



Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA
Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE

**PROJETO DE LETRAMENTO: UMA PROPOSTA DE LEITURA, PRODUÇÃO
TEXTUAL E PUBLICAÇÃO DE MEMÓRIAS NO FACEBOOK**

Mestrando: Sidney Washington de Lima Melquíades
Orientadora: Prof^a. Dra. Josete Marinho de Lucena

JOÃO PESSOA – PB
2023

SIDNEY WASHINGTON DE LIMA MELQUÍADES

**PROJETO DE LETRAMENTO: UMA PROPOSTA DE LEITURA, PRODUÇÃO
TEXTUAL E PUBLICAÇÃO DE MEMÓRIAS NO FACEBOOK**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino, sob a orientação da Profa. Dra. Josete Marinho de Lucena.

Área de Concentração: Linguística e Ensino.

Linha de pesquisa: Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem.

JOÃO PESSOA – PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M517p Melquíades, Sidney Washington de Lima.

Projeto de letramento: uma proposta de leitura, produção textual e publicação de memórias no facebook / Sidney Washington de Lima Melquíades. - João Pessoa, 2023.

72 f. : il.

Orientação: Josete Marinho de Lucena.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística - Ensino. 2. Língua portuguesa. 3. Leitura - Produção textual. I. Lucena, Josete Marinho de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81(043)



ATA DE EXAME DE DEFESA
SIDNEY WASHINGTON DE LIMA MELQUÍADES

Aos vinte e quatro dias de fevereiro de dois mil e vinte três (24/02/2023), às 09h00, realizou-se o exame de defesa do mestrando **SIDNEY WASHINGTON DE LIMA MELQUÍADES**, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*UMA PROPOSTA DE LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E PUBLICAÇÃO DE MEMÓRIAS NO FACEBOOK*”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Josete Marinho de Lucena (PGLE/UFPB) – orientadora –, pelo Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva (PGLE/UFPB) e pela Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba (UEPB), apresentou o seguinte parecer:

Aprovado (X)

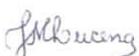
Reprovado ()

Observações sobre o exame:

O Mestrando fará as alterações solicitadas pela banca durante a defesa.

A presente ata foi lavrada e assinada pela presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 24 de fevereiro de 2023.


Prof. Dra. Josete Marinho de Lucena
(Presidente da Banca Examinadora)


Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva
(Examinador)


Prof. Dra. Edilma de Lucena Catanduba
(Examinadora)

A todos que me apoiaram direta e indiretamente,
principalmente, a minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida. Aos meus pais, pela amor e oportunidade. Aos meus irmãos, pelo carinho. A minha filha, Bianca, pelo companheirismo e compreensão. Aos professores, pelo apoio e ensinamentos adquiridos. Aos meus colegas de metrado Aluízio Moreira, Eleriza Melquiades, Eurico Junior, Fabio Lima, Klécio Raimundo, Pollyanna Freire, Pollyanna Quadro, Valker Quirino, Wtenize Melo, Priscila Silva e Thiago Vidal, pelo companheirismo. A minha banca, prof. Henrique Miguel e a prof^a. Edilma Catanduba pelas grandes contribuições que enriqueceram esse trabalho. A professora Josete Lucena, pela orientação, apoio e confiança.

RESUMO

Este estudo está inserido na linha de pesquisa Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem, com enfoque na leitura e produção textual voltados para o desenvolvimento de um projeto de letramento. O objetivo geral da pesquisa é propor estratégias de ensino, estímulo à leitura e produção textual do gênero memórias, a partir do livro “Morada Nova – História em construção”, utilizando a linguagem como prática social. Os objetivos específicos são: a) inserir na prática de sala de aula de Língua Portuguesa a escrita em ambientes digitais e propor postagens de memórias do nosso lugar em uma página no *facebook*, como potencial estratégia pedagógica para o ensino de leitura e escrita na escola. b) estimular o interesse pela leitura, e produção textual utilizando a rede social *facebook*; c) contribuir para a ampliação do conhecimento do educando para agir e interagir de modo crítico em contextos específicos. Para cumprir os objetivos, inicialmente, fizemos um trabalho de revisão bibliográfica propositiva. A metodologia será aplicar em sala de aula oficinas de leitura e produção textual, que aqui chamaremos de eventos de letramento. A pesquisa se justifica porque a nossa prática de sala de aula tem nos mostrado que os alunos têm grandes dificuldades de ler e escrever, que se intensificou com a pandemia da COVID-19, e possibilita a articulação entre um suporte textual em uso pelos alunos, no caso as redes sociais, e a necessidade de se trabalhar os gêneros textuais formais do currículo. Quanto à fundamentação teórica, amparamo-nos em Antunes (2003), Marcuschi (2001 e 2011), abordando temas como fala e escrita, gêneros textuais, compreensão textual e produção de sentidos; Barton e Lee (2015), que focam nas implicações que o mundo *online* tem para o estudo da linguagem; Nóvoa (2022) abordando letramento digital, Kleiman (1995) e Rolin-Moura (2017), que abordam o tema letramentos; Martins (1994) e Solé (1998) no que se refere à leitura. O trabalho defende a hipótese de que um projeto de letramento pode estimular a leitura, produção textual e o ensino da língua portuguesa em si junto a alunos do ensino fundamental II. Como consideração final, entendemos que, para além dos benefícios metodológicos que as aplicações dos eventos de leitura aqui propostos podem trazer tanto para as práticas pedagógicas de professores, quanto para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, e por consequência no desempenho dos alunos; os eventos de letramento promovem uma ampliação do sentido das aulas de língua portuguesa. Os conteúdos ali trabalhados deixam de parecer algo descolado da realidade prática, e passam a ser entendidos como um momento de aquisição de saberes e fazeres que irão fazer com que o aluno leia, interprete e produza melhor os textos que precisa e deseja no suporte virtual; ou seja, a aula de português faz com que o aluno efetivamente se comunique melhor em seu meio comunicacional.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Letramento. Letramento Digital. Leitura e Produção Textual. Gênero.

ABSTRACT

This study is inserted in the research line Structure and dynamics of language in learning activities, focusing on reading and textual production aimed at the development of a literacy project. The general objective of the research is to propose teaching strategies, to stimulate reading and text production of the genre memoir, based on the book "Morada Nova - História em construção", using language as a social practice. The specific objectives are: a) to insert in the Portuguese Language classroom practice the writing in digital environments and propose posts of memories of our place in a facebook page, as a potential pedagogical strategy for teaching reading and writing in school. b) to stimulate the interest for reading and textual production using the social network facebook; c) to contribute to the expansion of the learner's knowledge to act and interact critically in specific contexts. To accomplish these objectives, we initially conducted a propositional bibliographic review. The methodology will be to apply in the classroom reading and text production workshops, which we will call literacy events. The research is justified because our classroom practice has shown us that students have great difficulties in reading and writing, which intensified with the COVID-19 pandemic. As for the theoretical basis, we rely on Antunes (2003), Marcuschi (2001 and 2011), addressing issues such as speech and writing, textual genres, textual comprehension and sense-making; Barton and Lee (2015), who focus on the implications that the online world has for the study of language; Nóvoa (2022) addressing digital literacy, Kleiman (1995) and Rolin-Moura (2017), who address the subject of literacies; Martins (1994) and Solé (1998) regarding reading. The paper defends the hypothesis that a literacy project can stimulate reading, textual production, and the teaching of the Portuguese language itself with elementary school II students. As a final consideration, we understand that, besides the methodological benefits that the reading events proposed here can bring to the pedagogical practices of teachers, to the teaching and learning of reading and writing, and consequently to the performance of students, the literacy events promote an expansion of the meaning of the Portuguese language classes. The contents worked there no longer seem something detached from practical reality, and are now understood as a moment of acquisition of knowledge and actions that will make the student better read, interpret and produce the texts he needs and wants in the virtual support; that is, the Portuguese class makes the student effectively communicate better in his communicational environment.

Keywords: Teaching Portuguese Language. Literacy. Digital Literacy. Reading and Textual Production. Genre.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

MPLÉ - Mestrado Profissional em Linguística e Ensino.

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará.

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
2. LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA	14
3. LETRAMENTO DENTRO E FORA DA ESCOLA E AS REDES SOCIAIS	23
4. A PRÁTICA DE LETRAMENTO NA SALA DE AULA PARA ALÉM DESTA	32
5. LER E ESCREVER NA ESCOLA: O QUE É/PARA QUE SERVE?	40
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	62
ANEXOS	66

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O contexto de pandemia decorrente da COVID-19 ampliou mais a utilização do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica nas escolas do Brasil e do mundo. Uma pesquisa realizada pela TIC Educação 2019¹, entre os meses de agosto a novembro, período anterior aos primeiros casos de contaminação pelo vírus e conseqüentemente o fechamento das escolas, revela que o *WhatsApp* é a rede social mais usada pelos alunos de escolas urbanas (85%), sendo que 61% desses alunos a utilizam para fazer atividades escolares. Nos últimos anos (2020 e 2021) de ensino remoto/híbrido, estima-se que o uso aumentou, pois as redes municipais de ensino concentraram suas atividades em materiais impressos, com 95,3%; e orientações pelo *WhatsApp*, com 92,9%, como revela estudo realizado em 2020, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME².

Essa popularização ganhou um cenário propício para conceber o aplicativo como ferramenta eficaz para o ensino-aprendizagem, mas o uso frequente também tem gerado uma série de preocupações em relação à escrita desses alunos, que são nativos digitais e já utilizavam as redes sociais para interagir, bater papo e constituir grupos. Como propõe Gomes (2016, p. 45), “as pessoas hoje escrevem, fotografam, filmam, compõem textos com imagens, áudio e vídeo e compartilham produções [...] e estão mais interessados (sic) na manutenção de relacionamentos”. Parece contraditório, hoje se escreve mais, pelo uso constante das redes sociais, contudo a qualidade dos textos é insuficiente enquanto textos escolares.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC cada vez mais vêm proporcionando seu uso na escola, por meio de diversas práticas educativas que favorecem o ensino-aprendizagem de nossos jovens e essas redes sociais como *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*, que é considerado atualmente como um fenômeno mundial quando falamos em compartilhar experiências e informação, seu uso tornou-se extremamente necessário no contexto educativo e durante o período pandêmico quando alunos de escolas públicas e particulares de todo o mundo ampliaram o uso quase exclusivo das TDIC.

¹ Quem Realiza? Desde 2010, pesquisas com a comunidade escolar, para mapear o acesso ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em escolas públicas e privadas da educação básica. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo_executivo_tic_edu_2019.pdf

² Pesquisa UNDIME volta às aulas 2021. Disponível em: http://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP_6048f0cf083f8.pdf

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018),

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BNCC, 2018, p. 62).

Para cumprir a sua função social, mesmo em tempos de aula 100% presencial, a escola precisa refletir sobre o que ensinar, como trabalhar os conteúdos e principalmente inserir os novos instrumentos que emergem do mundo digital e globalizado. Conforme Barton e Lee (2015, p. 13) “a linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos”.

As práticas comunicacionais vêm passando por transformações e mudanças de suporte, especialmente para o suporte virtual. Ainda que muitos gêneros textuais mantenham sua funcionalidade e sua estrutura básica (tais como notícia, crônica, conto, dentre outros), o uso de tais gêneros para o exercício da comunicação, para o diálogo, têm migrado para o suporte virtual. Este processo se dá pelo fato de que a interação social está acontecendo também, e com grande intensidade, pela internet, pelas redes sociais; desta forma os gêneros sociais a serviço de tal interação passam a ser produzidos, consumidos, retroalimentados em tal suporte. Daí a importância de se considerar o meio virtual como um espaço de leitura e produção de texto dentro do processo de ensino e aprendizagem. Explorar novas estratégias no campo virtual pode ser uma boa alternativa para otimizar a realidade do ensino brasileiro.

A realidade do ensino brasileiro torna-se perceptível quando nos deparamos com os resultados das provas externas que avaliam leitura e escrita, como o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. No SPAECE/2019, em uma escala de 0 a 500 pontos, o resultado em língua portuguesa dos alunos do 9º ano, ou seja, a proficiência média, foi de 263,6, sendo considerado no nível adequado a partir de 300 pontos; apenas 24,4% dos alunos estão nesse nível. Já no SAEB/2019, em uma escala de 0 a 400 pontos, o resultado em língua portuguesa dos alunos do 9º ano, isto significa, que a proficiência média foi de 260,1, sendo considerado no nível adequado a partir de 275 pontos; apenas 2,17% dos alunos estão nesse nível. Apesar de uma

pequena evolução durante as últimas décadas e poucos avanços nas turmas do ensino fundamental II, essas metas ainda estão longe de serem alcançadas.

Os dados acima abrem um leque de questionamentos, hipóteses e análises que buscam entender as possíveis causas do insucesso escolar. Esses dados são tomados como ponto de partida para uma visão geral sobre o problema da aprendizagem de língua portuguesa, buscando entender porque o ensino dessa disciplina ainda tem apresentado dificuldades aos estudantes quanto à apropriação da leitura, compreensão e produção textual. Quando observamos as produções textuais de nossos alunos do ensino fundamental II, detectamos uma linguagem sucinta, textos breves, truncados, com períodos simples e muitas vezes sem completude de ideias (DOLZ, GAGNON, DECANDIO, 2010, p. 15). Em contrapartida, os alunos estão utilizando mais as redes sociais para se comunicarem. Esses adolescentes escrevem muito mais do que antes, usando as redes sociais. Mas a escola ainda precisa romper com a barreira do ensino tradicional, embora tenha acrescentado conquistas louváveis à didática, e proporcionar práticas pedagógicas que de fato levem os alunos à aprendizagem. Faz-se necessário interferir diretamente na formação de professores que vem sendo desenvolvida em nosso país com destaque às pesquisas em letramento. Soares (1999, p. 3) define letramento como “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de se pensar em novas práticas de letramento na escola, considerando os sujeitos para além da sua condição escolar e levando em conta suas necessidades de participação social pelos usos da linguagem.

Considerando a temática em tela, a presente dissertação tem como objetivo geral: propor estratégias de ensino, estímulo à leitura e produção textual do gênero memórias, a partir do livro “Morada Nova – História em construção”, que foi elaborado por vários professores da nossa cidade, e reúne uma gama de histórias do nosso lugar, utilizando a linguagem como prática social. Isto posto, e para melhor direcionar, temos como objetivos específicos: a) inserir na prática de sala de aula de Língua Portuguesa a escrita em ambientes digitais e propor postagens de memórias do nosso lugar (Morada Nova – CE) em uma página no *facebook*, como potencial estratégia pedagógica para o ensino de leitura e escrita na escola. b) estimular o interesse pela

leitura, e produção textual utilizando a rede social *facebook*; c) contribuir para a ampliação do conhecimento do educando para agir e interagir de modo crítico em contextos específicos.

Ao partirmos do compromisso social de repensar o ensino com ênfase na práxis, bem como do potencial inovador desse tipo de projeto, sobretudo, no espaço em que fora desenvolvido, tal ação pode desenvolver a competência leitora e escritora; envolver adolescentes e jovens na discussão sobre as memórias e culturas de nossa cidade; produzir materiais de comunicação que disseminam nossa história utilizando um perfil no *facebook*, além disso mobilizar em uma ação conjunta com outros educadores de diversas disciplinas.

Além disso, destaca-se que a preponderância da construção de um *facebook* como suporte para produção textual na sala de aula reside na possibilidade de articulação entre um suporte textual em uso pelos alunos, no caso as redes sociais, e a necessidade de se trabalhar os gêneros textuais formais do currículo. A proposta inicial é construir e publicar textos de memórias, mas, a partir do engajamento e da retroalimentação textual de comentários e respostas, é possível apresentar e trabalhar outros gêneros textuais do currículo a partir deste suporte que tem tanto apelo e engajamento junto aos alunos.

O *facebook* será criado pelo professor que aplica a dinâmica do projeto, mas a proposta é que seja uma rede social coletiva, alimentada por todos os alunos envolvidos na atividade, especialmente pela possibilidade de cada um responder os próprios comentários de suas postagens e incentivar os moradores da cidade a participar de postagens no *facebook*, inclusive moradores antigos que participaram das entrevistas em uma das etapas do projeto. Evidente que vários alunos terem acesso à senha de uma rede social implica em desafios, mas, a partir da conscientização e discussão coletiva sobre civilidade, respeito, responsabilidade e empatia, cremos ser possível construir, administrar e alimentar esta rede social, esta grande produção textual, colaborativa.

Essa pesquisa está em consonância com a linha “Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem”, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE, uma das linhas de pesquisa ligada à área mais abrangente “Linguística e Ensino”. Para fundamentar este trabalho, nos amparamo-nos em Antunes (2003), Marcuschi (2001 e 2011), abordando temas como fala e escrita,

gêneros textuais, compreensão textual e produção de sentidos; Barton e Lee (2015), que focam nas implicações que o mundo *online* tem para o estudo da linguagem; Nóvoa (2022) abordando letramento digital, Kleiman (1995) e Rolin-Moura (2017), que abordam o tema letramentos; Martins (1994) e Solé (1998) no que se refere à leitura.

Nessa perspectiva, este trabalho propõe uma ação, em forma de projeto de letramento, que pode ser adaptada, contextualizada, inserida dentro da prática pedagógica de qualquer sala de aula de ensino da língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, a fim de, a partir das proposições e reflexões teórico metodológicas aqui desenvolvidas, possa ser estimulado, otimizado o processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à produção textual.

2 LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA

As reflexões teóricas a seguir se justificam pela necessidade de conceituação e contextualização do ensino da leitura e escrita, visando a otimização do ensino e aprendizagem destas competências em sala de aula.

A leitura precisa ser entendida, sobretudo, como um ato social. Para além do exercício formal de decodificação da língua a partir de determinados signos, como o alfabeto, por exemplo, a leitura consiste na capacidade do ser humano em perceber, apreender os estímulos do mundo ao seu redor, dando significado, elaborando tais informações, podendo, a partir daí, elaborar uma resposta. É o que Freire (2011, p. 5), vai chamar de leitura do mundo, ao afirmar que “o indivíduo, antes de adquirir a leitura da palavra, já tem a leitura do mundo, mas esta só se completa e se descortina ao sujeito se este tem o domínio da palavra”.

