



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS – PROFLETRAS
NÍVEL MESTRADO

ISABEL GOULART SIMONETE

PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA NO CONTEXTO DOS MULTILETRAMENTOS

RIO BRANCO

2015

Isabel Goulart Simonete

PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA NO CONTEXTO DOS MULTILETRAMENTOS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Área de Concentração: Linha 2 – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Tatiane Castro dos Santos

Rio Branco

2015

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S598p Simonete, Isabel Goulart, 1972-

Práticas de ensino de leitura no contexto dos multiletramentos /
Isabel Goulart Simonete. – 2015.

70 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras. Rio Branco, 2015.

Inclui Referências bibliográficas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tatiane Castro dos Santos.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Multiletramentos. 4. Gênero textual. I. Título.

CDD: 372.4

ISABEL GOULART SIMONETE

PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA NO CONTEXTO DOS MULTILETRAMENTOS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Área de Concentração: Linha 2 – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Aprovada em 28 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Tatiane Castro dos Santos – Orientadora – Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa – Membro interno – Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof.^a. Dr.^a. Rosane Garcia Silva – Membro externo – Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof.^a. Dr.^a. Lindinalva Messias do Nascimento Chaves – Suplente – Universidade Federal do Acre – UFAC

Rio Branco
2015

Vivemos o digital, somos o digital, fazemos o digital.
(COSCARELLI ,2009, p. 13)

À minha família, em especial à minha filha Isadora e ao meu esposo Ivo que, com muita compreensão, souberam entender os muitos momentos de ausência.

AGRADECIMENTOS

A Deus todo poderoso, o qual sem sua ajuda não teria alcançado a vitória.

À Universidade Federal do Acre, pela oportunidade.

A CAPES, por conceder-me uma bolsa de estudo.

À minha família pelo incentivo, carinho e compreensão.

Aos professores do programa, pelos ensinamentos compartilhados.

À minha orientadora Tatiane Castro dos Santos, pelo empenho e incentivo;

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Prof^a. Dr^a. Lindinalva Messias do Nascimento Chaves, Prof^a. Dr^a. Rosane Garcia Silva e Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa

Aos colegas de mestrado, em especial a Auxiliadora Carvalho, Maria Veroza e Raimunda Rosineide pelo apoio recebido.

SIMONETE, Isabel Goulart. *Práticas de ensino da leitura no contexto dos multiletramentos*. 2015. 70 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC). Rio Branco. 2015.

RESUMO

Tendo em vista a dificuldade apresentada pela escola, atualmente, em despertar o interesse dos alunos pela prática de leitura e considerando, ainda, o valor desta prática na sociedade atual, bem como o espaço que as novas tecnologias da comunicação e informação ocupam em nosso cotidiano, torna-se necessária uma maior articulação entre essas tecnologias e o ensino. Essa articulação, por sua vez, pode propiciar um maior envolvimento dos alunos com as atividades escolares de leitura e o desenvolvimento dos seus níveis de letramento e multiletramentos. Com base nesses questionamentos, apontamos, neste estudo, uma alternativa de se trabalhar a leitura na escola, utilizando recursos tecnológicos. Através de estudos bibliográficos e por meio da elaboração de uma proposta de intervenção, apresentamos uma possibilidade de incluir, nas aulas de língua materna, o estudo do gênero textual poema por meio da internet, de modo que o aluno tenha a possibilidade de ler/estudar textos multissemióticos ou multimodais, favorecendo, assim, os multiletramentos. Nesse contexto, nossa proposta de intervenção utiliza como ferramenta uma das tecnologias mais populares e disponíveis na atualidade, o aparelho celular. Para isso, tomamos como base autores como: Koch (2002), Solé (2002), Soares (2003, 2004, 2005), Marcuschi (2008), Antunes (2009), Cagliari (2009), Coscarelli (2009), Coscarelli e Ribeiro (2011), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), Rojo (2009, 2012, 2013), entre outros. Apresentamos, portanto, a descrição pormenorizada de uma sequência didática a ser desenvolvida em turmas de 6ª e 7ª ano do Ensino Fundamental. Esta poderá possibilitar ao discente fazer pesquisas, leituras e estudos do gênero textual poema em diversos sites, utilizando o aparelho celular, atentando para a diversidade de recursos gráficos e diferentes linguagens que se constituem como forma de expressão e comunicação nos ambientes virtuais e, conseqüentemente, nos gêneros textuais que ali circulam.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Multiletramentos. Gênero textual poema.

