenção de informar ao leitor sobre os ocorridos. Porém, a coisa foi se modernizando, e os escritores sentiram a necessidade de dar mais vida aos fatos, investigando mais a fundo os acontecimentos para se escrever/narrar sobre os fatos sociais com mais fidelidade e segurança: surgiu o gênero crônica.

A seguir é trabalhado o gênero crônica, em um relato de experiência, como gênero suporte principal para a concretização da proposta pedagógica desenvolvida na ótica dos (multi)letramentos.

3 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM A ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO NA SISTEMÁTICA DOS MULTILETRAMENTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

A partir dos estudos feitos e apresentados nas discussões acima, o interesse deste capítulo é apresentar um relato de experiência que oferece aos docentes de Língua Portuguesa uma nova visão acerca do ensino-aprendizagem, no que compete ao trabalho com a produção textual escrita, contemplando a proposta de se ensinar letrando.

Nessa perspectiva, o ensino escolar de modo geral, especialmente o de Língua Portuguesa, a cada dia vem sendo o mais fiel instrumento de capacitação dos seres humanos que precisam e devem interagir com segurança diante da necessidade de desenvolver suas atividades no dia-a-dia. Por isso, é preciso pensar uma sistemática de ensino que contemple os conhecimentos prévios dos alunos e faça com que, a partir disto, os educandos desenvolvam sua cognição de modo que situem-se na realidade em que estão inseridos.

Por essa lógica, levando em conta o fato de todos os alunos possuírem aparelho celular e não se desligarem muito fácil dele, a prática pedagógica desenvolvida foi pensada também pela utilidade das novas mídias digitais, visto que os alunos são usuários assíduos de muitas redes sociais através das quais divulgam suas atividades de rotina, ideias, produções textuais e interagem.

Assim, trata-se de um trabalho desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Costa e Silva, situada em Cajazeiras - PB, escola esta onde atuei como professor de Língua Portuguesa no período de 2017 a 2018, na turma do 9º ano A.

Foi um trabalho pensando e planejado no modelo de sequência didática e que teve como primeira atividade em aula (1 hora) expositiva através de slides e dialogada sobre o que é a transcrição, tomando como referência para as aulas textos apoiados nas ideias de Marcuschi (2010), estudioso apresentado e discutido no capítulo anterior.

A contento, antes de tudo é necessário salientar sobre a importância do aparelho celular como recurso tecnológico e instrumento que muito auxilia e pode contribuir nos processos de ensino-aprendizagem dos educandos, pois é uma

ferramenta geralmente utilizada por todos os alunos, a partir da qual eles têm acesso a vários conteúdos dispostos nas redes (*Web*), e lidam com novos muitos textos e gêneros que inclusive estão dispersos nas redes sociais também do uso recorrente deles.

Com isso, para dar vez aos conhecimentos prévios dos estudantes, conhecimentos estes adquiridos das suas vivências extra escolares, como atividade para casa o professor solicitou que os alunos utilizassem dos seus aparelhos celulares para gravar uma pessoa que pudesse, por livre e espontânea vontade, ajudar-lhes com um trabalho da escola. A atividade consistiu em uma breve história, vivenciada pela pessoa entrevistada ou o que ela ouviu dos pais ou dos avós, sobre um período de extrema seca e dificuldades de sobrevivência influenciadas pela época. Foram-lhes sugeridas pelo professor algumas perguntas elaboradas pelo mesmo e outras a critério do aluno as quais, ao final da história contada, o entrevistador fizesse à pessoa.

Feito isto, na próxima aula, em sala, os educandos trouxeram seus fones de ouvido e, tendo suas dúvidas sanadas pelo professor sobre o que diz respeito à linguagem, cada um transcreveu o seu áudio para o papel. Aqui foi levada em conta a questão da linguagem informal utilizada por muitas das pessoas gravadas, e que precisava ser colocada no papel tal qual falada pelo entrevistado. O resultado foi de acordo com o texto ilustrado abaixo, produzido por um dos alunos.