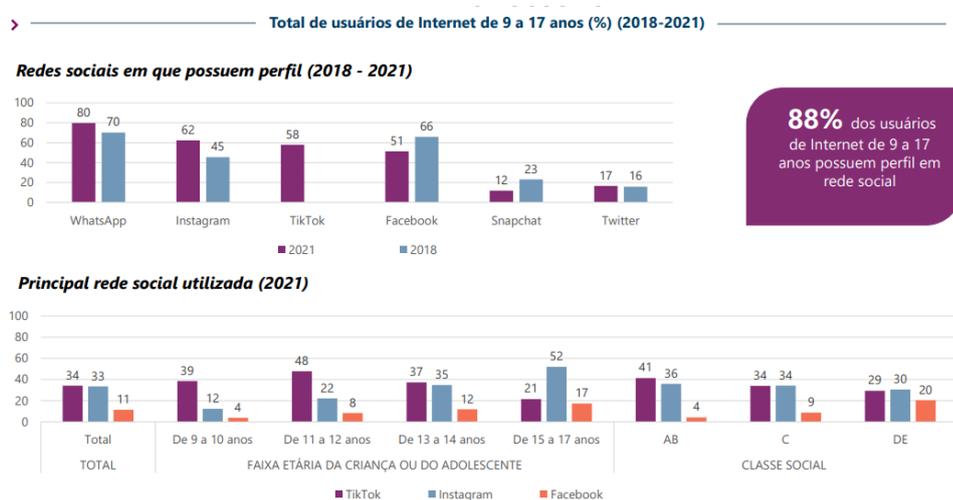
A leitura precisa ser entendida então como um ato social, um exercício de compreensão e interpretação do mundo que requer consciência social tanto quanto conhecimento dos signos linguísticos da língua. O leitor precisa ser entendido como ser social. Daí a importância de contextualizar o ato de ler, interpretar e produzir textos com o contexto social em que o sujeito está inserido. Neste sentido, as redes sociais têm se constituído como espaço de leitura e escrita de toda a comunidade escolar, sobretudo, após a experiência do ensino e aprendizagem *online* vivida em termos globais durante a pandemia.

Desta maneira, se faz fundamental considerar o meio virtual no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na contemporaneidade. O aluno hoje (inclusive o aluno do ensino fundamental), lê, produz textos, constrói enunciados, comunica-se, sobretudo, pelo suporte virtual.

Buscando aproximar a realidade do aluno com as redes sociais, escolhemos o *facebook*, como a plataforma usada para o desenvolvimento das atividades com os alunos propostas neste trabalho, por este ser um dos principais suportes através do qual os alunos, e até mesmo os professores se comunicam atualmente.

Segundo os dados da TIC “Kids Online” Brasil 2018 a 2021³, 88% das crianças e adolescentes brasileiros com idade de 9 a 17 anos, que usam internet, tem perfil em redes sociais. Destes, 66% apontam o *facebook* como a quarta rede social mais utilizada. Além disso, o uso de dispositivos móveis já é citado como o mais frequente, sendo o celular, o mais utilizado, por 99% dos entrevistados. A escola também aparece na pesquisa, como o 4º lugar mais utilizado para acessar a *web*. Quanto às atividades mais realizadas na rede, apontaram: a pesquisa para fazer trabalho escolar (71%), assistir vídeos (84%) e compartilhar fotos, músicas e vídeos nas redes sociais (78%).

Figura 1. Uso das redes sociais por crianças e adolescentes.



Fonte: TIC KIDS ONLINE BRASIL 2021

Tais dados são bastante expressivos e ignorar o uso das redes sociais nas aulas de língua portuguesa é descontextualizar os conteúdos do currículo das vivências práticas de uso da língua. O ensino de língua portuguesa precisa estar

³ A pesquisa foi realizada pela CETIC.br. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2021_principais_resultados.pdf. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

alinhado com os suportes, o “mundo” em que os usuários desta língua estão se comunicando.

Diante do exposto acima, as palavras de Paulo Freire (2011, p. 21) se renovam/inovam; afinal, quando lemos uma palavra, esta leitura começa muito antes da leitura em si; esta leitura tem início no conhecimento prévio que trazemos do mundo. A leitura de mundo é exatamente a forma como o indivíduo percebe seu meio, se insere nele, interage com ele. Daí a relação que Freire (1978) faz entre a educação e a emancipação do homem. O homem alheio ao meio em que está inserido, ou seja, alienado de sua condição social, estaria fazendo uma leitura parcial ou distorcida do mundo ao seu redor e de si mesmo.

Faz-se necessário ampliar o objeto da leitura como descrito acima. Para além da palavra, o leitor faz a leitura do mundo a partir de vários outros signos significantes, que têm seus sentidos construídos e pactuados em um determinado grupo social. Ou seja, mesmo sem a palavra é possível produzir enunciados com significados. O que se chama de texto não verbal ganhou novos e mais amplos contornos com a comunicação pelo meio virtual. Hoje em dia, nas redes sociais, existe toda uma gama de novos signos com significados construídos ou em construção. Os *emojis* são um bom exemplo do que se discute aqui: pequenas figuras repletas de significados universais, ou pactos de significados construídos em determinados grupos e contextos sociais.

Evidentemente, a leitura formal, aquela relacionada à alfabetização e letramento, está diretamente relacionada com o aprofundamento da leitura de mundo, da conscientização, da crítica e autocrítica social. Daí a aquisição da leitura formal por meio escolar ser tão importante para a qualidade de vida do indivíduo. E, ao se falar de leitura formal, é preciso entender que se trata de uma leitura plena, com capacidade de interpretação, inferência, reflexão, produção de texto. É sobre este tipo de leitura que se trata aqui.

O ensino da leitura formal é o principal objetivo das aulas da língua portuguesa. Ler e produzir textos coerentes e coesos é a maior missão do ensino da língua portuguesa. Evidente que para isso é fundamental o ensino das normas cultas, dos gêneros textuais, da gramática, enfim, dos conteúdos programáticos da grade curricular. Sem negar a importância, ou excluir tais conteúdos das aulas, é preciso contextualizar estes saberes com o efetivo uso da língua para o convívio e

comunicação social dos alunos. Ora, se os alunos, em sua maioria, no uso prático da língua, fazem uso prioritariamente do meio virtual, das redes sociais pela *internet*, como promover tal contextualização se o ensino da língua portuguesa não estiver associado a estes suportes?

A pandemia da COVID19 impôs o ensino remoto para os alunos do ensino fundamental, dentre tantos outros. Neste momento, foi possível perceber quantos recursos para o ensino da língua portuguesa estão disponíveis em meio remoto; ao mesmo tempo em que se percebeu também como as aulas presenciais, na maioria dos casos, não fazia uso de tais recursos. Esta constatação é possível ao se perceber as dificuldades encontradas por muitos professores e alunos, talvez mais professores do que alunos, em implementar o ensino remoto.

O ensino remoto forçado pela pandemia causou um grande impacto, pois a maior parte dos docentes não estavam preparados e nem capacitados (sic) para tamanha transformação. Com a incerteza em relação ao retorno para as salas de aula, secretários municipais de educação de todo o país discutiram alternativas para conseguir cumprir o calendário escolar previsto para 2020. Nesse sentido, como propostas alternativas a esta condição foi incentivado o monitoramento virtual por professores com a tutela da família para dar continuidade ao conteúdo dos planos de estudo através do Ensino Remoto Emergencial (LEITE, FARIAS, 2020, p. 5).

Pelo exposto, é possível perceber como os recursos virtuais e remotos não estavam no cotidiano da maioria das aulas de língua portuguesa no ensino fundamental brasileiro, sobretudo na rede pública de ensino, onde prevalece maior vulnerabilidade econômica e social, o que acarreta pouco ou nenhum acesso à equipamentos (*smatphones, tablets, computadores*) e *internet* de qualidade. Mas o que mais chama atenção na citação acima é o despreparo de significativa parcela dos professores em utilizar o meio remoto, virtual, para o ensino da língua portuguesa. Ou seja, apesar de, mesmo antes da pandemia, os alunos, e até mesmo os professores, se comunicarem muito por meio remoto, este suporte, aparentemente, não era usado com frequência nas aulas de língua portuguesa. Como proporcionar o ensino e aprendizagem da língua, da leitura plena, da produção textual, quando o ambiente de uso prático destes saberes e fazeres não era trazido para o ambiente de ensino? É de se imaginar que as aulas de Língua Portuguesa não conseguem contextualizar os conteúdos desta disciplina com seus usos práticos; afinal o que se ensina está em um suporte que não é o mesmo suporte através do qual a maioria dos alunos efetivamente faz uso da língua.

No que se refere à leitura plena, é preciso considerar que a leitura é, antes de tudo um exercício de compreensão ligado a “esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos”, como defende Marcuschi (2011, p. 228). O autor afirma que a leitura, enquanto percepção e interpretação de um enunciado com significado é, “em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida” Marcuschi (2011, p. 228). Ou seja, valores, crenças, percepções sociais construídas e difundidas coletivamente interferem na percepção individual que cada um tem do meio e de seus estímulos.

Entende-se, pelo que defende Marcuschi (2011), que a leitura é condicionada pela condição ontológica de cada leitor, mesmo que tal condição social não exclua o caráter individual e singular de cada leitor. Por exemplo, ao visualizar uma manga amarelada ainda na árvore, a maioria das pessoas entenderá que aquele fruto está maduro, pois existe um conhecimento comum de que a casca amarela da manga representa o seu amadurecimento. Mas se isso causará apetite ou indiferença ao observador, dependerá da percepção pessoal e das experiências prévias que desenvolveram o paladar de cada um. Ou seja, a leitura daquela manga contém aspectos cognitivos internalizados e compartilhados socialmente, mas também contém aspectos individuais e singulares de cada leitor. O mesmo vale para todo e qualquer enunciado.

Mas tal singularidade não exclui o caráter eminentemente social da leitura, como defende Marcuschi (2011):

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística e cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, 2011, p. 230).

A leitura é um exercício complexo e dinâmico, é a busca pela construção de um sentido que sempre será parcial, podendo se aprimorar, aprofundar e até mudar a depender da circunstância com o passar do tempo. Um texto lido na adolescência, por exemplo, pode adquirir outro sentido ao ser relido na fase adulta. Ainda que o texto seja o mesmo, o leitor mudou, passou por novas vivências pessoais e sociais, realizou outras leituras, adequou seus valores e crenças às experiências adquiridas; tudo isso

faz com que o leitor perceba o mundo ao seu redor, incluindo aquele texto da adolescência, de outro modo, culminando, portanto, em outra interpretação.

A compreensão (no sentido de apreender o significado e intenções de um enunciado) na qual está incluída a interpretação (no sentido da codificação contextualizada dos elementos do enunciado) de um texto é uma ação dinâmica e dialogal. Para além dos conhecimentos formais linguísticos e cognitivos necessários para a leitura e interpretação de um texto, o ato de compreender é um exercício cultural, social, ontológico. Ao fazer a leitura de mundo, o leitor está inserido-se no contexto social deste mundo que para ele é texto. O mesmo ocorre com textos a serem lidos e interpretados em sala de aula. Talvez quando o aluno não demonstre interesse pela leitura de um determinado texto em uma aula da língua portuguesa, isso ocorra porque foi tirado daquele exercício de leitura seu componente de conexão social; ou como diria Marcuschi (2011, p. 89), talvez não tenha sido atribuído àquele exercício de leitura o caráter “de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”.

Ao refletir sobre a questão da leitura, Martins (1994) compreende que esta

“... é uma experiência individual e que pode ser caracterizada como sendo a decodificação de signos linguísticos, por meio dos quais o leitor decifra sinais, e também como sendo um processo de compreensão mais abrangente, em que o leitor dá sentido a esses sinais.” (MARTINS, 1994, p. 18).

Leitura é, de acordo com a autora, um exercício de atribuição de sentido; o que inclui a decodificação de signos linguísticos, como as letras do alfabeto, por exemplo, mas não só. No caso da comunicação por meio remoto, é interessante perceber como os usuários das redes sociais atribuem sentido a outros signos, como os *emojis*, por exemplo. Cada *emoji* é revestido de significado, podendo ser tal significado universal ou específico de um determinado grupo social; de tal forma, que é possível construir textos com significado completo somente a partir destas figurinhas.

É nesse sentido que Martins (1994) defende que a leitura é um processo mais abrangente de compreensão e atribuição de sentido. A leitura é, antes de tudo, um exercício particular, único, da singularidade de cada um. Para além dos acordos formais da língua, como a língua portuguesa por exemplo; e das linguagens, existe uma liberdade e uma atividade que mantém a língua viva e em constante

transformação. Exemplo disso são os gêneros textuais que se ressignificam e se constroem a partir da comunicação por meio remoto.

A leitura só se efetiva quando um ato comunicacional se estabelece entre o leitor e o produtor do texto (oral ou escrito, visual, verbo-visual), independente dos recursos e artifícios que ambos utilizem para que a comunicação se estabeleça. É o que Martins (1994, p. 36-37) defende ao afirmar que “a leitura é realizada a partir de um diálogo entre o leitor e o objeto lido, e que esse objeto pode ser de caráter escrito, sonoro, gestual, uma imagem ou até mesmo um acontecimento”.

Da mesma forma, aquilo que Martins (1994, p. 17) chama de “objeto lido” pode ser a articulação de vários objetos, ou signos ou linguagens, articulados. São os chamados textos multimodais, uma modalidade textual muito experimentada e popular na comunicação pelas redes sociais.

Marcuschi (2011, p. 232) segue reforçando e ampliando a importância do caráter social e ontológico da leitura, criticando as teorias que “viam o leitor como sujeito ativo que utilizava e mobilizava conhecimentos pessoais para entender”. A crítica do autor não nega tal dimensão do processo de leitura, realmente o leitor precisa acionar técnicas e conhecimentos prévios para o ato da leitura. Mas, mais importante que isto, o autor destaca o contexto sociocultural como fundamental para a leitura, interpretação e compreensão do texto.

A partir dos anos 1990, ocorreu uma guinada significativa nesse contexto, indo-se para uma visão que desloca o polo do interesse das ações do indivíduo sobre o texto para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural, dando menos ênfase ao texto em si, às faculdades mentais e aos conhecimentos prévios (MARCUSCHI, 2011, p. 232).

O autor passa a dar destaque ao contexto em que o leitor e o texto estão inseridos, reforçando como o contexto sociocultural é preponderante para a leitura e interpretação de um texto. O que se pode apreender desta citação é que, para além do conhecimento e experiências de mundo do leitor, seu contexto sociocultural é fator decisivo na forma como ele interpreta o que lê. Mais do que isso, a realidade sociocultural interfere no conteúdo e na forma como se lê, ou seja, nos tipos de texto e nos suportes textuais que serão lidos, que serão utilizados para o exercício da comunicação.

Neste sentido, é compreensível que, no ambiente da sala de aula, exista um desinteresse, uma desconexão entre o aluno e o texto impresso. O livro não é mais o suporte principal para a produção e difusão de textos entre a geração contemporânea, os chamados nativos digitais. É no meio remoto, tendo como suporte a internet, as redes sociais, ou os equipamentos que delas fazem uso, como os aparelhos celulares, onde são produzidos, se concentram, transitam e são consumidos os maiores volumes de textos para a maioria dos alunos do Ensino Fundamental nos dias atuais.

Em relação ao trabalho que aqui se desenvolve, cabe a reflexão acerca do fato que, por se propor produzir texto no *facebook*, um suporte virtual onde os jovens constroem parte significativa da sua vida em sociedade e seus processos comunicativos, é de se imaginar que o interesse pela leitura e produção textual sejam otimizados. Ao propor trabalhar a leitura e produção textual nas redes sociais, está se reconhecendo a realidade sociocultural da juventude, que além de usuária destas redes sociais, em grande mídia têm ali seu lugar de fala.

A popularização, difusão e consolidação do meio virtual como suporte para a difusão de textos e comunicação entre as pessoas facilitou a transmissão de um número cada vez maior de informação de forma cada vez mais compacta. Um único texto, como um *storie* por exemplo, é um texto multimodal que articula imagem, texto verbal, animação, som, efeitos visuais, que trazem informações complementares à mensagem principal, atribuindo novos sentidos e significados. Para contextualizarmos essa caracterização a respeito da multimodalidade, exemplificamos:

Figura 2: Meme elaborado a partir da frase popular “Quem chegar por último é a mulher do padre.”



Fonte: Poder 360⁴, 2022.

⁴ Disponível em: <https://www.poder360.com.br/eleicoes/adeus-acima-de-tudo-vitoria-de-lula-vira-meme-nas-redes/>. Acesso em: 21 de nov. de 2022.

No *meme* acima, vemos o candidato a presidente Padre Kelmon e o também candidato Bolsonaro vestido de noiva, logo após o resultado do segundo turno de 2022, onde este perdeu a eleição para o presidente Lula, ficando em segundo lugar. O *meme* é elaborado através da frase popular “Quem chegar por último é a mulher do padre”. Podemos ver traços multimodais quanto a escrita e quanto a linguagem não verbal, além disso, o texto faz uma intertextualidade com a frase popular. Percebemos também o destaque que o produtor dá ao texto no intuito de obter efeito. Temos aqui um exemplo de como cor, tamanho da letra, fonte, movimento e música, são exemplos claros da multimodalidade, e como o uso de tais efeitos podem alterar o sentido global do texto.

A multimodalidade pode ser definida por Rojo (2015, p.108) como: “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição.”

Esses gêneros multimodais desempenham importante papel nas relações sociais que ocorrem na internet: por revelarem formas de interação e construção de significados diversos; representarem ideologias de personagens do mundo real; e fomentarem discussões crítico-reflexivas.