SIMONETE, Isabel Goulart. Reading teaching practices in the context of multiliteracies. 2015. 70 f. Master's thesis - Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC). Rio Branco. 2015

ABSTRACT

Bearing in mind the difficulties presented by school, nowadays, in awakening the motivation of students by the reading practices and considering the value of this practice in the society, as well as the space in which the new technologies of communication and information occupy in our daily lives that make necessary a mayor articulation among these technologies and teaching. This articulation, for instance, can provide a larger involvement of students with the reading school activities and the development of their levels of literacy and multiliteracy. Based on these discussions, we identify in this study a possibility of working the reading ability in school, using the technological resources. Through bibliographical study and through the development of an interventional proposal, we presented a possibility of including in the mother tongue classes, a study of textual genre through the internet (in this case, poem), in a way that the student would have a possibility of reading/studying multisemiotics or multimodals texts, benefiting, thus, the multiliteracies. In this context, our interventional proposal uses as main tool, one of the most popular and available technology in our days, the cellular phone. In order to do so, the theoretical basis will be: Koch (2002), Solé (2002), Soares (2003, 2004, 2005), Marcuschi (2008), Antunes (2009), Cagliari (2009) Coscarelli (2009), Coscarelli & Ribeiro (2011), Bortoni-Ricardo Machado and Castanheira (2010), Rojo (2009, 2012, 2013), among others. We presented, thus, a detailed description of a didactic sequence to be developed in the 6th and 7th grade of elementary school. This will be able to provide students to perform research, readings and genre textual studies in poem in several websites, using the cellular phone, attempting to the diversity of theses graphic resources and different languages which constitute this way of expression and communication in the virtual environments and, consequently, in the textual genre that circulate there.

Key words: Reading. Literacy. Multiliteracy. Textual Genre.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: <i>Síte</i> de poesias	44
FIGURA 2: Recanto das Letras.....	45
FIGURA 3: <i>Síte</i> A voz da poesia	47
FIGURA 4: Poesias	48
FIGURA 5: Poetas.....	49
FIGURA 6: Biografia dos poetas	50
FIGURA 7: Rádio	51
FIGURA 8: Vídeio	52
FIGURA 9: Livros	53
FIGURA 10: E-book	54
FIGURA 11: Fórum	55

LISTA DE SIGLAS

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

GNL - Grupo Nova Londres

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LEITURA, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS	16
2.1 Ensinar a Ler: O Papel da Escola	16
2.2 Letramento e os Gêneros Textuais.....	21
2.3 Os Multiletramentos na Escola	30
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	41
3.1 A Organização Metodológica da Atividade.....	41
3.2 Descrição da Proposta de Intervenção	42
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS.....	67

1 INTRODUÇÃO

É notória a dificuldade apresentada por muitos professores quando se trata de despertar o interesse dos alunos pela prática de leitura e, conseqüentemente, fazer com que desenvolvam as habilidades e competências para que se tornem leitores proficientes e que leiam por prazer, e não por imposição. Devo dizer que, até então, também me incluía nesse rol de professores, pelo fato de estar também nessa ou em outras situações muito semelhantes a essa. Em muitas ocasiões, cheguei a fazer o seguinte questionamento: “Será que não sei mais dar aulas?” Isso pelo fato de falar, e, simplesmente, não conseguir que meus alunos prestassem atenção no que eu estava dizendo. Para Kleiman (1999), os métodos tradicionais de leitura fazem com que os alunos fiquem limitados em relação ao processo de construção do conhecimento. Segundo a autora, é possível despertar o gosto pela leitura, se os textos forem trabalhados de forma diferenciada.

Analizando criticamente essa problemática, é compreensível tal reação dos nossos educandos, se considerarmos, por exemplo, o entretenimento oferecido pelas novas ferramentas tecnológicas e o quanto parecem muito mais interessantes do que as aulas ministradas rotineiramente nas escolas. Uma das mais comuns justificativas que se pode ouvir para essa afirmativa, é que os educandos não se sentem atraídos por tais atividades, por estarem vivenciando diretamente uma era de grandes transformações e avanços tecnológicos que se apresentam na contemporaneidade. Dessa forma, estão perdendo a oportunidade de conhecer e vivenciar a beleza de ler um bom livro por exemplo, e se deliciar com o enredo apresentado neste, por julgarem essa prática enfadonha e pouco construtiva.