Figura 2 - Texto produzido pelo aluno (transcrição de áudio)

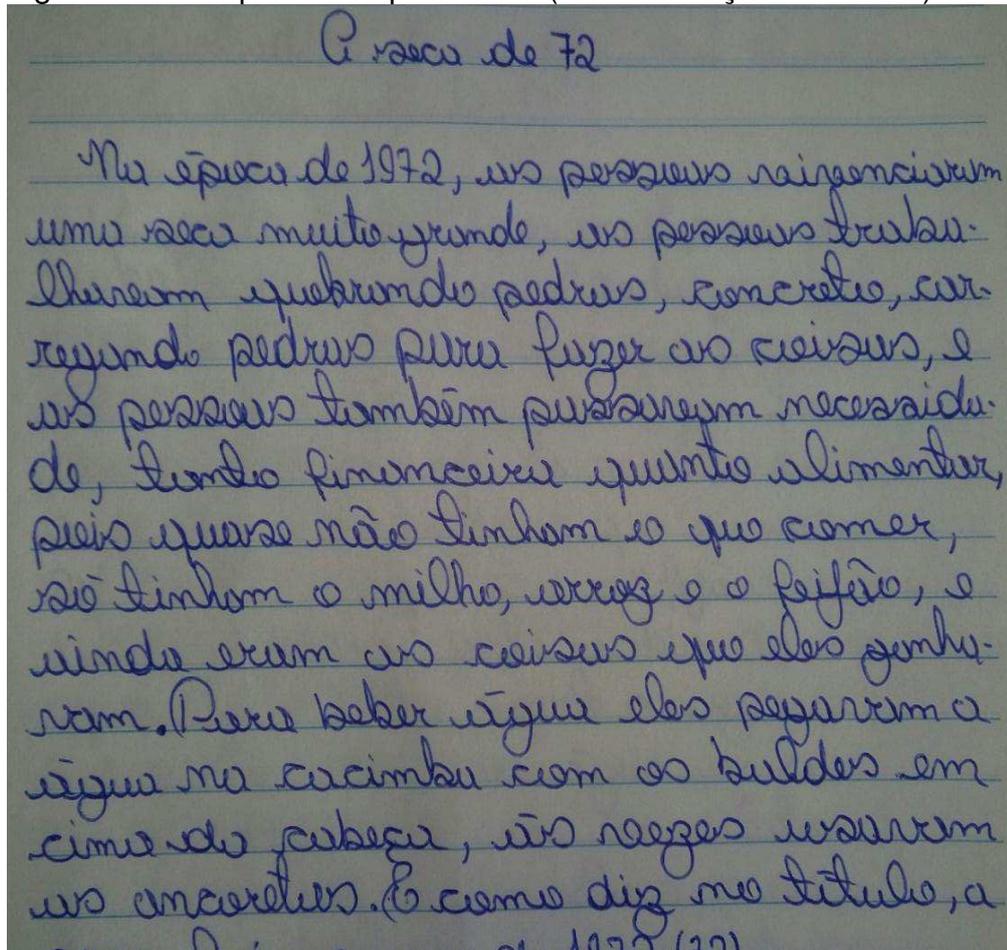
A gente trabalhava muito no seco e trabalhava quebrando "peda", concreto, carregando "peda" nas "mão" pra fazer lá os telhas, as coisa que ia fazer e a gente passou necessidade de muitas coisas e a gente não tinha o que "cumer", assim, não tinha o "milhin" e o "feião", e praente, e às vezes a gente acabou de emergência aquele "feião" preto, aquele arroz "veí" bulgu e a gente espalhava água em cacimba na cabeça, tinha com umas lutas d'água na cabeça ou no feimento nas unhas, assim, não tinha água quente em casa, não tinha nada, nem energia tinha nessa época, na minha casa "mermo" não tinha, e assim, era só essas dificuldades "mermo" de comer, de se vestir que não podia comprar, e só dava pra comer o que a gente tinha e o que ganhava, o seco foi em 1972, e eu tinha 57 "ano".

Fonte: Pesquisa (2018).

Passado este processo de transcrição em sala de aula, como atividade para casa, o professor sugeriu que os alunos fizessem a reescrita do texto transcrito, adequando-o sua linguagem informal para a linguagem formal, corrigindo as expressões linguisticamente fora do padrão normativo: "peda"/pedra, "nas mão"/nas mãos, "cumer"/comer, "milhin"/milhinho, "feião"/feijão, "véi"/velho, "mermo"/mesmo. Tais correções foram revistas em aula e sanadas as dúvidas sobre a variação linguística de estilo, utilizando a referência do próprio livro didático usado e adotado na escola.

Adiante, numa outra aula, o professor sugeriu que os alunos pegassem o texto reescrito e o transformasse em uma crônica. Agora foi o momento em que os alunos puderam fazer o seu papel de escritor-repórter, como diz Jorge de Sá (2008) caracterizando Caminha. Os alunos, agora, se colocando no lugar de narrador a história contada no texto transcrito, fizeram os seus papéis de cronistas e narraram os fatos apresentados pelos entrevistados, que resultou na produção abaixo ilustrada apresentada por um dos alunos (Figura 3).