Neste sentido, Aquino e Pinto (2008) ressaltam o caráter semiótico dos textos multimodais, para a construção de um todo comunicativo coeso, a partir do uso de diversas ferramentas comunicacionais; ferramentas estas que aumentaram e se intensificaram no meio virtual. Para Aquino e Pinto (2008),

“um texto multimodal forma uma única unidade textual, devido à ideia de coesão, decorrente da composição das linguagens visual e verbal, por exemplo. As duas operam juntas (uma auxiliando na construção do significado da outra), sobretudo no meio digital, no qual se destaca essa dinamicidade da relação texto-imagem” (AQUINO; PINTO, 2008, p. 902)

A leitura e produção de textos somente escritos, no contexto de sala de aula, pode parecer assim um exercício privativo das possibilidades de produção e leitura de textos multimodais. Se o aluno pode, e com frequência produz textos com o auxílio de imagens, animações, música, dentre outros recursos disponíveis nas redes sociais, não é de se admirar que ele considere enfadonho o exercício da produção e da leitura de textos meramente verbais.

Evidentemente, ao fazer tal afirmação, não se almeja diminuir a importância de ensinar a produzir e ler textos verbais, ao contrário. A reflexão acima é uma hipótese a ser considerada no sentido de se construir estratégias que façam com que o aluno reconheça e se envolva com a produção e leitura de textos verbais em sala de aula. Ao reconhecer a tendência de se produzir e ler textos multimodais em suporte virtual, ao se apropriar destas práticas comunicacionais do aluno, o professor poderá traçar estratégias de reconhecimento da importância e estímulo do estudo, leitura e produção textual dos gêneros e nos suportes previstos na Base Nacional Curricular Comum.

Como já observado, os textos multimodais contam, no meio virtual, com muito mais ferramentas do que somente texto verbal e imagens para a construção do sentido. Os alunos do ensino fundamental, na atualidade, são considerados nativos digitais, como já mencionado anteriormente; ou seja, nasceram e cresceram em meio à *internet* e as suas possibilidades comunicacionais. Trazer o meio virtual para a sala de aula de Língua Portuguesa parece essencial, considerando que tais alunos se comunicam também usando a *internet*, o meio virtual, como suporte.

3 LETRAMENTO DENTRO E FORA DA ESCOLA E AS REDES SOCIAIS

O letramento é um conceito que merece ser discutido, tanto por, às vezes, ser confundido com alfabetização, quanto por, equivocadamente, imaginar-se que o letramento um dia se encerra. Para além de uma instrumentalização que permite com que a língua possa ser cambiada da oralidade para escrita, o letramento, no caso da língua portuguesa, é um exercício social e ontológico de construção de conhecimento acerca de como produzir enunciados eficazes no sentido de comunicar o que se deseja no contexto social onde se encontra.

O letramento (*literacy*), enquanto prática social e formalmente ligado ao uso da escrita, tem uma história multifacetada (não linear e cheia de contradições), ainda por ser esclarecida [...]. Numa sociedade com a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

Se a história do letramento ainda carece de definição, o próprio letramento é uma palavra com conceito em construção. O que se pode extrair de Marcuschi (2001)

é que o letramento é mais do que uma tecnologia. O letramento é a forma como os saberes e fazeres de diversas tecnologias se relacionam e são postos em prática para atender as demandas e os usos particulares e sociais. Assim, fazendo um recorte para este trabalho, a língua escrita também não pode ser entendida como somente uma tecnologia, mesmo sendo uma tecnologia também. A língua escrita é a forma pactuada socialmente para que os conhecimentos possam ser registrados, repassados, reformulados e construídos. Daí sua importância social ser tão relevante.

Sobre a complexidade e dinâmica do letramento, e do ensino da língua em si, Marcuschi (2001) defende que tais características vêm da própria dialética social. A vida em sociedade, suas demandas, contextos e situações onde o ato comunicativo precisa ocorrer, é o que faz a língua viva, ativa e em constante transformação. Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa deve se basear mais nessa dinâmica do que em aspectos estáticos da língua, como a gramática, por exemplo.

Partindo do princípio de que são os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a interação comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação que se destina. (MARCUSCHI, 2001, p. 9).

O letramento, enquanto exercício contínuo e ininterrupto de aprendizagem, é uma práxis que precisa ser discutida no que se refere às aulas de língua portuguesa. Marcuschi (2001) reforça a importância dos usos da língua para sua própria constituição, ou seja, são os falantes da língua que efetivamente a constroem. Da mesma forma, é de se supor que é pela análise, contextualização e prática dos usos da língua em sala de aula que se tem o melhor caminho para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula.

Ao invés de insistir em textos ou suportes que estão desconectados da realidade de uso da língua, o que naturalmente pode causar um desinteresse por parte do aluno, o professor deveria levar o aluno a perceber que o que se discute e pretende construir como conhecimento na aula de língua portuguesa é, na verdade, a otimização do exercício diário de comunicação que todos os alunos ali praticam.

O aluno pode não ler ou interpretar bem um texto proposto pelo livro didático físico; pode apresentar dificuldade em organizar e desenvolver ideias em uma

produção textual nos moldes do ENEM (Exame nacional do Ensino Médio); e é missão da escola, mais especificamente das aulas de língua portuguesa, trabalhar e procurar sanar estas dificuldades. Mas, se este mesmo aluno não apresenta dificuldade em ler e interpretar textos multimodais, com *memes*, *rells*, *stories*, dentre outros; ao mesmo tempo em que dialoga com seu interlocutor, talvez o caminho para o letramento em conteúdos programáticos previstos para as aulas de língua portuguesa, esteja no letramento mais avançado que este aluno já possui na língua por meio dos seus usos.

É interessante observar como uma criança que ainda não ingressou na escola, não se alfabetizou, já detém conhecimentos sobre o meio virtual: a criança sabe abrir, e muitas vezes desbloquear o equipamento que os pais lhe dão para se distrair; já sabe procurar o joguinho ou aplicativo que deseja utilizar; já sabe acionar o microfone de voz do *YouTube*⁵ para balbuciar o nome do desenho animado que deseja pesquisar para assistir. Ou seja, a criança, no contexto acima descrito, já é letrada no suporte virtual, e até pode-se dizer em linguagem e gêneros não verbais multimodais, mesmo ainda não sendo formalmente alfabetizada.

A alfabetização e o letramento são conceitos distintos, porém se integram para ascender o processo de aprendizagem de forma mais ampla, em que alfabetizar letrando significa decodificar e codificar a língua escrita, introduzindo a compreensão real da palavra no contexto social. A partir dos autores estudados é possível perceber que o conceito mais utilizado para definir o que é alfabetização é que se trata de um processo da aprendizagem inicial da leitura e escrita, ou seja, alfabetizada é quem é capaz de ler e escrever, ou, domina as habilidades básicas do uso da leitura e escrita. Para Kleiman (2005), o conceito de alfabetização:

“[...] denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas de atividade, não necessariamente escolares. Daí se dizer que um indivíduo é “analfabeto”, “semi-analfabeto”, “semi-alfabetizado” para referir-se aos modos, graus ou níveis desses saberes que ele apresenta” (KLEIMAN, 2005, p. 13).

Para além da aquisição da leitura e da escrita, a alfabetização deve ser também um processo de letramento, ou seja, a aprendizagem dos signos e utilizações de um

⁵ *YouTube* é uma plataforma *online* que permite a criação e o consumo de conteúdos em vídeo via *streaming*. Ou seja, para assistir aos vídeos publicados, não é necessário fazer nenhum tipo de *download*, basta estar conectado à *internet*. Disponível em: <https://www.nuvemshop.com.br/blog/o-que-e-youtube/#:~:text=YouTube%20%C3%A9%20uma%20plataforma%20online,basta%20estar%20conectado%20%C3%A0%20internet>. Acesso em: 22 de nov. de 2022.

código linguístico a serviço da otimização dos usos práticos da língua pelo usuário. A criança que domina o meio virtual citada no exemplo desenvolvido no parágrafo acima poderá pesquisar com mais eficiência, objetividade e complexidade o que deseja assistir no *YouTube* quando puder digitar, usando os signos da língua escrita, sua demanda. O processo que se delineia aqui é o que Marcuschi (2001) defende como sendo a relação entre oralidade e escrita que se relacionam enquanto práticas sociais. É claro que o exemplo acima descrito é o mais simples possível dentro das possibilidades de usos da língua, e das interações entre oralidade e letramento propostos pelo autor.

O termo Alfabetização, segundo Soares (2015), etimologicamente, significa: “levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita” (SOARES, 2015, p. 15). Nesse sentido, o letramento estaria relacionado com a sofisticação desta aquisição, com a capacidade de fazer uso deste conhecimento tecnológico para, além de decodificar um enunciado escrito, saber interpretá-lo eficientemente, compreender suas intenções; ser capaz de produzir um enunciado com sentido que dialogue e interaja com os sujeitos sociais, ou até mesmo a oralidade, desejam comunicar-se de forma escrita. E nestes processos, existe uma forte dimensão social, como já discutido anteriormente.

Na história do Brasil, a alfabetização ganha força, principalmente, após a Proclamação da República, com a institucionalização da escola e com o intuito de tornar as novas gerações aptas à nova ordem política e social. A escolarização, mais especificamente a alfabetização, se tornou instrumento de aquisição de conhecimento, de progresso e modernização do país. (MORTATTI, 2006, p. 21).

Não que este progresso chegasse para todos. Existe um forte componente da lógica capitalista que estimulou a democratização do acesso à educação. Afinal, mesmo a mão de obra mais barata precisa ter o mínimo de letramento para desempenhar seu papel na cadeia produtiva. A escolarização descrita por Mortatti (2006) era uma instrução básica a serviço da industrialização do Brasil, a serviço da formação de trabalhadores para o “chão de fábrica”. Esta escolarização está distante de ser a educação emancipatória e libertadora descrita e proposta por Paulo Freire.

Com o passar do tempo, muito se desenvolveu no campo da alfabetização, surgiram conceitos, teorias, metodologias etc. Porém, mesmo com toda evolução, o Brasil e outros países não desenvolvidos ainda enfrentam um problema fundamental: a qualidade da educação básica, especialmente a dos anos iniciais do ensino fundamental. São evidências dessa baixa qualidade os índices de fracasso, reprovação e evasão escolar, que nunca deixaram de se perpetuar nestas sociedades.

Este problema tão concreto, historicamente, já foi muito abordado. Artigos acadêmicos tentaram indicar possíveis causas desta baixa qualidade, colocando a “culpa”, às vezes, no método utilizado, no aluno que apresenta muitas dificuldades, na má formação do professor, nas condições sociais desfavoráveis ou, ainda, em outras causas diversas. Enfim, foram muitas as tentativas de superação, embora, nenhuma apresentasse grande êxito (MORTATTI, 2006).

Darcy Ribeiro (1986) apregoa que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa”. É tentador concordar com o autor. O povo iletrado, com baixa instrução, pouca ou nenhuma consciência social e de classe, é mais fácil de manobrar. Com uma população sem acesso a uma educação de qualidade, a manutenção do modelo e das mesmas classes no poder é mais fácil. Promover a educação emancipatória proposta por Paulo Freire, dentre tantos outros autores, não é do interesse das classes dominantes (políticos, empresários, conglomerados bancários, agronegócio, multinacionais) que o povo seja efetivamente educado. A educação de qualidade, libertadora e emancipadora seria o primeiro passo para a transformação social.

Com certeza, esses estudos foram de muita valia, pois, todos os fatores citados caracterizam a qualidade da educação, logo, a escola não somente influencia a sociedade, mas também é por ela influenciada, ou seja, este conjunto de possíveis causas que estão dentro e no entorno da escola, realmente, afetam o ensino-aprendizagem. Há algumas décadas, a principal causa que apontava para a baixa qualidade da alfabetização era o ensino fundamentado na Pedagogia Tradicional. Havia uma forte crítica ao método de alfabetização instrumental, por exemplo, que este carecia de contextualização, de subjetividade e que isto afetaria negativamente o ensino e aprendizagem, contudo, sabemos de suas contribuições para o ensino.

Atualmente, entre outros fatores que envolvem um bom ensino-aprendizagem, as principais causas estão ligadas à perda da especificidade da alfabetização, devido à compreensão equivocada de novas perspectivas teóricas e suas metodologias, que foram surgindo em contraposição ao tradicional, e grande abrangência que se tem dado ao termo alfabetização.

Concordando com Soares (2018), em seu artigo “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”, a expansão do significado de alfabetização em direção ao conceito de letramento levou à perda de sua especificidade.

No Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização (SOARES, 2018, p.8).

Essa fusão dos dois processos, que leva à chamada “desinvenção da alfabetização”, aliada à interpretação equivocada das novas perspectivas teóricas acarretou na prática a negação de qualquer atividade que visasse à aquisição do sistema alfabético e ortográfico, como o ensino das relações entre letras e sons, o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento das partes menores das palavras, como as sílabas, pois eram vistos como tradicionais.

Passou-se a acreditar que o aluno aprenderia o sistema simplesmente pelo contato com a cultura letrada, como se ele pudesse aprender sozinho o código, sem ensino explícito e sistemático.

Atualmente, se reconhece a importância de se usar algumas práticas da escola tradicional, que são entendidas como as facetas da alfabetização, segundo Soares, assim como os equívocos de compreensão do construtivismo foram percebidos e ajustados e muitos aspectos da escola nova tidos como essenciais. Por exemplo, o processo instrumental da aquisição da escrita volta a ter relevância. Exercícios que haviam sido “banidos”, tais como cobrir palavras pontilhadas, cópias e ditados, passam a ser encarados como práticas instrumentais para a aquisição da leitura e da escrita.

Com tudo isso, não se pode negar uma prática ou outra, só por ela estar fundamentada em uma ou em outra concepção, mas, sim, avaliar quais são as suas

contribuições e se convêm serem utilizadas para um processo de alfabetização significativa.

Dermeval Saviani, em seu livro *Escola e Democracia* (2008), apresenta que aspectos da escola tradicional são importantes para a educação. Com a teoria da curvatura da vara, ele mostra que para a educação ter mais qualidade, a “vara” deve permanecer reta, e não curvada para a teoria nova, nem para a teoria tradicional, mas sim, alinhada.

O autor ainda argumenta que uma pedagogia comprometida com a qualidade educacional e voltada para a transformação social deve incorporar aspectos positivos e relevantes da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, de modo que o ponto de partida seja a prática social sincrética e o de chegada uma prática social transformada.

Assim, se faz necessário rever o conceito da alfabetização e delinear corretamente o conceito de letramento, de forma que eles não se fundam e nem se confundam, apesar de, como já foi dito, necessitem acontecer de maneira inter-relacionada. É preciso destacar que a alfabetização formal é a primeira etapa do letramento. A partir da aquisição instrumental da língua é que se pode desenvolver a argumentação, subjetividade e interpretação na dinâmica dialogal social.

Ao se tratar de letramento, o conceito é de uso ainda recente e significa o processo de relação das pessoas com a cultura escrita. Assim, não é correto dizer que uma pessoa é iletrada, pois todas as pessoas estão em contato com o mundo escrito (SOARES, 2018).

Mas, se reconhece que existem diferentes níveis de letramento, que podem variar conforme a realidade cultural. Este termo ganha espaço a partir da constatação de uma problemática na educação, pois através de pesquisas, avaliações e análises realizadas, chegou-se à conclusão de que nem sempre o ato de ler e escrever garante que o indivíduo compreenda o que lê e o que escreve. Assim, se reconhece que muito mais que isso, é realizar uma leitura crítica da realidade, respondendo satisfatoriamente as demandas sociais. Para exemplificar essa situação no país, destaca-se Salla (2011), que traz o resultado da prova de leitura do PISA de 2009, no qual metade dos avaliados obtiveram no máximo nota de proficiência.

Fica claro que o problema destacado neste resultado não é apenas o da alfabetização, no que diz respeito ao ler e escrever, mas a questão aparece quando se exige interpretação e raciocínio, ou seja, há uma ausência de letramento na

alfabetização das pessoas. Deve-se cuidar para não privilegiar um ou outro processo (alfabetização/letramento) e entender que eles são processos diferentes, mas, indissociáveis e simultâneos. Assim, como descreve Soares (2018, p.11):

Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele (SOARES, 2018, p.11).

Analisando dialeticamente a evolução humana, fica explícito que o homem antes mesmo de aprender a escrita, apreende o mundo a sua volta e faz a leitura crítica desse imenso mundo material.

Por isso, é incorreto dizer que uma pessoa é iletrada, mesmo que ela ainda não seja alfabetizada, pois ela desde o princípio da vida reflete sobre as coisas. O letramento está intimamente ligado às práticas sociais, exigindo do indivíduo, uma visão do contexto social em que vive. Isso faz da alfabetização uma prática centrada mais na individualidade de cada um e do letramento uma prática mais ampla e social.

Nesse sentido, destacamos o papel do professor dentro desse processo. Este profissional deve acreditar e promover a construção de pensamento crítico em si próprio e em seus alunos. Assim, o letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão. (FREIRE, 1996).

Partindo das reflexões sobre a metodologia freiriana de se alfabetizar, é possível compreender a importância da indissociabilidade e simultaneidade destes dois processos. Em seu método de alfabetização, ele propõe que se parta daquilo que é concreto e real para o sujeito, tornando a aprendizagem significativa, mas utilizando também os mecanismos de alfabetização. O autor ainda coloca, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), que o sujeito quanto mais amplia sua visão de mundo, mais se liberta da opressão, ou seja, o sujeito letrado que já possui seus conhecimentos prévios, com um determinado ponto de vista, quando alfabetizado, pode modificar seus pensamentos, ampliando-os de forma que passa a refletir criticamente sobre a prática social.

É fundamental que as pessoas compreendam o seu lugar no mundo e sua função social nele. O professor, portanto, tem um papel muito importante a realizar, para que esse pensamento crítico se desenvolva em seus alunos. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (Freire, 1996, p.14).