Contudo, os referidos avanços, ou grande parte deles, ainda não adentraram significativamente as salas de aulas e pouco estão incluídos no planejamento ou norteiam as sequências didáticas da maioria dos professores da área de língua materna. Assim, de um lado, temos aulas desenvolvidas a partir de práticas pedagógicas corriqueiras e consideradas por muitos como ultrapassadas, do outro, aprendizes em busca de novidades, ou pelo menos de algo que faça parte de sua realidade cotidiana e que lhes deem prazer.

Essa situação faz pensar em como fazer para despertar a atenção para as práticas leitoras em crianças e adolescentes que estão na maioria das vezes, tecnologicamente, à frente de seus professores. Há de se indagar, ainda, acerca das

possibilidades de usar toda essa tecnologia a nosso favor, considerando que ao fazer uso das novas tecnologias, como a internet, os nossos alunos estão constantemente imersos em práticas de leitura.

Tendo em vista esses questionamentos, considero ser oportuno desenvolver um projeto que venha contribuir para a diminuição das já citadas dificuldades nas questões relacionadas às práticas leitura na sala de aula, no que se refere às novas tecnologias e inovações. Também julgo ser conveniente investigar quais metodologias e textos, ao articularmos leitura e novas tecnologias, poderiam chamar realmente a atenção de nosso educando, sendo este capaz de despertar seu gosto pela leitura, deixando de ser, assim, o ato de ler uma imposição, mas uma atividade prazerosa, necessária e que compõe o nosso cotidiano.

Demonstrarei, não só por meio de estudos bibliográficos, como também por meio da apresentação de uma proposta de intervenção, que é possível incluir nas aulas de língua portuguesa novos gêneros textuais, como hipertextos, textos midiáticos e tantos outros que se fazem presentes em comunicação estabelecida nas redes sociais e que estão presentes todos os dias na vida dos educandos, e que tanto os fascinam. Assim sendo, aprofundarei minhas investigações focando em novas formas de se ler através desses gêneros textuais recentemente criados em nossa sociedade e mesmo aqueles que foram redirecionados para circular em outros contextos e suportes, além dos convencionais, uma vez que se vive intrinsecamente inserido num mundo conectado às novas formas de se compreender e de interagir com o universo letrado. Se isso é fato, cabe refletir, então, sobre o uso de todo esse aparato tecnológico em favor de novas formas e práticas que promovam a competência leitora de nossos alunos em sala de aula.

A referida proposta de intervenção tem como intuito propor atividades relacionadas à leitura que promovam o letramento, ou melhor, os multiletramentos, estimular a oralidade dos discentes e despertar nestes o gosto pela leitura do gênero textual poema utilizando como recurso midiático o celular. Uma vez que tal ferramenta é de acesso de todos eles, sobre a qual demonstram ter pleno domínio. Desse modo, essa proposta, alia de maneira sistemática a tecnologia, através do uso do celular, ao fazer pedagógico do professor, de maneira a contribuir com os multiletramentos, possibilitando, assim, uma nova forma de se trabalhar a leitura dentro do ambiente escolar.

Rojo (2009) destaca que novos tempos pedem novos letramentos, por isso somos conduzidos a essa nova concepção de letramento, agora mais ampliada e pertinente ao universo do ensino, em que as novas formas de ensinar dialogam com as novas tecnologias. Buscarei, portanto, através da teoria e da proposta de intervenção, mostrar que é possível obter êxito nos eventos de letramento, quando estes envolvem a tecnologia. Afinal de contas, a tecnologia já faz parte do mundo contemporâneo e está intrinsecamente ligada à nossa vida e ao nosso cotidiano.

Abordarei, portanto, leitura na sala de aula na perspectiva dos multiletramentos e, para tanto, utilizarei uma tecnologia muito acessível como ferramenta, o aparelho celular, evidenciando como esta pode contribuir para a promoção da capacidade leitora indo ao encontro de uma prática pedagógica diferenciada, a partir do gênero textual poema.

Para a realização do presente estudo, tomarei como base teórico-metodológica autores como Koch (2002), Solé (2002), Soares (2003, 2004), Marcuschi (2008), Antunes (2009), Cagliari (2009) Coscarelli (2009), Coscarelli e Ribeiro (2011), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) e Rojo (2009, 2012, 2013) e entre tantos outros, que através de suas contribuições nortearão o desenvolvimento do trabalho.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, partirei da apresentação de uma proposta de atividades, no qual a ferramenta utilizada será o aparelho celular, tão comum no dia a dia dos alunos.