Figura 3 - Texto produzido pelo aluno (retextualização: a crônica)



Fonte: Pesquisa (2018)

Assim, aqui nota-se que o letramento, partindo da sociedade (das vivências trazidas de casa) para se efetivar na escola, se concretizou em um gênero específico, como afirma alguns autores estudados no capítulo anterior. E, após fazer a correção linguística (da pontuação e palavras repetidas), para contemplar as mídias digitais em uso contínuo pelos alunos, o professor sugeriu que eles divulgassem suas crônicas nas redes sociais, os tornando/capacitando, assim, pegando o viés das TICS, seres ativos e participativos da sociedade, que, enquanto escritores, geraram/(re)produziram novos conhecimentos aos leitores real-virtuais, como mostra a postagem de um dos alunos na Figura 4.

Figura 4 - Publicação da crônica, elaborada pelo aluno, exposta no Facebook

 Escrever publicação
  Compartilhar foto



Ontem às 23:40 · 

A seca de 72

Na época de 1972 as pessoas vivenciaram uma seca muito grande. As pessoas trabalhavam quebrando pedras, concreto, carregando pedras para fazer as construções, e elas também passaram necessidades, tanto financeira quanto alimentar, pois quase não tinham o que comer. Só tinham o milho, arroz e o feijão, e ainda eram as coisas que eles ganhavam. Para beber água eles pegavam em cacimbas e levavam para casa em baldes na cabeça, às vezes usavam as ancoretas nos jumentos. Como diz no começo, a seca ocorreu no ano de 1972.

Cronista: 

 Curtir
  Comentar

Fonte: facebook

Aqui é indispensável ressaltar sobre a positiva contribuição das redes sociais (TICS) nesse contexto da educação, uma vez são meios muito interativos nos que compete a comunicação como mecanismo primordial das/para as práticas cotidianas.

Portanto, este relato é um modelo de prática desenvolvido na esperança de que seja seguido pelos professores de LP, e almeja-se que seja reproduzido e estudado na intenção de melhorar o conhecimento dos alunos, pois gerou/gera um significativo rendimento no ensino-aprendizagem compartilhado entre professor e alunos, e vice-versa. É que as TICS são os mais novos monumentos da educação socioescolar e são utilizados nas práticas dos multiletramentos, viabilizando um ensino que utiliza da realidade dos seres atuais que estão frequentemente interagindo através dos aparelhos digitais (celulares, tablets, computadores) e pelas mídias sociais (redes sociais de modo geral).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste trabalho levam o leitor a refletir sobre a resistência de parte dos professores ao novo, por ainda não haver uma dinâmica de se produzir texto escrito na perspectiva dos (multi)letramentos, um questionamento levantado como problemática para este estudo realizado.

À luz das teorias, a pesquisa aqui findada faz com que se perceba de fato que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ainda está muito centrado em práticas pedagógicas que não contribuem para o desempenho cognitivo do aluno. A partir dos estudos feitos, ao observar a proposta desenvolvida no relato de experiência apresentado no terceiro (3º) capítulo, nota-se que boa parte dos professores ainda sustentam práticas de ensino muito voltadas à proposta estruturalista: ensinar a partir de frases isoladas em lugar de utilizar o texto contextualizado.

Portanto, as discussões aqui plantadas deixam claro que os seres de linguagem de hoje não se apropriam do que se convencionou chamar de (multi)letramentos apenas por meio de palavras e frases descontextualizadas, o que para alguns autores ainda está no nível da alfabetização. Os (multi)letramentos vão além disso, utilizando das muitas e variadas formas textuais existentes hoje, que levam os educandos a, além de aprenderem, pensarem e adequarem seus usos às práticas comunicativas atuais, de modo que contemplem as linguagens usadas no cotidiano em comparação à padrão que se aprende na escola.

A partir disso, entende-se que, mais que novas visões, as TICS têm trazido novos textos, nos gêneros e novas formas de se construir conhecimentos para o contexto da educação, mas ainda há uma certa resistência por parte dos professores em se adequar aos novos métodos e didáticas de ensino.