É fundamental que o educador esclarecido de uma realidade de opressão, não torne o processo de ensino bancário e improdutivo, mas uma educação que desvende o mundo material e liberte as pessoas da opressão, como defende Freire (1996).

Para isso, as práticas de alfabetização e letramento são necessárias, cada uma com suas especificidades, como explicita Moraes (2005): “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (MORAES, 2005, p. 4).

Logo, o letramento vai além do ler e escrever, ele tem sua função social, enquanto a alfabetização encarrega-se em preparar o indivíduo para a leitura e um desenvolvimento maior do letramento do sujeito. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento se completam e enriquecem o desenvolvimento do aluno.

Alfabetizar letrando é uma prática necessária nos dias atuais, para que se possa atingir a educação de qualidade e produzir um ensino, em que os educandos não sejam apenas uma caixa de depósito de conhecimentos, mas que venham a ser seres pensantes e transformadores da sociedade.

O letramento é, portanto, um exercício contínuo de aquisição de novos saberes e fazeres. Em se tratando do ensino da língua portuguesa, o letramento está relacionado com a consciência de que se estuda uma língua viva, onde todos os dias nascem novas palavras, palavras e expressões ganham novos significados, ou até mesmo morrem. Novos suportes são incorporados a serviço da comunicação. Novos gêneros textuais surgem, ou se mesclam, a serviço das necessidades de expressão do produtor textual. Por estudar uma língua viva, os envolvidos no ensino e aprendizagem da língua portuguesa estão num constante processo de letramento, onde conceitos são ressignificados constantemente.

4 A PRÁTICA DE LETRAMENTO NA SALA DE AULA PARA ALÉM DESTA

Os eventos de letramento cumprem um importante papel no trabalho com as especificidades das práticas de leitura. Pelo seu caráter pedagógico, dinâmico, prático, dialógico e participativo, o trabalho que aqui se apresenta contribui para motivar os alunos para a aprendizagem da leitura e a ampliação de seus letramentos, preparando-os para o exercício da cidadania crítica e participativa ao conscientizá-los no seu contexto sócio-histórico.

Trata-se de uma tentativa de articulação entre os conteúdos do currículo, dos saberes e fazeres que se espera construir em língua portuguesa no ambiente escolar, com suportes de escrita com os quais os alunos estão mais familiarizados, onde de fato eles estão produzindo textos e efetivamente se comunicando por meio deles. Fazer usos das redes sociais para o ensino da língua portuguesa, mostrar que o estudo da língua portuguesa pode melhorar a forma como eles produzem e interpretam textos em meios virtuais, ou seja, pode melhorar a forma como eles se comunicam nas redes sociais, pode dar novo significado prático para as aulas de língua portuguesa.

A escola precisa entender que não é o único espaço de letramento do aluno; que, em alguns casos, sequer é o espaço principal de letramento destes. O letramento ocorre onde ocorre a interação social por meio de texto, ou seja, em quase todos os lugares, inclusive no meio virtual. A ampliação do processo de letramento é discutida por Rolin-Moura (2017) ao argumentar que:

[...] as práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização da língua escrita sobre as quais as pessoas delineiam suas vidas. Esses modos envolvem fenômenos mentais, consciência de letramento das pessoas, construções de significados de letramento e os discursos de e sobre o letramento. Além disso, envolve o nível individual, as percepções representadas nas ideologias e identidades sociais; os eventos atualizam as práticas. Os eventos são atividades em que geralmente há texto escrito. Muitos dos eventos são regulares na vida, dentro de uma sequência rotineira como parte de procedimentos formais ou informais das diversas instituições sociais, seja do trabalho, da escola, da família, entre outras (ROLIN-MOURA, 2017, p. 52).

O letramento é um processo social constante, dinâmico e, segundo a autora, tal dinâmica culmina em eventos que atualizam as práticas. É o que acontece quando os diálogos sociais ocorrem no meio virtual. Parte da vida das pessoas (trabalho, estudo, consumo, lazer) foi transportada para o meio virtual. O esperado é que a comunicação também migrasse para tal meio. E, dessa forma, a produção, leitura e

interpretação de texto, o letramento em suma, passa a ocorrer também, e quem sabe sobretudo, ali.

O professor precisa estar atento em suas aulas na perspectiva de ampliar o nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, com intuito de tornar mais complexos os saberes que eles já possuem, possibilitando uma mudança de seus conhecimentos prévios e cotidianos. Para tanto, os professores devem estar em constante aperfeiçoamento que os possibilitem a instigar o aluno à aquisição do hábito da leitura, do estudo e da pesquisa. Ou seja, o professor precisa, também, estar em constante processo de letramento.

No caso específico do professor de língua portuguesa, é fundamental se apropriar das novas tecnologias, dos novos suportes e gêneros textuais que foram incorporados aos usos da língua. A popularização da *internet*, bem como dos equipamentos (computadores, *notebooks*, *tablets* e, principalmente, *smartphones*) ressignificou os usos da língua portuguesa, ampliou o número de suportes e de gêneros textuais que circulam virtualmente. Cabe aqui uma reflexão sobre como a formação inicial, ou seja, a graduação, aborda e contextualiza as novas tecnologias para a prática do professor de língua portuguesa em sua prática docente. Como discutido neste trabalho, a BNCC já prevê a importância e os usos destas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Mas o professor é capacitado para isso, seja na graduação, seja pelo acesso a cursos de especialização em que contemplam estas tecnologias? Ou aprende suas possibilidades de uso somente pela necessidade prática e experimentação?

Os novos suportes e gêneros textuais não excluem a importância e a necessidade do processo de ensino e aprendizagem dos suportes e gêneros textuais que já existiam, e que estão incorporados à grade curricular, ao contrário. O ato de aprender se completa quando tanto o professor quanto o aluno associam o novo conhecimento em sala de aula ao seu conhecimento anterior, ampliando sua leitura de mundo. Segundo Kleiman (1995),

“[...] quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele fará para outras situações da vida real...” (KLEIMAN, 1995, p. 26).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas necessitam almejar a criação de oportunidades de se experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram diferentes funções sociais, e é preciso que elas estejam presentes na sala de aula, na aprendizagem de conteúdos e em todo o ambiente escolar. A sala de aula não pode negligenciar as práticas de comunicação social que predominam na vida prática de alunos e professores. Todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se comunicam abundantemente por meio virtual, para na aula de língua portuguesa abordarem, predominantemente, gêneros textuais em desuso em suas vidas práticas; ou seja, usam a língua portuguesa virtualmente na maior parte do tempo, para deixar as redes sociais de lado exatamente na aula de língua portuguesa. É claro que estas aulas precisam apresentar as normas da língua portuguesa dita culta, mas não só. Para o ensino dos componentes curriculares por que não fazer uso do suporte usual de alunos e professores?

A utilização dos gêneros textuais e dos suportes virtuais na sala de aula podem ser uma estratégia promissora para que o ensino e aprendizagem dos conteúdos previstos na BNCC para a língua portuguesa tenham contexto e significado para os alunos. Afinal, a essência do estudo da língua portuguesa é exatamente a capacidade de se comunicar de forma proficiente a partir da produção e interpretação de textos de maneira funcional. Isso vale também para a comunicação nas redes sociais. Ao fazer os alunos perceberem que as aulas de língua portuguesa podem fazer com que eles produzam textos melhores no meio virtual, como nas redes sociais, e interpretem de maneira mais competente os textos que circulam nestas redes, certamente seu interesse pelas aulas de língua portuguesa será outro e melhor.

Além do exposto acima, a própria BNCC (2018) prevê o estudo da comunicação em meio digital ao orientar que o ensino da língua portuguesa deve levar o aluno a

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018, p. 9).

A BNCC reconhece a importância e relevância da comunicação por meio virtual para a vida em sociedade do aluno. Todos os preceitos de comunicação, ética, comportamento, tolerância, etc; que se espera de um cidadão na vida real, deve ser

aplicada também em meio virtual em respeito à ética e às relações ali impostas. O letramento digital é o que a BNCC apregoa na citação do parágrafo acima. Este letramento ocorre em três instâncias: a apropriação das ferramentas tecnológicas, no sentido de reconhecer as novas tecnologias, como manuseá-las e acessá-las.

A segunda instância está relacionada com os códigos linguísticos que regem os usos e processos comunicativos em meio virtual (como criar e utilizar um e-mail, como se acessar e pesquisar na *internet*, como criar e acessar contas em redes sociais, como administrar e fazer postagens nestas redes, etc). A terceira instância do letramento digital está relacionada com a compreensão de que todas as normas e leis sociais do mundo real podem se aplicar ao meio virtual: não é possível querer ter um comportamento agressivo, antiético, de desrespeito e de violência por trás de uma tela. Talvez a terceira instância do letramento digital seja a mais delicada e complexa de se efetivar.

Nesse sentido, Nóvoa (2022), assevera:

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, estas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social (NÓVOA, 2022, p. 36).

Em relação ao letramento digital, os projetos de letramento contribuem para a formação de leitores críticos e produtores de textos multissemióticos de diferentes gêneros, à medida que oportunizam trazer para a sala de aula práticas sócio-históricas reais por eles vivenciadas. É fundamental que o ensino da língua portuguesa nas salas do ensino fundamental inclua no seu currículo, na sua rotina, os gêneros textuais que, de fato, estão sendo produzidos pelos alunos na atualidade para se comunicar na vida em sociedade. Claro que continua pertinente o estudo dos gêneros textuais que já pertencem ao currículo. Mas, para além do estudo e produção textual nos gêneros fábula, conto ou carta, por exemplo; é fundamental incluir também os gêneros *meme*, *reels*, *stories*, mensagem, dentre outros.

Nesse sentido, os gêneros textuais que circulam socialmente (inclusive no meio virtual) têm por função efetivar o processo de comunicação e interação verbal entre os indivíduos. O que insere também no âmbito da discussão, a função social do

gênero, já que este viabiliza a interação e o convívio em sociedade. Os gêneros passam a ter, a partir dessa visão, um caráter extremamente pragmático e contextualizado. Com isso, se está diante de um conceito que não se refere apenas a um dos aspectos didático-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, e sim a um conceito intimamente relacionado à constituição do sujeito em sociedade, a partir de uma atividade interativa, efetivada prioritariamente pela linguagem. Ou seja, os falantes da língua portuguesa, incluídos aí os próprios alunos que o professor de língua portuguesa está ensinando, são os produtores e resignificadores dos gêneros textuais a partir dos usos dados a eles.

Essa comunicação, a partir dos usos e suportes utilizados pelos usuários da língua em seus atos comunicacionais, pode ser verbal, não verbal, mista ou multimodal. Um *storie*, por exemplo, pode articular imagem, texto estilizado (inclusive com animação), filtros, música, efeitos sonoros, efeitos de edição, enfim; em um único *storie*, a quantidade de recursos à disposição do emissor é muito maior do que no suporte físico do papel, por exemplo.

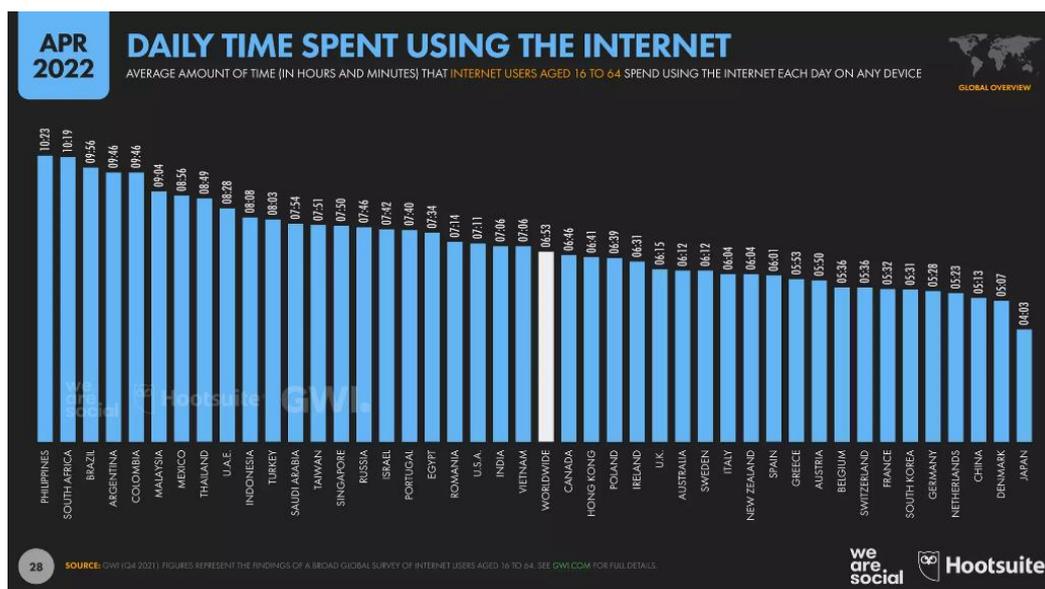
Indo ao encontro desta perspectiva pragmática, Marcuschi (2011) apresenta sua definição de gêneros textuais, que, em suma, mostra-os como “formas de ação social”. Mas, como ele mesmo pondera, a definição formal dos gêneros é algo muito difícil. É quando ele propõe que, a depender do sentido em que se observa, os gêneros textuais podem ser: “uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e/ou uma ação retórica” (MARCUSCHI, 2011, p. 149). Para ele, os gêneros são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2011, p. 149) e se constituem como “formas de ação incontrolláveis” que têm a função de “ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia” (MARCUSCHI, 2011, p. 1). Tais ponderações reforçam a abrangência teórica e prática conferida aos gêneros textuais, visto a sua necessidade de delimitação e compreensão.

Considerando que os alunos escrevem mais nas redes sociais e menos em textos que circulam na escola, é preciso refletir sobre o que os motivam a se exporem tanto nesses ambientes virtuais. Da mesma forma, é fundamental que a escola se aproprie do suporte virtual que tanto atrai os alunos para potencializar o ensino da língua portuguesa. Afinal, é por meio das redes sociais, provavelmente mais do que

em qualquer outro suporte, que a língua portuguesa está sendo praticada por nossos alunos.

Uma pesquisa realizada pela “We Are Social⁶” em abril de 2022, indica que os brasileiros passam em média 9 horas e 56 minutos usando a *internet* todos os dias e conectados a redes sociais. Nesse quesito, perdemos apenas para os filipinos e sul-africanos, tendência que ainda pode aumentar, segundo o relatório.

Figura 3: Tempo diário gasto usando a *internet*



Fonte: We Are Social, 2022.

Diante dos dados, percebemos que o uso das redes sociais vem aumentando cada vez mais e isso tem influenciado positivamente no uso da escrita e sua função social, impulsionando a interação entre os usuários.

Sendo assim, um projeto de letramento se fez e tornou-se objeto de análise, tendo como questões norteadoras: em que medida a construção e as postagens de memórias do nosso lugar em uma página no *facebook* podem contribuir para o processo de produção de texto na escola e formar leitores competentes? O uso do *facebook* pode incentivar (motivar) a leitura e desenvolver a compreensão de textos dentro (e fora) da escola?

Na *Internet*, escrever ficou ainda mais prático, e a comunicação torna-se mais e mais sensorial, mais e mais multidimensional, rompendo com a rigidez da linearidade da escrita. Os produtores de texto em rede social, incluindo aí os alunos

⁶ Pesquisa disponível em: <https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2022-april-global-statshot-report-apr-2022-v01>. Acesso em: 21 de nov. de 2022.

do ensino fundamental, produzem textos onde se articulam a palavra com efeitos de animação do texto, imagens, filtros, montagens, músicas, enfim, é um texto vivo, pulsante, que mostra o quanto estes usuários são criativos, capazes de articular diversas modalidades textuais para a construção de uma mensagem multimodal funcional, atrativa, com camadas, e que comunica muito bem. Além disso, o texto no meio virtual, mais especificamente em redes sociais, é um texto que se retroalimenta. Por meio de comentários e respostas destes comentários, o texto original instiga a produção de outros textos e diálogos realizados em língua portuguesa, muitas vezes escritos, que podem ser explorados para o ensino e aprendizagem desta disciplina.

É preciso entender a razão pela qual tal criatividade não se aplica nas produções textuais em sala de aula. Uma das questões da pesquisa é exatamente entender onde está o entrave, no produtor de texto ou na proposta de produção textual e na funcionalidade desse texto dentro e fora da escola. A escrita tradicional, no entanto, embora também se constitua como uma rede, em que os entrelaces existem, não é tão explícita e provocativa como no texto digital, que, sob a ótica do domínio linguístico, “libera” o leitor usuário do vínculo com as regras estabelecidas no código linguístico da Língua Portuguesa. Não há como negar que as novas tecnologias, principalmente o celular, entram em cena para reanimar uma educação já cansada, cujo objetivo da escrita, muitas vezes, é o ato de mera reprodução redacional, interferindo, de alguma forma, na produção do texto escrito.

O domínio da língua escrita formal ainda é um dos conteúdos valorizados pela escola e exigido pela sociedade atual; contudo, para o ensino de línguas deve-se criar condições para que “o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa (...)” (Bagno e Rangel, 2005, p. 69). Diante do ensino brasileiro, a eficácia da aprendizagem da leitura e escrita pode ser bastante questionada, pois a cada dia se ampliam as competências e habilidades que os cidadãos precisam ter (adquirir, adaptar) para viver em uma sociedade cheia de informações, conteúdos e componentes tecnológicos cada vez mais intrincados.

Ainda segundo Bagno e Rangel (2005), é urgente a necessidade de promover uma reflexão e ação sobre a língua, capaz de atender às demandas sociais, às políticas de ensino e aprendizagem, ao currículo, para que a língua seja ensinada/aprendida/vivenciada nas práticas sociais de linguagem.

Retomando a discussão sobre leitura desenvolvida no tópico anterior, mas desta vez relacionada ao ato de escrever, Martins (1994) defende que o ato de ler implica uma relação dialogal entre o leitor e o objeto lido; que a leitura não é apenas uma habilidade técnica, trata-se de uma relação de significados históricos, imagéticos e afetivos. A leitura é a capacidade de interpretação de símbolos e signos, de modo que a compreensão do mundo pode, e deve ser utilizada a favor do letramento nas escolas (MARTINS, 1994):

A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler. O exemplo, visto anteriormente, dos momentos iniciais da relação da criança com o mundo ilustra a leitura sensorial. De certa forma caracteriza a descoberta do universo adulto no qual todos nós precisamos aprender a viver para sobreviver. Não se trata de uma leitura elaborada; é antes uma resposta imediata às exigências e ofertas que esse mundo apresenta; relaciona-se com as primeiras escolhas e motiva as primeiras revelações. Talvez, por isso mesmo, marcante (MARTINS, 1994, p.40)

A leitura é, portanto, um ato sinestésico, que pode ser entendido como fundamental para a própria sobrevivência do ser humano. No mundo contemporâneo, o que parece acontecer é uma divisão da leitura como função fundamental do convívio social e da leitura enquanto conhecimento formal a ser aprendido em sala de aula. Ao propor a leitura e a produção de texto no suporte mais utilizado pelos alunos para se comunicar na atualidade que trata-se do suporte virtual, este trabalho propõe reconectar o ensino da Língua Portuguesa às suas finalidades práticas: a comunicação e interação social. Para tanto, é necessário reconceituar a leitura e a escrita no contexto escolar.

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado (SOLÉ, 1998, p. 47)

Solé (1998) defende que o ensino da leitura precisa começar pelo significado, tanto do texto quanto de seu suporte, passando pela relação entre o produtor de texto e o interlocutor (leitor). No momento em que a escola propõe exercícios de leitura e escrita fora da realidade, do contexto comunicacional, ou seja, a reprodução de textos

sem significado ou sem interlocutor, a aquisição da leitura e da escrita perdem o sentido. Por exemplo, numa sala de alfabetização, o aluno é convidado a ler e reproduzir o enunciado “ivo viu a uva”, esta célebre frase de repetição mecânica da letra “V”. Sendo assim, um enunciado sem sentido, sem interlocutor, o que pode tornar a aula de língua portuguesa enfadonha e sem muito significado.

Diante dessa realidade, nossa hipótese é: o uso pedagógico do *facebook* pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem de leitura, compreensão e produção de texto, pois essa rede social possibilita uma gama de atividades que podem melhorar as práticas de ensino por tratar-se de um recurso inovador e instigante para o ensino, oportunizando diferentes linguagens, e opiniões.

Além disso, a produção textual por meio das redes sociais se dá devido uma necessidade de comunicação. O texto ali produzido não foi escrito somente para uma atividade na escola, mas sim por uma necessidade comunicacional, com um interlocutor real. Outro fator que contribui para o apelo que o suporte virtual tem junto aos alunos é a sua capacidade de “poder reunir em um só meio várias formas de expressão com texto, imagem, som, incorporando múltiplas semioses” (SILVA, 2015, p. 53).

5 LER E ESCREVER NA ESCOLA: O QUE É/PARA QUE SERVE?

As dificuldades do povo brasileiro em leitura não são recentes e o impacto negativo disso na vivência da cidadania plena, especialmente nas classes sociais menos favorecidas, é uma realidade. O escritor Machado de Assis já denunciava em sua obra “Crônicas Escolhidas”, que as questões de leitura não podem ser dissociadas das questões de cidadania. O autor assevera que “Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler” (ASSIS, 1994, p. 345). Assim como era ontem, ainda hoje, nem todos têm assegurado o direito à educação, e menos ainda o direito à uma educação de qualidade, que garanta efetivamente o acesso ao processo de ensino e aprendizagem.

O acesso à leitura ainda precisa ser democratizado, a cidadania ainda é um privilégio de poucos; ser cidadão demanda a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento de posicionamentos diante dela, visando transformá-la. O estímulo à leitura é fundamental para o futuro do cidadão, pois abre diversas portas, permite o

entendimento e a reflexão crítica acerca da sua realidade social. Infelizmente, ainda não temos a fórmula para criar nos alunos o interesse pela leitura, e diversas práticas pedagógicas são desenvolvidas num viés de concepção interacionista no qual participa o leitor, texto, autor, conhecimento de mundo e seu contexto se articulam, para assim atribuir sentido.

Solé (1998) considera o modelo interacional como o mais apropriado para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.

Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 32-33)

Com o avanço e o predomínio da escrita em praticamente todas as esferas da vida, precisamos ser leitores proficientes para compreendermos a realidade. No entanto, nem todos estão alfabetizados ainda e, daqueles que já estão, muitos têm dificuldade para extrair informações, fazer inferências e comparações, tirar conclusões com base na leitura. Muito disso se dá pela abordagem adotada, historicamente, no ensino da língua portuguesa, como aponta Silva (2015):

Desenvolver competências comunicativas não se resume a aprender e apreender conceitos gramaticais, muito embora não se esteja aqui desprezando tais conhecimentos, apenas defendemos a ideia de que ensinar uma língua não pode se restringir a ensinar a sua gramática. Apenas as normas ortográficas e gramaticais não favorecem o desenvolvimento das competências comunicativas, porém são necessárias, pois a comunicação se efetua em textos e estes por meio de gêneros que se situam em domínios discursivos os mais variados possíveis, exigindo do falante a capacidade de fazer uso da língua de forma adequada a cada esfera comunicativa (SILVA, 2015, p. 37/38).

O ensino da Língua Portuguesa não pode se dar sem o exercício contínuo de leitura e escrita, um exercício que precisa estar contextualizado com a necessidade humana de comunicação. Quando os exercícios de leitura e, principalmente, de

escrita ocorrem na sala de aula de maneira descontextualizada, o aluno não vê sentido em produzir.

Além das questões discutidas acima, Silva (2015) levanta um outro questionamento sobre as competências comunicativas. A gramática é uma delas, mas não só. Quando se pensa na comunicação por meio virtual, como por exemplo pelo *facebook*, como se pretende explorar neste trabalho; é preciso refletir sobre as competências comunicativas deste tipo de interlocução. As comunicações por meio virtual têm premissas e demandas específicas, tais quais: acesso e conhecimento de *internet*, equipamentos necessários e conhecimento sobre o uso destes equipamentos, acesso e conhecimento sobre o funcionamento e uso de *sites* e aplicativos. Além disso, existem signos próprios da comunicação, se não uma gramática, mas regras próprias, uma certa etiqueta, enfim; a comunicação por meio virtual possui competências comunicativas próprias, que podem ser objeto do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, como proposto neste trabalho.

Para Solé (1998), o conceito de leitura perpassa por três premissas: leitura é interação, compreensão e construção. Assim afirma:

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...] também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLE, 1998, p. 24)

Como podemos perceber, a autora defende uma visão cognitiva para o ensino de leitura, mas esse ponto ainda tem sido um desafio para a escola, pois mesmo com as orientações dos documentos reguladores do ensino, que diz respeito às organizações e dispositivos didáticos para subsidiar pedagogicamente o trabalho do professor, como os projetos educacionais que, embora recomendados por esses documentos para edificar didaticamente a atividade pedagógica, a prática de tais orientações continuam a ser algo incomum na rotina de professores e alunos.

Apesar de reconhecermos o empenho de mudar essa realidade, infelizmente ainda acontece de forma equivocada o ensino de leitura nas escolas. Antunes (2013) alerta que a ineficiência do ensino de leitura nas escolas, ainda ocorre devido ao trabalho do professor ser pautado em:

Uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal - quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto. (ANTUNES, 2013, p. 27).

Assim sendo, as práticas pedagógicas devem ser diferenciadas, no sentido de o professor proporcionar experiências interativas e que provoquem no aluno o desejo de ler. Destarte, propomo-nos tratar mais especificamente de oficinas de leitura e produção textual desenvolvidas num projeto de letramento interdisciplinar.

Essas experiências interativas nada mais são do que a “reprodução social” da qual nos fala Geraldi (2003) em seu livro “Porto de Passagem”. O autor é enfático em afirmar que a escola como está organizada atualmente falha em diversos aspectos, sobretudo no ensino da Língua Portuguesa. É como se o currículo, as práticas pedagógicas, as avaliações, afastassem um falante nativo da Língua Portuguesa, no caso o professor, de outros falantes nativos da Língua Portuguesa, no caso os alunos; um afastamento tal que nem parece que o que está discutindo naquela aula é o Português usado diariamente para a vida em sociedade (GERALDI, 2003).

É preciso alfabetizar, é preciso letrar e apresentar as normas gramaticais (estruturas linguísticas) da língua culta, mas tudo isso pode ser feito a partir de uma “reprodução social” na sala de aula dos usos da Língua Portuguesa. Ao propor, neste trabalho, a produção textual tendo como suporte o *facebook*, o que se pretende é promover a reprodução social da qual Geraldi (2003) nos fala, convidando os alunos a conhecer e produzir em gêneros textuais a partir do suporte efetivamente usado por eles no dia a dia para as ações comunicacionais.

Para Soares (2009),

[...] letramento é muito mais que alfabetização. [...] o letramento é um estado, uma condição: o estado ou a condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p. 44)

Para concretizar tais pressupostos, entende-se que a necessidade de trabalhar com os alunos diversos gêneros textuais e também interagir com diversos

componentes curriculares seja primordial para a ampliação da compreensão de sua realidade e participação social como cidadão.

Observamos que a escola ainda não incorporou de forma mais efetiva o trabalho com projetos no seu cotidiano, embora isso pudesse impulsionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas na interligação de saberes de diversos componentes curriculares, o que seria importante para colocar a leitura como um eixo articulador de diferentes conteúdos disciplinares. Não queremos com isso dizer que todos os projetos aglutinem a todo custo todas as disciplinas, pois a imposição disso contribuiria para artificializar as práticas de letramento e inviabilizar os projetos em escolas em que há, por exemplo, um ou dois docentes interessados em efetivá-los. Significam que, na medida do possível, um mesmo objeto seja investigado em diversas áreas do conhecimento, atendendo às orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dessa forma investindo em estratégias de superação da fragmentação do ensino, conforme evidencia-se quando alerta para a necessidade de:

Atentar sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 16).

A fragmentação da educação também presente no ensino de leitura e escrita, pode ser superada a partir dos chamados projetos de letramento, baseados na “leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade” (KLEIMAN, 2000, p. 238). Esses projetos podem ser considerados como uma alternativa didática para redimensionar o modelo tradicional de ensino e sua forma bancária, em que se abstrai a problematização da prática pedagógica, desconsiderando a realidade social do aluno (FREIRE, 1978), pois nesses projetos possibilita-se que objetivos e objetos de ensino da língua sejam ressignificados em uma perspectiva de ensino crítico e dialógico.

Para Soares (2009), as atividades de leitura e escrita devem se pautar em práticas sociais que demandam o uso da escrita para cumprir seus propósitos. Nesse sentido, o letramento desencadeia consequências sociais, culturais e linguísticas, pois o indivíduo letrado se relacionará de modo diferente, o seu lugar social e político, mudam, sua compreensão cultural é alargada, a escrita passa a ter propósitos

situados e a oralidade também é influenciada, concebendo falantes conscientes e competentes em sua língua materna.

Os estudos do letramento são relevantes em razão de abrirem novas perspectivas para uma reflexão crítica sobre as práticas letradas propostas pela escola, por considerarem a escrita em uma perspectiva situada, definindo o letramento como "um conjunto de práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder" (KLEIMAN, 1995, p. 10).

Nessa perspectiva, nos estudos de letramento, a escrita pode ser vista como instrumento de inclusão social e poder. Ao atribuir novos sentidos ao ler e ao escrever, a escola assume um maior engajamento na produção de práticas emancipatórias, oferecendo ao aluno possibilidades de compreensão e intervenção na sua realidade social e pessoal. Ao mergulhar os sujeitos em práticas sociais, podemos levá-los a discursos institucionais mais amplos, interferindo nas suas ações e atitudes, rompendo limites e migrando de um espaço micro para um macro, entretecendo fios discursivos distintos, sendo, por isso, importante considerar o que dizem e fazem com os textos que produzem.

Nos projetos de letramento, a aprendizagem das práticas de linguagem tem maiores chances de êxito por se tornarem significativas para os alunos e, nesse processo, se tornarem críticas pelo potencial fortalecedor que adquirem, favorecendo a participação na sociedade. Nesse tipo de projeto, os estudantes desenvolvem maior conscientização quando aprendem a agir socialmente.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para um melhor entendimento, será desenvolvido o projeto de letramento que está dividido em eventos, na turma do oitavo ano da escola de Educação Básica Hilda Ponciano de Oliveira Lima, situada na cidade Morada Nova – CE. Projeto esse, que teve como mote o lançamento do livro “Morada Nova: história e construção”, com autoria de Lúcia de Fátima Nogueira Girão e Sivaldo Carneiro Girão, num processo colaborativo que conta com a contribuição de vários professores da rede municipal de ensino de Morada Nova – CE, publicado pela Editora Edições IPDH. Os dois principais autores Lúcia, pedagoga, e Sivaldo, historiador, são professores que conhecem muito

da história de Morada Nova – CE, pois pesquisam esse tema desde muito cedo e têm uma grande representatividade quando se fala na história de nossa cidade, contando fatos históricos e narrando acontecimentos daquele tempo.

Com o lançamento do livro, sentimos a necessidade de conhecer e divulgar as histórias de nossa cidade, para que a população em geral conheça mais sobre o assunto e que a cultura permaneça nas memórias dos jovens alunos e comunidade.

Mediante o uso frequente das redes sociais pelos alunos, e frente aos paradigmas do ensino da leitura e produção textual; sentimos a necessidade de desenvolver um projeto de letramento através do qual resgataremos a memória do nosso lugar e as produções feitas em sala de aula por meio do *facebook*. Trata-se de uma estratégia que articula gêneros textuais fundamentais do currículo, como contos, memórias, crônicas; a partir de um suporte contemporâneo, que pode despertar um novo contexto e interesse para gêneros textuais na vida prática dos alunos.

Os sujeitos da pesquisa são discentes na faixa etária entre 13 e 14 anos, de uma turma de 8º ano, com 35 alunos, e 9 educadores que lecionam na turma (português, artes, inglês, história, geografia, ciências, matemática, educação física, religião) que participam de todas as atividades desenvolvidas com a turma. Esses estudantes são, em boa parte, provenientes de bairros próximos onde a escola está localizada e pertencem, economicamente, a uma classe de poder aquisitivo muito baixo. A turma foi selecionada pelo fato de apresentarem idade que reflete um pouco mais de maturidade em relação ao tema desse projeto e pelo fato de considerarmos que o ensino de leitura e produção de texto ainda merecem ser trabalhados de forma mais criativa e motivadora, e, além disso, o resgate das histórias e personalidades do nosso lugar que serão divulgadas na rede social *facebook* a partir de um livro que foi lançado com a história da nossa cidade, que agregam fatos históricos sobre a cultura e memória do município de Morada Nova - CE. O livro se classifica como didático e tem a proposta de desenvolver habilidade crítica dos educandos.

O interesse pela referida escola foi motivado pelo fato de ser mais acessível, ter laboratório de informática com *internet* e de ser uma das escolas que acompanho enquanto formador de professores de língua portuguesa, o que proporcionou melhores condições para realização da aplicação do projeto de letramento, com encontros que aqui chamaremos de eventos de letramento.

Nos eventos, será analisado, a partir das atividades propostas nos encontros, o grau de conhecimento dos alunos sobre os gêneros textuais que serão trabalhados como, contos, entrevista, *podcast*⁷ e memória, e se os alunos produzem tais gêneros. A hipótese defendida é que os alunos produzem nas redes sociais, e têm mais conhecimento, sobre os gêneros textuais do que as atividades e avaliações em sala de aula conseguem aferir.

Um outro ponto da análise será a frequência e participação ativa dos alunos nos encontros. Se os alunos frequentam os encontros, e qual o nível de engajamento e comprometimento com as atividades propostas. Esta análise transcende a análise dos alunos em si, e possibilita a análise da eficácia das próprias atividades propostas. Ou seja, a observação crítica desses aspectos poderá, inclusive, culminar na adaptação e alteração do que foi planejado para os encontros, afim de obter os melhores objetivos.

Por fim, será aplicado, junto aos alunos envolvidos nas ações do projeto, um questionário final entre alunos e professores com intuito de verificar a percepção dos alunos acerca do desenvolvimento do projeto. Então, no encaminhamento das conclusões relativas a esse estudo, procurarei considerá-lo aliado às minhas percepções como pesquisador. Vale, ainda, dizer que não será necessário que o aluno se identifique para evitar quaisquer sentimentos de pressão ou inibição, o que poderia alterar os resultados. Esta análise visa menos avaliar a produção de cada aluno em si, e mais avaliar a eficácia da utilização do meio virtual como suporte para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Nesta seção, descrevemos o modo de desenvolvimento do projeto de letramento, com foco em desenvolver os objetivos propostos para os alunos da turma. O trabalho será desenvolvido em dez etapas, num total de trinta horas/aulas com duração de sessenta dias. Na experiência, contamos com a participação de trinta e cinco alunos, matriculados no oitavo ano do ensino fundamental, de faixa etária que variava entre 13 a 14 anos de idade.

A abordagem utilizada em nossa pesquisa será a qualitativa interpretativista, pois, cabe ao pesquisador aproximar-se do mundo dos pesquisados não para aprender ou ensinar, mas para compartilhar saberes tendo em vista a elaboração de

⁷ *Podcast* é um arquivo digital de áudio transmitido através da *internet*, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações. Qualquer usuário na *internet* pode criar um *podcast*. Disponível em: <https://www.significados.com.br/podcast/>. Acesso em: 22 de nov. de 2022.

conhecimentos novos ou a absorção de elementos desconhecidos que possam contribuir para a elaboração de novos conhecimentos. Segundo Bortoni-Ricardo (2008):

“[...] o paradigma interpretativista, (sic) surgiu como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32)

Com isso, a abordagem qualitativa interpretativista tem como resultado a interação humana, em que o pesquisador observa comportamentos, fala com pessoas, e conseqüentemente demonstra mais de uma verdade, o que produz novos e significativos conhecimentos.