Assim, fica evidente com o estudo realizado que todo ensino deve partir do texto e seus princípios de construção (critérios da textualidade) até se chegar ao gênero textual discursivo, comprovando que o letramento de fato se concretiza efetivamente em um determinado gênero, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos (trazidos de casa) até se chegar ao conhecimento científico (estudado na escola). Deste modo, associa-se texto a gênero discursivo e gênero a prática social desempenhada no cotidiano.

Sendo assim, o trabalho deixa claro o quão importante são as TICS no contexto escolar, pois o uso das novas tecnologias em sala de aula faz com que os alunos possam lidar com a realidade em que estão inseridos, no que diz respeito ao novo multimidiatismo utilizado por eles: o aparelho celular é um exemplo de tecnologia muito utilizada hoje e que dá acesso frequente as redes sociais, que são mídias digitais em que há um leque de divulgações textuais de modo que contemplam a multimodalidade textual e a multisssemiose das várias linguagens.

Por isso, a partir do reconhecimento da relação entre as muitas linguagens, entende-se que toda e qualquer prática social se dá através da comunicação intermediada pelos textos e gêneros, especialmente através da linguagem escrita em consonância com o ato de saber ler e compreender ao invés de apenas decodificar símbolos.

Com isso, ficou evidente que, nas atribuições do processo de produção textual escrita na perspectiva dos (multi)letramentos, a escrita tem um valor de extrema e indispensável importância para as vivências atuais em sociedade. Maior parte das atividades desenvolvidas pelo homem social exige o conhecimento e domínio da escrita, bem como também conhecimento sobre a funcionalidade e o como se construir determinados gêneros textuais, dos mais simples aos mais complexos. Portanto, escrever é mais que uma necessidade, é uma exigência da comunicação que movimenta a interação social.

Nessa intenção, pensando no aproveitamento da crônica como gênero-registro, no intuito de se construir e divulgar conhecimentos, estudá-lo trouxe uma nova visão acerca da sua contribuição para a vida cotidiana, visto que é aprendendo o passado que se entende o presente, de modo que aproveitar dos conhecimentos prévios do alunado tem uma importante significância para o que se constrói em sala de aula.

Propositalmente, foi a partir das bibliografias estudadas que se deu o entendimento sobre as concepções acerca do letramento, que muito se diferencia do processo de alfabetização; a compreensão do avanço dos letramentos para multiletramentos, no que diz respeito ao surgimento das novas TICS; a noção de que os gêneros textuais e/ou discursivos integram as mais variadas práticas sociais; a percepção sobre o texto como principal instrumento da comunicação humana, principalmente no requisito da linguagem escrita; a aprendizagem sobre o recurso

da retextualização como aprimoramento da produção textual, principalmente quando utilizada a partir dos processos de transcrição e reescrita; e a notável apreensão do gênero crônica como instrumento textual responsável pelo registro dos fatos sociais cotidianos, no que diz respeito ao veículo jornalístico e à história.

Assim, os (multi)letramentos são entendidos aqui como mecanismo de ensino que vislumbra os conhecimentos de mundo para se chegar ao saber científico, numa abordagem de ensino voltada para a realidade social que insere as TICS na vida dos seres interativos.

Portanto, dos aproveitamentos desta pesquisa para o aprendizado sobre a temática, a experiência relatada deixa um aprendizado sobre o quão importante é a prática de se ensinar letrando, indicação sugerida para as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa. Isto porque os (multi)letramentos desenvolvidos na intervenção proposta amparam o alunado em seu desenvolvimento cognitivo e no seu aprendizado de modo geral. Porque o contexto atual exige muito mais que manter uma comunicação centrada apenas na habilidade de reconhecer o código linguístico (da LP) utilizado por eles, exige habilidade, compreensão e saber fazer uso deste no contexto das práticas sociais, nas atividades de rotina, o que faz com que a interação aconteça.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSIS, M. de. **O nascimento da crônica**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-nascimento-da-cronica-por-machado-de-assis/>> Acesso em: 20 nov. 2018.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____ (Org.). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

FÁVERO, L. L. e. **Linguística textual: Uma Introdução**. In: _____; Ingedore G. Villaça Koch (Org.). 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras. Coleção Educação e Sociedade, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**, 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e escrever. Estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização** – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

Moisés, M. **A criação literária: prosa**. 12. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1987.

OLIVEIRA, L. A. **Coisa que todo professor de português deve saber: teoria e prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. F. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, R. H. R. Diversidade cultural e linguagens na escola. In: _____; Eduardo Moura (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

_____; ROJO, J. B. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.