As atividades acontecerão durante as aulas de língua portuguesa com a participação dos componentes curriculares de artes, inglês, história, geografia, ciências, matemática, educação física e religião, cujo processo de participação dos educandos será observado e todo material produzido como: a exposição das fotos antigas, a árvore genealógica, fotos da exposição dos objetos indígenas e o gênero memórias produzido pelos alunos será publicado no *facebook*.

O gênero memórias, que lastreia esse trabalho, além de estar conceituado no Caderno Pedagógico *Se bem me lembro...* (2010), organizado para o Programa da Olimpíada da Língua Portuguesa, que serve de material didático alternativo para professores de ensino fundamental da rede pública, também é estudado e caracterizado por estudiosos como Lima (2009), que diz ser característica desse gênero:

[...] resgatar um passado, com base nas lembranças de pessoas que, de fato, viveram esse tempo. Representa o resultado de um encontro, no qual as experiências de uma geração anterior são evocadas e repassadas para outra, dando assim continuidade ao fio da história, que é de ambas, porque a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence. (LIMA 2009, p. 22)

Neste universo de rememoração, há um processo de interação entre o narrador e o leitor que estimula uma troca de experiências envolvendo a reconstrução e o compartilhamento de histórias e de acontecimentos vivenciados por personagens

reais, que esteticamente aproxima a narrativa oral e a escrita da temática que contextualiza o texto literário no tempo, entrelaçando o passado e o presente para conectar diferentes gerações.

Variados gêneros textuais serão utilizados no decorrer dos eventos de letramento descritos a saber: conto, entrevista, memória e *podcast*. Com base no dicionário *online* Priberam (2017, *online*), o *podcast* “é um arquivo de áudio ou que envolve tanto a escrita quanto a imagem, disponível na *internet* periodicamente, lido no computador ou em dispositivo próprio”. Leite (2018) desenvolve a tese de como o *podcast*, enquanto gênero textual multimodal, pode ser utilizado na sala de aula de língua portuguesa no sentido de otimizar o ensino e aprendizagem desta disciplina, a partir do interesse que tais gêneros textuais provocam nos alunos, da relação entre texto oral e verbal no gênero (por vezes, o *podcast* é a leitura de um texto, como no que usaremos nos eventos de letramento propostos a seguir), nas possibilidades de leitura e produção textual que o *podcast* suscita (LEITE, 2018).

Ao se buscar a viabilidade deste estudo, o planejamento se deu a partir dos seguintes passos, que encaminharam à consecução dos objetivos, quais sejam:

- Na primeira etapa, apresentaremos o projeto à direção, coordenação, professores e alunos envolvidos em busca de contribuir para o letramento dos mesmos;
- Na segunda etapa, conheceremos um pouco mais sobre as normas do *facebook* e os professores criarão uma página para a divulgação das produções de texto.
- Na terceira etapa, iniciaremos os eventos de letramento, que estão descritos a seguir, objetivando o estudo e a criação de gêneros que serão postados na página criada.

Em um projeto de letramento, o tema é definido com base nos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC (2019):

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade (BRASIL, 2019, p. 7)

Com isso, a professora de língua portuguesa irá instigar nos alunos a curiosidade de conhecer a história de morada nova, produzir textos e divulgar essas histórias na página do *facebook*. Assim, tem sido comum o trabalho com temas que estão na ordem do dia, isto é, temas atuais e, muito frequentemente, polêmicos, o que, além de facilitar a construção de repertórios, favorece a formação crítica e o trabalho com os textos argumentativos, essencial à formação cidadã dos educandos. O acesso aos recursos e materiais de leitura se torna mais fácil, já que o tema está em plena efervescência circulando em diferentes gêneros (notícias, charges, editoriais, reportagens, cartas do leitor, comentários etc.) e diferentes mídias (vídeos, áudios, documentários, filmes, livros etc.), em diversos espaços de circulação de textos (redes sociais, sites, jornais e revistas impressas ou digitais) e em diversas modalidades, incluindo gêneros orais do cotidiano.

O tema do projeto será sobre Memórias: “Minha cidade tem histórias”, e será proposto pelo professor de língua portuguesa em um encontro com a direção da escola, os professores de outros componentes, alunos e autores do livro, por ser um tema bastante relevante para a comunidade local, que pode ser articulado com outros temas de interesse dos alunos, e que coincide com o lançamento do livro “Morada Nova: história e construção”, que foi escrito por dois professores locais, Lúcia Girão e Sinvaldo Andrade com a colaboração de vários educadores, onde contam diversas histórias da cidade.

Essa temática, após a apresentação do projeto aos alunos e professores, será desenvolvida por meio da contação de histórias e relatos de fatos do passado que será feita pelos autores do livro, para promover a adesão dos alunos e conseqüentemente a curiosidade e interesse pela busca das histórias familiares. Nesse primeiro encontro, também será proposta a criação da página do *facebook* e um grupo no *WhatsApp* para que haja o desenvolvimento de algumas atividades e facilite a comunicação entre os participantes e a postagem dos *podcast* que serão produzidos, para que os outros alunos possam conhecer as histórias narradas de cada dupla, que específico mais a frente.

Espera-se então que o projeto seja muito significativo para ampliar o letramento desses alunos por meio da leitura e registro dessas memórias em sala de aula e, posteriormente, disseminação desses saberes para o público em geral utilizando um perfil no *facebook* criado exclusivamente para o projeto.

A repercussão de um tema dessa natureza na mídia e nas redes sociais favorece o trabalho com a leitura e com a escrita também na sala de aula, inclusive pela retroalimentação do texto original, a partir de comentários e respostas a estes, o que pode proporcionar novas oportunidades de estudo da língua portuguesa.

Antes de dar início aos eventos de letramento descritos a seguir, faz-se necessário um planejamento interdisciplinar, onde os professores de história, geografia, artes, dentre outros de acordo com a abordagem que o professor de língua portuguesa adotar, para inserir os eventos de letramento no plano de aula das outras disciplinas com as quais ele dialoga. Este planejamento pode ainda dar outras dimensões aos encontros sugeridos a seguir, podendo ser inseridas novas atividades e encontros, de acordo com o planejamento interdisciplinar construído pelo coletivo de professores.

Veja que essa metodologia precisa ser organizada e escrita de maneira que seu leitor já antecipe o que encontrará a seguir:

Primeiro evento de letramento – 4 horas aulas (3h20min)

Para esse evento, organizamos uma roda de conversa com os escritores do livro e a escuta será o nosso ponto de partida para esta e as demais ações do projeto. Os autores farão uma breve apresentação e logo contarão como começou a história de Morada Nova. O principal objetivo é incentivar os educandos na sua formação e autonomia enquanto sujeitos por meio da problematização, reflexão direcionada para ação e socialização de saberes. Isso implica, portanto, um conjunto de experiências, conversas, debates, propagando os conhecimentos desses alunos nesta metodologia e gerando a busca da pesquisa.

Neste primeiro evento, pretende-se desenvolver a oralidade do aluno, considerando o texto oral construído individualmente por cada aluno, e coletivamente pelo diálogo, como a matéria prima para a produção do texto escrito. O que se pretende aqui é colocar em prática as correlações existentes entre texto oral e texto escrito proposta por Marcuschi (2011) e amplamente discutidas neste trabalho.

Após a conversa, encaminharemos a turma para o laboratório de informática, cada aluno terá acesso a um *notbook* e faremos coletivamente a leitura do conto “O neto de José” da escritora Samanta Souza, disponibilizado na biblioteca virtual. O livro

faz parte do acervo da “Coleção Juvenil Mais Paic Mais Literatura⁸” que tem como objetivo construir o estímulo à leitura em Clubes de Leitura. Após a leitura, será proposta a discussão sobre memórias fazendo um paralelo com os monumentos históricos narrados pelo personagem do livro e com uso de slides com fotos antigas da nossa cidade. Nesse momento, com a ajuda do professor de artes, explicaremos como construir uma árvore genealógica, para isso o professor de artes fará a de sua família para que faça a exemplificação aos alunos. Em casa, os alunos farão a árvore genealógica de sua família e levarão para a próxima aula. O professor também deve solicitar que tragam uma foto antiga. É importante que eles saibam um pouco da história daquela imagem por relatos orais de seus avós, pais, tios(as), pois faremos uma exposição e postagem no *facebook*.

Segundo evento de letramento – 4 horas aulas (3h20min)

Nesse evento, o professor irá explicar que será trabalhado o gênero memórias literárias e logo em seguida introduzirá uma discussão sobre o gênero, ouvindo os conhecimentos prévios dos alunos e fazendo suas contribuições que devem ser feitas oralmente com alguns questionamentos como: o gênero memória é produzido para que?; quem escreve e para quem?; que temática?; onde são publicados?; são histórias reais?; qual o tempo verbal utilizado?; como é o foco narrativo desse gênero? Pedir que os alunos façam a leitura do texto “Baú de memórias” (ANEXO I) da aluna Meirielen Dias Andrade finalista na Olimpíada de Língua Portuguesa no ano de 2019. Após a leitura, o professor deve discutir com os alunos sobre o texto e relacionar as características do gênero, aprofundando seus conhecimentos. Em seguida, inicia-se o momento com as fotos trazidas pelos alunos e para encorajá-los o professor deve iniciar mostrando sua foto e contando brevemente o fato marcante por traz daquela imagem e compartilhando suas experiências, após esse momento, faremos a exposição da árvore genealógica feita pelos alunos em casa.

Neste encontro, serão explorados aspectos sociais e de reconhecimento ontológico previstos na BNCC, quando diz que o aluno deve reconhecer-se em seu

⁸ Coleção Juvenil que integram gêneros como crônicas, contos, novelas, romances, cordéis e poesias, escritas e ilustradas por escritores cearenses, trazendo aventuras desafiadoras, existenciais, em cenários da cultura e da história local. Sua temática constitui estímulo a mais para se ler e dialogar nos clubes de Leitura de 6º ao 9º ano das escolas públicas do Ceará.

“contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, o que vai muito além do acúmulo de informação” (BNCC, 2018, p. 14).

No segundo evento de letramento, é possível ainda, de acordo com as competências e habilidades da BNCC descritas acima, propor a interdisciplinaridade do projeto entre a disciplina de língua portuguesa com as disciplinas de história e artes, por exemplo. O professor de história pode ser parceiro contribuindo com aspectos do letramento histórico, no que diz respeito à história oral e à sistematização de memórias e digressões para a construção do texto. Já o professor de arte pode contribuir com o letramento artístico, a partir de diversas possibilidades plásticas que podem ser dadas à estética da árvore genealógica, por exemplo.

Terceiro evento de letramento – 2 horas aulas (1h40min)

Nesse evento, proporemos a produção do gênero memórias, baseada nas experiências que foram compartilhadas na aula anterior, e a partir do que apregoa Marcuschi (2011, p. 228), “trata-se de uma produção textual contextualizada com as vivências e com o meio de comunicação em uso pelos alunos, ou seja, uma produção textual contextualizada com o meio social em que o aluno está inserido e dialoga”. O professor deve recolher os textos produzidos para que possa fazer suas sugestões e intervenções, devolvendo-os na aula seguinte.

Este evento dialoga com os aspectos formais do ensino e aprendizagem em produção textual. Neste evento, o aluno será estimulado a produzir um texto em suporte de papel, com título, paragrafação, organização das ideias em parágrafos. O professor deve observar a coerência e coesão textuais, podendo ser proposta, inclusive, a reescrita do texto. Este evento pode ser considerado o primeiro exercício de produção textual, onde, a partir de uma produção textual “formal”, o aluno vai começar a organizar suas ideias e produzir o texto verbal de sua futura publicação no *facebook*.

Quarto evento de letramento – 2 horas aulas (1h40min)

Nesse evento, será sugerido que os alunos se organizem para a revisão e reescrita dos textos, a partir das intervenções feitas pelo professor. Estas intervenções estarão mais comprometidas com o uso formal da língua, com a coesão e a coerência. O aluno será estimulado a reescrever seu texto percebendo como o uso formal da língua pode aprimorar e ampliar o sentido do texto, como sugerido por Silva (2015). Posteriormente, após o acompanhamento da reescrita, os alunos serão direcionados ao laboratório de informática e deverão fazer a postagem de seus textos no *facebook* juntamente com a foto inspiradora da história.

A seleção da foto inspiradora também é componente de produção textual deste evento. O aluno deverá reconhecer a imagem da foto como texto não verbal, que complementa e amplia o sentido do texto escrito. Ou seja, a foto deve ser mais que uma imagem que ilustra o texto verbal, ela deve ter significado e significante, com informações fundamentais para o sentido complementar do texto escrito.

A transcrição do texto escrito para o meio virtual também deve ser objeto de reescrita. A partir do entendimento, discutido no tópico 2.3, das competências comunicativas propostas por Silva (2015), de que o meio virtual tem competências comunicativas próprias, faz-se necessárias adaptações e adequações para que o texto postado seja proficiente. Essa reescrita, já em meio virtual, pode ser utilizada para discutir quais regras gramaticais precisam ser observadas na construção do texto a serviço de sua coesão e coerência, e a despeito de uma “tolerância” às normas gramaticais em meio virtual. Esta pode ser uma oportunidade interessante para mostrar ao aluno, na prática, que as regras gramaticais têm função fundamental para a construção do sentido do texto, e que, quando tais regras não são observadas, o sentido do texto pode ser comprometido.

Quinto evento de letramento – 4 horas aulas (3h20min)

Para esse evento, o professor trabalhará o gênero *podcast*, conforme sugere Leite (2018). Inicialmente, o professor fará perguntas como: o que é *podcast*?; costumam ouvir?; que assunto tem mais interesse?; o que mais te chama a atenção no *podcast*?. Aprofunde os conhecimentos sobre o *podcast*, plataformas que disponibilizam, que geralmente são organizados em episódios. Após esse momento inicial, o professor deve apresentar o *podcast* “Recordações” do livro “Contos de

Calçada” do escritor Rondinelly Girão, fazendo a discussão e compreensão da história, direcionando para que percebam os elementos que o compõe como: vinheta, música de fundo, saudação inicial, apresentação do tema, despedida, linguagem informal e marcas da oralidade.

Pelo fato de o *podcast* escolhido ser produzido a partir de um conto de um livro físico, aqui existe a possibilidade de se trazer o livro físico para a sala de aula, estimular a leitura de outros contos da mesma obra, e perceber como o conto original tem seu sentido complementado e ampliado a partir da inserção dos elementos multimodais ao texto verbal.

Em seguida, deverá ser sugerido espalhar pela sala de aula diversos textos do gênero memórias, pedir que se agrupem em duplas e escolham juntos um texto. Em seguida, a dupla deverá produzir um *podcast* com a história escolhida e que posteriormente deverá ser postado no *facebook* do projeto. Com o auxílio de um celular e aplicativos de gravação de áudio, os alunos já deverão planejar como será feita a atividade, observando todos os elementos: vinheta, saudação inicial, apresentação, contextualização e desenvolvimento do tema, despedida. O envio será feito pelo grupo do *whatsapp* no dia acordado com os alunos.

Além da experimentação prática dos usos sugeridos por Leite (2018) para o *podcast* no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, as atividades sugeridas neste encontro também dialogam com os conceitos de multimodalidade em meio virtual, discutidos neste trabalho a partir das teorias de Aquino e Pinto (2022).

Sexto evento de letramento – 2 horas aulas (1h40min)

Para iniciar esse evento, os professores de língua portuguesa, história e geografia estarão juntos para um diálogo, dando continuidade à interdisciplinaridade iniciada no segundo evento de letramento. Na sala de aula, estarão expostos alguns objetos indígenas e antes da exploração que será feita pelos professores de história e geografia, o professor de português fará a exibição do vídeo “Meu lugar tem histórias” com o depoimento do finalista 2010 da Olimpíada de Língua Portuguesa Adolfo Simisuté da categoria poema. Adolfo é um indígena e com muita precariedade e persistência logrou êxito contando a história do seu lugar e de seu povo. Após o bate-papo gerador do debate, os professores de história e geografia darão

continuidade questionando sobre os objetos ali expostos e qual a relação com o vídeo apresentado, e se a história da nossa cidade também tem descendência indígena.

Aqui existe a possibilidade de explorar, para além dos aspectos históricos e geográficos contidos no vídeo, o audiovisual como uma possibilidade de produção textual multimodal, como texto, imagem, trilha sonora, efeitos de edição, dentre outros recursos utilizados para a construção de sentido. Trata-se, portanto de um amplo exercício de leitura de vários gêneros textuais, com o objetivo de fundamentar e estimular produção textual multimodal, nos parâmetros do que sugere Marcuschi (2011).

Ao fim, o professor de língua portuguesa dividirá a turma em nove grupos e distribuirá o livro *Morada Nova: história em construção*. Na oportunidade, cada grupo lerá um tópico do capítulo que tem como tema “Memórias e Diversidade” e posteriormente cada grupo fará uma breve apresentação.

Sétimo evento de letramento – 4 horas aulas (3h20min)

Nesse evento, trabalharemos com o gênero entrevista e faremos coletivamente a leitura da entrevista realizada pela colaboradora Giovana Veronezi à professora Rogéria Veronezi sobre “O ensino remoto durante a pandemia” (ANEXO II) publicado no *blog* “Ciências pelos olhos delas” da Unicamp. Dra. Rogéria é pesquisadora das relações que afetam professores-aluno, professor-professor e o planejamento escolar como todo. O professor realizará as discussões e apresentará as características do gênero destacando elementos do texto como entrevistado/entrevistador, objetivos, estrutura e etc. Para instigar os alunos, o professor fará a leitura da história “As linhas do rosto de Nana” de Simona Ciraolo fazendo as devidas discussões que levem a interpretação do texto como: estudo das ilustrações, personagens, enredo.

Em seguida, o professor deverá propor a realização de uma entrevista com avós, pais, tios, personalidades da comunidade, pois o entrevistado escolhido carrega dentro de si lembranças e vivências de momentos marcantes, direcionando a entrevista para o tema “Minha cidade tem histórias... de assombração... de lobisomem... de pedra encantada... de lagos... contos e causos que o povo sabe.

Neste encontro, continuamos a explorar as teorias de Marcuschi (2011) no que se refere à intertextualidade e à relevância da dimensão social do leitor na construção do sentido do texto.

Dividir a turma em duplas para a realização da entrevista (ANEXO III e IV) e iniciar o planejamento dando dicas de quem entrevistar, a postura do entrevistador, como fazer o registro da entrevista (escrita ou gravada, mas com a permissão do entrevistado) e o roteiro, marcar o encontro com a pessoas que a dupla escolheu, se possível fazer o registro com foto, explicar ao entrevistado o objetivo do trabalho. Propor o modelo da ficha de entrevista e roteiro para entrevista da Olimpíada de Língua Portuguesa, fazendo a leitura e discussão de todos os pontos, tirando dúvidas.

Oitavo evento de letramento – 4 horas aulas (3h20min)

Nesse evento, com as fotos dos registros das entrevistas criaremos um varal de lembranças, contando brevemente sobre a história registrada. Posteriormente, partiremos para a produção textual que será em dupla. É importante lembrar aos alunos a diferença entre entrevista e memórias para que consigam fazer a retextualização, pois será um processo desafiador, necessitando de mediação e coordenação. Para isso, o professor deve fazer dois cartazes com as características de cada gênero e relembrar do que foi estudado nos eventos anteriores. Ao fim, o professor deve recolher os textos produzidos para que possa fazer suas sugestões e intervenções, no sentido de aprimorar a coesão e coerência textuais, as características textuais que definam um gênero predominante na produção, a intertextualidade e potencial de multimodalidade, a partir das proposições de Marcuschi (2011), Leite (2018), e Aquino e Pinto (2022); devolvendo a produção para os alunos na aula seguinte.

O varal de lembranças pode ser visitado por alunos de outras turmas. Nesta visita, será estimulado o diálogo entre os alunos expositores e os alunos visitantes. Dessa forma, o professor poderá desenvolver uma discussão sobre o texto retroalimentado, fenômeno recorrente em postagens em redes sociais. Mas no caso da visita à exposição, a “publicação” que instiga o diálogo que se retroalimenta é o varal de memórias. O professor pode mostrar para os alunos que o texto que se retroalimenta não é um fenômeno exclusivo das redes sociais.

Nono evento de letramento – 2 horas aulas (1h40min)

Nesse evento, pedir tempo verbal que os alunos se organizem para a revisão e reescrita dos textos, a partir das intervenções feitas pelo professor, conforme descrito no oitavo evento de letramento. Posteriormente, após o acompanhamento da reescrita a partir das proposições sugeridas pelo professor, os alunos deverão levar a produção para o entrevistado para assentimento, antes de serem publicadas.

Este encontro é uma oportunidade de se discutir aspectos sociais, morais e éticos das publicações em redes sociais, no sentido de que esses aspectos são um componente do letramento digital discutido neste trabalho. É também uma oportunidade de experimentar com os alunos a reescrita como um exercício de aprimoramento do diálogo com o interlocutor, a partir das ponderações de Aquino e Pinto (2022). O aluno pode perceber que tem a condição de se comunicar melhor a partir de textos mais funcionais, ao mesmo tempo em que torna um leitor mais proficiente, inclusive nos textos de suporte virtual.

Décimo evento de letramento – 4 horas aulas (3h20min)

Nesse evento, faremos a postagem dos textos finais na página do *facebook*. Assim, depois de variados eventos de letramentos, o professor levará os alunos para o laboratório de informática para que realizem o processo de edição dos textos e postagem na rede social. Em seguida, o professor e a turma farão uma exposição dos textos na escola. Os alunos das outras turmas irão fazer visitas ao laboratório de informática para que leiam os textos e visitem a página no *facebook*.

Após um determinado período de tempo, os alunos podem perceber que o texto postado segue em construção, como aponta Aquino e Pinto (2022). A partir dos comentários e das respostas dadas a eles, o texto inicial se retroalimenta, ganhando novos contornos, dimensões e significados. Analisar os comentários e respostas, e como estes dialogam com o texto publicado originalmente, pode resultar em outros interessantes exercícios de leitura e produção textual.

Por fim, é possível pensar na publicação física dos textos publicados em meio virtual, além de relatos das experiências dos próprios alunos no decorrer do

desenvolvimento do projeto. A sugestão de publicação do livro físico pode ser discutida entre alunos e professores. É preciso discutir qual importância o livro físico tem, ou que importância pode ser construída junto aos alunos para estes alunos, a partir desta publicação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira é repleta de paradigmas a serem solucionados, especialmente no que se refere ao amplo acesso a uma educação democrática e de qualidade. Mesmo que ainda existam muitos aspectos a serem explorados cientificamente acerca do impacto da pandemia da COVID 19, e do ensino remoto decorrente dele, não resta dúvida que este fenômeno agravou tais paradigmas, da mesma forma que intensificou as desigualdades sociais que se refletem também no âmbito educacional.

Mas, para além dos paradigmas, as experiências educacionais advindas do ensino remoto, o uso das tecnologias nas tentativas de se manter o ensino durante o isolamento social apresentou muitas potencialidades que podem ser exploradas para o ensino regular. A principal percepção que o desenvolvimento deste trabalho evidenciou, foi a importância das tecnologias virtuais para o ensino e a aprendizagem. Ao desenvolver um trabalho destinado à leitura e a escrita, foi interessante observar como a vida prática de professores e alunos está acontecendo também no meio virtual, especialmente nas redes sociais. Trabalhos, finanças, relações sociais, enfim, boa parte da vida prática, ocorre em meio virtual. Mas a educação no ensino fundamental ainda não está totalmente conciliada com este meio. É como se o celular, por exemplo, fosse usado para quase todos os aspectos da vida, mas, ao entrar na sala de aula, fosse preciso desligá-lo, pois, ao ver de muitos “atrapalha a aula”.

É claro que o celular, seguindo no mesmo exemplo de equipamento para acesso ao meio virtual, pode ser um fator de dispersão que pode atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, uma revista em quadrinhos, um romance, por exemplo, também podem tirar a atenção do aluno em sala de aula, mas o professor já se apropria deste suportes para o tempo pedagógico em sala de aula, e com sucesso. É tempo de se conciliar com o celular, e com outros equipamentos

que dão acesso ao meio virtual como suporte textual, como instrumento de estímulo à leitura, produção textual, ensino e aprendizagem como um todo.

Como foi possível aferir neste trabalho, as práticas comunicacionais passaram a usar o suporte virtual de forma significativa, o que demanda do ensino da língua portuguesa a inserção dos gêneros textuais utilizados em tal suporte no ensino da língua, no estímulo à leitura e à produção textual. A proposição de metodologias híbridas, com a utilização do suporte virtual nos exercícios de leitura e escrita no ensino de língua portuguesa foi amplamente discutido bibliograficamente e proposto em atividades e ambientes de oficinas. Com isso, procurou-se ampliar a discussão da importância do uso do suporte híbrido para textos utilizados em sala de aula, com a finalidade de que tal metodologia traria dinamismo, engajamento, contextualização com a realidade social e comunicacional dos alunos. Os alunos estão lendo e produzindo texto por meio virtual mais do que qualquer outro suporte hoje em dia, e isso precisa ser levado em consideração para o ensino da língua.

O exercício proposto aqui, alinhado com a linha "estrutura e dinâmica da língua em atividade de aprendizagem", foi a construção de um *facebook* de memórias onde, a partir de dez eventos de letramento, os alunos iriam ter contato com os gêneros textuais que já são trabalhados pela grade curricular, mas com as características próprias do suporte virtual. Além disso, os alunos puderam perceber como os gêneros textuais típicos do suporte virtual, como o "*meme*" por exemplo, também são objetos de estudos nas aulas de língua portuguesa. Claro, o ensino de português objetiva compreender o fenômeno comunicacional a partir dos usos da língua; e é notório que a sociedade contemporânea está usando a língua em suporte virtual atualmente.

Em consonância com todas as discussões teóricas acerca da leitura e escrita em sala de aula desenvolvidas durante este trabalho, os eventos de letramento compreendiam a leitura como um ato social, o próprio uso, e por isso mesmo o ensino, da língua, como algo dinâmico, que se transforma de acordo com os usos que os falantes da língua fazem dela mesma. Outro aspecto norteador dos eventos de letramento propostos neste trabalho é o que entendemos ser o principal objetivo da aula de língua portuguesa: o ensino da língua formal, mas sem com isso desconsiderar a dimensão social da leitura acima mencionada. Outro aspecto norteador destes eventos de leitura foi a constatação de que, antes do ensino remoto advindo do isolamento social imposto pela pandemia da COVID 19, os recursos

virtuais e remotos não compunham o cotidiano da maioria das aulas de língua portuguesa no ensino fundamental brasileiro, mas precisam passar a compor. Procura considerar ainda a necessidade, prevista inclusive na BNCC, de desenvolver o letramento virtual, bem como o letramento enquanto aquisição de conhecimento por toda a vida escolar. Afim de ensinar os usos formais da língua, as aulas de português podem fazer uso do letramento digital que foi discutido neste trabalho, onde o aluno já vem de casa sabendo tanto ou mais sobre o acesso, leitura e produção de textos virtuais do que de textos em outros suportes.

A partir de planejamento prévio com professores da língua portuguesa, e com outros professores numa perspectiva interdisciplinar, os eventos de letramento foram elaborados no sentido de relacionar o texto no suporte físico, como em livros, com os textos em suporte remoto e com a oralidade. Com essas relações amplia-se o conceito de texto enquanto enunciado comunicacional, ou seja, texto não é somente aquilo que está escrito no livro da escola. “*Memes*”, “*stories*”, “*rells*”, a retroalimentação das publicações em redes sociais, todos estes enunciados, sejam eles verbais, não verbais, mistos ou multimodais, são textos. Portanto o ensino da língua portuguesa trata do fenômeno comunicativo pela língua para seu uso cotidiano.

Como consideração final, entendemos que, para além dos benefícios metodológicos que as aplicações dos eventos de leitura aqui propostos podem trazer tanto para as práticas pedagógicas de professores, quanto para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, e por consequência no desempenho dos alunos; os eventos de letramento promovem uma ampliação do sentido das aulas de língua portuguesa. Os conteúdos ali trabalhados deixam de parecer algo descolado da realidade prática, e passam a ser entendidos como um momento de aquisição de saberes e fazeres que irão fazer com que o aluno leia, interprete e produza melhor os textos que precisa e deseja no suporte virtual; ou seja, a aula de português faz com que o aluno efetivamente se comunique melhor em seu meio comunicacional.

Este trabalho é portanto, uma renovação de sentido e ânimo para o trabalho da língua portuguesa para professores, alunos e, quem sabe sobretudo, para mim, que me debrucei sobre as hipóteses relacionadas com os usos dos meios remotos e virtuais para o ensino da língua portuguesa, e conclui que, a exemplo de quase todas as áreas da vida em sociedade, o ensino e a aprendizagem, sempre tendo o professor

e o aluno como protagonistas principais, que só tem a ganhar usando também os meios remotos como suporte.

REFERÊNCIAS

ABE, Stephanie Kim. **Panorama do uso de Internet e tecnologias pela comunidade escolar brasileira.** 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/panorama-do-uso-de-internet-e-tecnologias-pela-comunidade-escolar-brasileira>. Acesso em: 09 de abril de 2021.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AQUINO, Z. G. O. de; PINTO, J. D. F. **Argumentação multimodal nas mídias digitais.** Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 900–917, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.2008. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2008>. Acesso em: 8 ago. 2022.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Crônicas Escolhidas.** Ed. Fernando Paixão. São Paulo: Ática; Folha, 1994.

BAGNO, M. RANGEL, E. O. **Tarefas da educação linguística no Brasil.** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem Online: textos e práticas digitais.** 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf Acesso em 19 out. 2021.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais da BNCC.** 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_tem as_contemporaneos.pdf. Acesso em: 22 de nov. de 2022.

DICIONÁRIO Priberam. Podcast. Disponível em: Acesso: <https://dicionario.priberam.org/Podcast> 05 jun. 2022.

DOLZ, J., GAGNON, R. & DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Adaptação Joaquim Dolz, Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1978.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época; 22).

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3º ed. Martins Fontes. São Paulo, 2003.

GIRÃO, GIRÃO. **Morada Nova - História em Construção**. Fortaleza. Edições IPDH, 2020.

GOMES, Luís Fernando. **Redes sociais e escola: o que temos de aprender?** In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” letramento?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010. Disponível em: file:///C:/Users/sidne/Downloads/MESTRADO%20UFPB/LEITURA%20E%20ENSINO/LIVRO_ANGELA_KLEIMAN.pdf Acesso em: 15 jul. de 2022.

_____. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

LEITE, K. L. F; FARIAS, M. S. **O ensino remoto e a disciplina de língua portuguesa: como dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem**. Conedu. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA15_ID6030_01102020120856.pdf Acesso em: 20 de junho de 2022.

LEITE, Quesia dos Santos Sousa. **Podcasts no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital**. 2018. Disponível em < <https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/Dissertacao-Quesia-dos-Santos-Souza-Leite-PPGFP-2018.pdf>> Acesso em 02 de agosto de 2022.

LEMO, Jacirley Pereira. **Gênero digital: uma sequência didática a partir do internetês**. João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pgle/wp-content/uploads/2016/04/JACIRLEY-PEREIRA-LEMO.pdf> . Acesso em: 20/07/2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola. 2011.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; 74).

MORAES, M.G. **Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra – E Letramento: algumas Aproximações**, 2005.

MORTATTI, M.R.L. **HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em 26 de agosto de 2022.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**/Antônio Nóvoa, colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 22 de nov. de 2022.

OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA (OLP). **Escrevendo o Futuro. Se bem me lembro...** Coletânea de Memórias. 6. ed. SP: CENPEC, 2019. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria . Acesso em 2 nov. 2021.

_____. **Textos finalistas 2019 – O lugar onde vivo**. Escrevendo o Futuro. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/9765/textos-finalistas-2019-completo.pdf> Acesso em 09 de fevereiro 2022.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ROJO. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROLIN-MOURA, Adriana Sidralle. **Letramento familiar e letramento escolar: coexistentes, complementares ou independentes?**. Disponível em <<file:///C:/Users/Windows/Downloads/TESE%20ADRIANA.pdf>> Acesso em 03 de dezembro de 2023.

SALLA, F. O. **Além do ranking**: um retrato dos resultados e das questões do exame de leitura mostra em que precisamos avançar. Revista Nova Escola. n. 240, p.76 – 80, mar./2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40ªed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Zenilda Ribeiro da. **Os gêneros textuais digitais e o ensino da língua portuguesa**: o facebook como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da escrita. 2015. Disponível em <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/205/3/ZENILDA%20RIBEIRO>

%20DA%20SILVA%20-
%20DISSERTA%c3%87%c3%83O%20PROFLETRAS.2015.pdf Acesso em 11 de
abril de 2022.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica,
2009.

_____. **Português**: uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6º Ed. 1998. Disponível em <
[file:///C:/Users/Windows/Downloads/Estrat%C3%A9gias%20de%20Leitura%20by%20Isabel%20Sol%C3%A9%20\[Sol%C3%A9,%20Isabel\]%20\(z-lib.org\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/Estrat%C3%A9gias%20de%20Leitura%20by%20Isabel%20Sol%C3%A9%20[Sol%C3%A9,%20Isabel]%20(z-lib.org).pdf)> Acesso em
17 de maio de 2022.

ANEXO I

BAÚ DE MEMÓRIAS

Meirielen Dias Andrade

Na varanda de minha simples casinha, no aconchego de uma cadeira de balanço, fico a cismar. E, numa visita ao álbum fotográfico, empoeirado, muitas lembranças vem à tona. Fotografias que, apesar de estarem amareladas pelo tempo e anunciando que o mesmo passou, trazem lembranças. Aliás, essas recordações foram as únicas coisas que não obedeceram ao tempo e permanecem vivas, guardadas no baú que eu costumo abrir vez ou outra para saborear o passado.

Morávamos numa casinha afastada da correria diária da cidade grande. Poucas casas formavam nosso querido Povoado Sítio da Conceição, hoje, território de Ajustina, desmembrado de Paripiranga, onde resido. Não éramos acordados pelo estrondoso canto do galo, e sim, pelo som da enxada sendo amolada por meu pai. Ele acordava, diariamente, no mesmo horário para ir à labuta e conquistar o pão de cada dia. Aquele barulho anunciava que era hora de acordar e ir à escola. Éramos em 22. Onze da segunda família do meu pai, que era casado com Inês.

Os outros onze eram filhos de Inês. Calma! Era outra Inês. O velho gostava de Inês, tanto que teve duas mulheres com o mesmo nome. E de filhos!

No retorno da escola, machucávamos os pés no tapete de pedras que se estendia pela estrada, pois nós sempre fomos aventureiros, e às vezes enfrentávamos aquele chão quente com os pés descalços. Se doía? Sim. Mas a dor era esquecida. Gostávamos mesmo era de observar a paisagem da Caatinga. Nambu, tiziu, beija-flor, enfeitavam aquele espaço, enquanto João-de-barro dava os últimos retoques na construção de sua casa. Nós, moleques traquinas, às vezes levávamos um badogue escondido para, no retorno da escola, voltarmos atirando nas pobres criaturas. Hoje, é difícil encontrar alunos que vão à escola como íamos antes. Animais que encontrávamos de forma abundante estão sumindo. Não se ouve o gorjeio dos pássaros como ouvíamos antes, pois, com a chegada do progresso, eles alçaram voos. Sumiram entre os restos de mata que sobraram.

A vida naquele tempo era dura! Estudei apenas até a segunda-série. Depois, fiz um tal de Mobral. Meu interesse talvez não estivesse nos estudos, mas duma coisa eu sempre tive apetite: as brincadeiras! Ah! Hoje elas foram esquecidas pelos pais que não ensinam aos filhos as brincadeiras que aprenderam quando eram crianças. Na verdade, elas foram substituídas. A tecnologia foi tomando espaço, os novos brinquedos chegaram. Naquele tempo, brincávamos de roda nos terreirões das casas, cantávamos versos do tipo: “Quebra, quebra, Guabiraba/ quero ver quebrar/ quebra lá que eu quebro cá/ essa noite eu não dormi/ só pensando em ti/ vou deixar de te amar/ pra poder dormir!”. Também inventávamos muitos trançados de chapéu, que se transformavam em corda para balanço. Só podíamos fazer isso quando o chapéu começava a descosturar naturalmente.

(...) Só de ouvir estes versos, meus olhos brilham, minha mente viaja. Nas cantigas de roda, foram muitos amores! Mas, na minha doce mocidade, só tive Zefinha. Ah! Essa mulher eu posso dizer que realmente é o amor da minha vida. Naquele tempo tudo era diferente. Nada de namorar às escondidas. O pai da moça ficava observando. Nosso namoro foi uma graça e rendeu um casamento maravilhoso, apesar das dificuldades e regras que eram colocadas pelo pai da moça.

Dentre tantas peripécias, uma ainda dói. Fizemos uma ponte sobre pés de macambira para brincarmos. Bom, já é possível imaginar o que aconteceu! Acabei

mergulhando no mar de espinhos! Minhas irmãs foram me ajudar. Como não tinham força, me soltavam novamente sobre o mar espinhoso. O sangue jorrava pelo corpo e um banho de açúcar foi o recomendado para remédio.

Essas são algumas das pequenas recordações que viajam na minha memória. Algumas não puderam ser registradas para serem guardadas no álbum fotográfico, pois elas aconteceram de forma inesperada, natural. Hoje, com meus 63 anos de idade, guardo no baú grandes lembranças. Guardá-las, vez ou outra, é fazer uma viagem ao passado.

Texto baseado na entrevista realizada com José Carlos de Andrade, de 63 anos.

Textos finalistas 2019 – **O lugar onde vivo**. Escrevendo o Futuro. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/9765/textos-finalistas-2019-completo.pdf> Acesso em 09 de fevereiro 2022.

ANEXO II

O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA PELOS OLHOS DA PROFA. ROGÉRIA VERONEZI

Muitos têm sido os desafios que a pandemia da COVID-19 e as políticas de isolamento e distanciamento social vêm provocando no setor educacional. Devido a esse contexto, nós do Ciência Pelos Olhos Delas preparamos uma série especial com relatos e reflexões de profissionais da área sobre suas experiências.

O primeiro post da série contou com a participação da Profa. Dra. Michelle Rocha Parise, farmacêutica e professora do curso de Medicina da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Em entrevista à colaboradora Carolina Francelin, a Dra. Michele compartilhou sua visão de como esta nova realidade tem afetado o ensino superior.

Hoje a colaboradora Giovana Veronezi traz a segunda e última parte deste especial com o relato da Profa. Rogéria Veronezi sobre sua atuação no ensino fundamental e médio. O resultado você pode conferir na íntegra abaixo.

Todas as experiências escrevendo para o Ciência Pelos Olhos Delas são especiais à sua maneira, mas não há como comparar a oportunidade de realizar uma entrevista com a nossa própria mãe. Após compartilharmos nossos relatos pessoais em relação à pandemia aqui no blog, surgiu a ideia de trazermos também uma abordagem do ponto de vista educacional, e eu imediatamente já sabia quem gostaria de entrevistar.

Ao longo dos anos eu pude acompanhar a trajetória da Profa. Rogéria não só no papel de filha mas também como sua aluna ao longo de todo o meu ensino fundamental. Quando a pandemia da COVID-19 resultou na interrupção das aulas presenciais e no estabelecimento do ensino remoto, acompanhei de perto também como as incertezas e adaptações afetaram sua rotina profissional.

Atualmente Professora de Língua Portuguesa e Literatura no SESI e Coordenadora Pedagógica na EMEB Prof. José Barreto Coelho, em Mococa (SP), a Profa. Rogéria conta em detalhes quais foram tais adaptações e como estas afetaram

as relações aluno-professor, professor-professor e o planejamento escolar como um todo.

1. Conte-nos um pouco sobre a sua formação e sobre a sua experiência como docente/professora.

Minha formação inicial é em Letras. Minha primeira Pós-Graduação foi na área de Psicopedagogia Institucional. Depois senti necessidade de cursar Pedagogia e, atualmente, estou cursando uma Pós em Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

Minha experiência com a docência permeia desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Na Educação Infantil, fui professora de Língua Inglesa para crianças a partir de 4 anos de idade, experiência também compartilhada no Ensino Fundamental I. Nos segmentos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio minha experiência maior é na área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Além de trabalhar como docente, atuo na área de formação de professores como Coordenadora Pedagógica, função que acumulo à de professora há, aproximadamente, dezoito anos.

2. Como a pandemia da COVID-19 afetou as atividades da instituição de ensino em que você trabalha?

Atualmente trabalho em duas instituições de ensino: uma da rede particular e outra da rede municipal. Na primeira, sou professora; na segunda, Coordenadora Pedagógica, o que me oportunizou experienciar a situação sob as duas vertentes.

A pandemia afetou fortemente o modelo de educação que conhecemos, o que exigiu que as pessoas envolvidas – gestores, professores, estudantes – ressignificassem suas concepções sobre função social da escola. O problema é que tudo aconteceu de uma forma muito inesperada, e a mudança precisou ser feita num ritmo muito acelerado e num contexto de muitas incertezas.

O fato de estar na sala de aula muito colaborou com o meu trabalho de Coordenação Pedagógica, pois conseguia enxergar na prática as dificuldades apresentadas pelos professores que coordeno. As incertezas e as muitas novidades ocorridas no início do trabalho com o Ensino Remoto foram, aos poucos, dando lugar ao sentimento de ser necessário encarar os desafios um a um, o que significava controlar a ansiedade e reestruturar a forma como o trabalho vinha sendo desenvolvido até então.

A meu ver, o que mais impactou nas atividades, em ambas escolas, foi a necessidade de o professor distanciar-se de seus estudantes, uma vez que o nosso trabalho se apoia no vínculo criado diariamente na sala de aula. Além disso, a maioria dos professores e dos estudantes não estavam preparados para lidar com esse novo formato, em que a tecnologia passou a ser uma das protagonistas do sistema educacional. Interessante foi ter notado que os adolescentes, tidos como “digitais”, também tiveram dificuldades para se adaptar à tecnologia como ferramenta no seu processo de ensino-aprendizagem.

3. Você já tinha experiência com ensino remoto anteriormente?

Embora tenha 26 anos de experiência docente, ainda não tinha tido a oportunidade de trabalhar integralmente em um sistema de Ensino Remoto. De alguma forma, a tecnologia já fazia parte da minha rotina de trabalho, mas num sistema híbrido.

Aprender a lidar com as aulas síncronas talvez tenha sido o meu maior desafio, pois é como se você fosse abduzido da sua zona de conforto – a sala de aula – e teletransportado para a frente de uma tela de computador, com quem passa a

conversar. O diálogo passa a ser, então, um monólogo, pois geralmente os adolescentes têm resistência em abrir as câmeras e interagir com o professor.

É diferente de um curso on-line em que você se matricula por vontade própria, como estudante, e sabe que seu contato presencial com o professor será limitado ou, dependendo do curso, inexistente. No Ensino Remoto, ninguém teve a chance de optar.

4. Quais foram as adaptações necessárias para passar do ensino presencial para o remoto?

As incertezas trazidas pela pandemia da COVID-19 fizeram com que as adaptações fossem acontecendo de forma gradual, pois no início não havia como mensurar o tempo em que ficaríamos afastados do ensino presencial. Nas escolas em que trabalho, por exemplo, uma das primeiras adaptações foi com relação ao Calendário, com a antecipação das férias de julho para abril.

Depois vieram as adaptações referentes à organização dos estudantes para trabalharem em um novo modelo, distantes dos seus colegas e professores;

à disponibilização de plataformas educacionais para acesso a aulas síncronas, se possível;

à postagem e ao acesso das atividades;

ao investimento na formação de professores quanto a novas tecnologias;

à reorganização do planejamento;

à garantia de feedbacks, tanto do professor para o aluno quanto o contrário;

ao como garantir o cumprimento das atividades pelos alunos;

ao como auxiliar o estudante que sentisse dificuldades com as atividades propostas.

Digo que as adaptações foram, e estão sendo feitas, de forma gradual porque muitas questões novas aparecem cotidianamente. O que fazer, por exemplo, com um estudante que, de repente, deixa de cumprir as atividades propostas mesmo tendo condições favoráveis ao acesso? Nesse momento é necessário um processo de adaptação, no sentido de se pensar em uma estratégia que possa ser transformada em uma ação eficiente, principalmente para o aluno.

5. Como foi a reciprocidade dos alunos no início? E a assiduidade? Todos os alunos conseguiram aderir ao ensino à distância?

É preciso ser realista com a situação que estamos vivendo: os estudantes não têm experiência com esse sistema de ensino e, mesmo após seis meses de trabalho, podemos dizer que muitos ainda estão em fase de adaptação. Analisar a reciprocidade dos alunos implica analisar outros fatores que interferem nesse processo, como o fato de o Ensino Remoto não ser adequado para todos os tipos de estudantes, principalmente para aqueles que apresentam algum tipo de dificuldade.

Penso que a idade também interfere nesse processo: quanto mais novo o estudante, mais difícil lidar com o ensino remoto. Como já disse anteriormente, Ensino Remoto não é sinônimo de Ensino à Distância, embora em ambos o contato entre professor e aluno não aconteça como no ensino presencial. No Ensino à Distância o estudante, geralmente já na fase adulta, está consciente de sua escolha quando opta por um pós-graduação, por exemplo.

Em ambos os modelos, estudar exige uma disciplina muito maior que estudar em uma sala de aula, principalmente porque o aluno tem que aprender a gerir o seu próprio tempo. Imagine quão complicado isso pode ser para adolescentes cujos pais precisam sair para trabalhar de manhã e deixá-los sozinhos em casa... No ensino presencial, os estudantes encontram um espaço pensado e organizado para o propósito da aprendizagem. No Ensino Remoto, o estudante perdeu essa referência

e precisou se reorganizar. Obviamente, a reciprocidade e participação não têm sido 100%, e muitos são os fatores que podem justificar esse resultado, desde a dificuldade de acesso à falta de autonomia dos estudantes.

6. Você alterou a forma de avaliar o desenvolvimento/aquisição de conteúdo, a forma de aplicar provas e trabalhos?

Nesse modelo, tudo mudou, inclusive a forma de avaliar o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos. Sou consciente de que muitos alunos, durante a prova, resolvem as questões a partir de consultas na internet, conversas com colegas pelo WhatsApp... Não há como evitar isso. Então é preciso mudar o olhar sobre como avaliar, assim como o paradigma de que o aluno deve fazer essa ou aquela atividade para “ganhar nota”. Quando meus alunos me fazem a fatídica pergunta “Vale nota, professora?”, eu respondo “Vale conhecimento!”.

Acredito ser importante eles se convencerem de que a prova que fazem na escola é equivalente a qualquer outro processo avaliativo: a habilitação para dirigir, por exemplo. No momento da prova, o “candidato a motorista” não deve mostrar ao avaliador o resultado de tudo aquilo que aprendeu durante as aulas com o instrutor da autoescola? Tento convencer meus alunos de que na escola o processo deve ser o mesmo.

Outra problemática presente é o fato de o distanciamento entre professor e aluno impossibilitar a mediação do professor, tão necessária ao processo de ensino-aprendizagem. Quando estamos em sala de aula, há como percebermos a evolução do estudante através da observação durante a realização dos exercícios, a participação nas aulas, o envolvimento com as atividades propostas... No presencial, é possível fazer, como nós costumamos dizer, um trabalho “corpo a corpo”: se o aluno tem dificuldade, o professor senta com ele e o ajuda a resolver o exercício, por exemplo. No formato remoto isso inexistente, por mais que se tenha contato com o aluno nas aulas síncronas, em que, vale lembrar, há ainda um grande dificultador: o fato do aluno não interagir com o professor.

7. Quais você acredita que são os maiores desafios neste sistema?

São muitos os desafios neste momento, mas um dos maiores, na minha visão, é garantir que todos os estudantes tenham acesso às atividades propostas, consigam organizar-se, tornar-se autônomos e, conseqüentemente, desenvolver as competências e habilidades necessárias à sua aprendizagem. Outro grande desafio é o professor conseguir lidar com as mudanças inerentes ao contexto atual e reconhecer a urgência de a necessidade de rever o seu papel como profissional do conhecimento.

8. Você pretende continuar com alguma atividade online após o retorno às aulas presenciais?

Não há como nos desvencilhar das novas estratégias que passaram a fazer parte do nosso planejamento. O ensino híbrido, que já não era novidade em educação, ganhou seu espaço e, efetivamente, permanecerá nos planejamentos pós-pandemia, como a “aula invertida”, que dá aos alunos a oportunidade vir à aula presencial repertoriados sobre o assunto que será discutido.

Não se trata de descartar todas as estratégias utilizadas antes da pandemia, mas, sim, de renová-las. Acredito que nós, professores, descobrimos novas formas de ensinar, de tornar nossas propostas muito mais significativas para os estudantes e não podemos abrir mão disso. Coordeno professores que foram meus professores e que, apesar da vasta experiência como docentes, estão se redescobrendo, aprendendo a ensinar através de meios tecnológicos. Não foi fácil no começo, mas já comemoram suas conquistas.

9. Como você acha que essa experiência coletiva vai impactar o futuro da educação no pós-pandemia?

Espero que essa experiência coletiva mude a nossa forma de pensar a educação. Que os alunos entendam que a escola é um lugar onde vão para compartilhar experiências, aprender, se divertir, criar vínculos, descobrir suas competências e habilidades. Que os professores se assumam como professores, como profissionais do conhecimento, que se preocupem em estar sempre se preparando para formar esses jovens que, diariamente, estão sob nossa responsabilidade. Talvez alguns, ao ler essa resposta, pensem que eu esteja sendo utópica, mas se não idealizarmos uma mudança ela nunca será realidade.

ANEXO III

MODELO: FICHA DE ENTREVISTA

(Olimpíada de Língua Portuguesa)

Aluno:
Série:
Data:
Professor orientador:
Entrevistador:
Entrevistado:
Local:
Cidade:
Estado:
Data da entrevista:
Dados do entrevistado:
Nome completo:
Idade:
Data de nascimento:
Sexo: () masculino () feminino
Local de nascimento:
Estado de origem:
Tema da entrevista: “Minha cidade tem histórias”,
Objetivo: resgatar a história de vida do entrevistado, para a partir de então, produzir um texto do gênero memórias literárias.
Tempo de duração:
Local de nascimento:

ANEXO IV

ROTEIRO PARA ENTREVISTA:

Colete dados pessoais, assim como os descritos acima.
Há quanto tempo mora no local/ cidade?
Conte sobre sua trajetória de vida.
Como era o bairro/ cidade que senhor ou senhora foi criado(a)?
Qual foi o fato marcante do lugar onde sr.(a) morava?
Relate para mim um fato feliz e um fato triste.
Quais eram as brincadeiras?/ O que o sr.(a) fazia para se divertir?
Como eram os costumes da época em que era mais jovem?
Como era o modo de falar das pessoas?
O sr.(a) tem alguma foto, registro documental (carta, cartão-postal...) ou objeto daquele tempo? [usar esse recurso para reconstruir a história durante o diálogo com o entrevistado, estimulando as suas recordações.]
O que existia antigamente na época que era novo e hoje não existe mais?
O que sr.(a) gostaria que continuasse do seu tempo de infância ou mocidade?
Peça ao entrevistado que faça uma comparação entre sua infância/ juventude com os dias atuais.

Anexar uma foto da entrevista/ ou entrevistado (colocar legenda)

ANEXO V

Questionário final Práticas de escrita em meios digitais

Prezado(a) aluno(a), Agradecemos muitíssimo pela sua participação em nossa pesquisa. Esse questionário tem a finalidade de avaliar se a pesquisa de que você participou contribuiu para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. Assim, pedimos a você que seja muito sincero. Como já sabe, não precisará se identificar e gastará apenas alguns minutos.

1- Você considera a experiência de construção da página no *facebook*:

- muito boa
- boa
- regular
- ruim

2- Você acha que melhorou a sua relação com a escrita a partir do projeto?

- sim
- não

3- Considere as afirmações abaixo e marque a opção que melhor se aplica a sua forma de utilizar a escrita em meios digitais

	Minhas publicações	Discordo totalmente	Mais discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
--	---------------------------	----------------------------	----------------------	------------------------------	----------------------------

			que concordo		
01	Tenho mais interesse em escrever quando uso computadores e/ou celulares.				
02	Após as atividades do projeto, penso que melhorei minha escrita.				
03	Saber que meu texto será publicado me faz gostar mais de escrever				
04	Usar o <i>facebook</i> nas aulas é perda de tempo.				

4- Para você, produzir textos de forma colaborativa (em grupo) torna o ato de escrever

- mais interessante
- um pouco mais interessante
- menos interessante
- sem alterações

5- Qual foi a importância da análise dos comentários feitos pelos leitores da página?

- Foi muito importante
- Teve alguma importância
- Foi pouco importante
- Não teve importância

7- Você acha que é possível usar o *facebook* para desenvolver habilidades de escrever?

- sim
- não

Justifique:

8- Você acha importante dar continuidade à página, após o término do projeto?

- sim
- não

Justifique:

9- O que você aprendeu durante o desenvolvimento do projeto? Cite o aspecto mais importante.