Trata-se de uma sequência didática simples e prática de ser desenvolvida em sala de aula e que deverá ser aplicada com alunos do 6º e 7º ano, podendo ser estendida às duas últimas séries do Ensino Fundamental I, como também para os alunos das demais séries do Ensino Fundamental II. Havendo apenas necessidade na adequação do grau de complexidade desta de acordo com a série/ano em que for ministrada. Por meio desta atividade, arrisco dizer, ainda, que só a teoria não é o bastante para se conseguir realmente desenvolver as habilidades leitoras dos alunos.

Essa proposta será o ponto de culminância desta pesquisa aqui apresentada, mostrando que é viável trabalhar em nossas salas de aulas utilizando as novas tecnologias que veem surgindo e se aperfeiçoando a cada dia. E que, com elas, abre-se um grande leque de possibilidades de estudo da língua a partir de gêneros textuais que circulam atualmente em nossa sociedade.

No segundo capítulo apresento uma análise a respeito de leitura, letramento e multiletramentos na concepção de alguns autores, no qual serão destacados vários

aspectos que se referem à leitura como prática social e como esta pode ser diferenciada do letramento, termo ainda relativamente novo no âmbito educacional. Ainda neste, exporei novas possibilidades de ler através dos novos gêneros textuais e dos novos suportes e meios de circulação de textos que surgiram na sociedade. Em seguida demonstro uma proposta de intervenção, por meio de uma sequência didática detalhada na perspectiva dos multiletramentos, onde utilizarei como ferramenta uma das tecnologias mais populares disponíveis na contemporaneidade, o aparelho celular para pesquisa e leitura do gênero textual poema. Para tanto, serão disponibilizados aos educandos alguns *sítes* cuidadosamente selecionados, para que possam pesquisar o gênero proposto.

Assim, por meio desta ação, apresentaremos ao aluno uma forma diferente de letramento, pois acontecerá através de um instrumento que faz parte de seu cotidiano e que tem grandes chances de despertar mais sua atenção. Dessa forma, aliando sistematicamente a promoção de leitura a essa forma de tecnologia, acreditamos poder estar promovendo o letramento e o multiletramento de nossos educandos, poupando-os das formas tradicionais e enfadonhas já tão desgastadas no ensino de língua portuguesa atualmente.

2 LEITURAS, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

A seguir, apresentamos um estudo referente à leitura e ao papel da escola diante da necessidade de formação de leitores. Na oportunidade, também refletimos sobre novas possibilidades de se promover a competência leitora na escola com a utilização de novos gêneros textuais que vêm surgindo na sociedade atual.

2.1 Ensinar a Ler: O Papel da Escola

Sabe-se que ler e escrever são atividades desenvolvidas principalmente na escola e são fundamentais na formação dos alunos. Conforme afirma Solé (2002), na primeira metade do século XX, ler era visto apenas como um processo de percepção e associava-se à decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para se compreender a mensagem transmitida no texto. Nessa perspectiva, aprender a ler estava estreitamente ligado à alfabetização. É o que confirma Rojo (2009, p. 32) “Uma vez alfabetizado, o indivíduo poderia chegar da letra à sílaba, da sílaba à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim seus significados”.

Entretanto, ao longo de cinquenta anos, a visão de leitura foi moldada através de pesquisas e estudos, e muitas outras capacidades foram sendo reveladas, dentre elas: capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, capacidades lógicas e de interação social, etc.

Para Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), não se vê mais a leitura como sendo apenas um ato de decodificação, mas de cognição e compreensão, que envolve conhecimento de mundo, de práticas sociais e linguísticas, muito além de fonemas e grafemas. Ainda segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), agora, o ato de ler é visto como uma interação entre leitor, autor e texto. Cagliari (2009) afirma que o aluno pode até não se sair bem nas outras atividades, mas se for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Para ele, a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas, é uma herança maior do que qualquer diploma.

Para Solé (2002, p. 22), há algo muito importante no ato da leitura, a autora afirma que “é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste sentido tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Sendo assim, é necessário que o leitor seja ativo em sua participação, ou seja, que este processe e examine o texto, e mais,

ele precisa, antes de mais nada, traçar objetivos que guiem sua leitura, tendo em vista que sempre lemos para alcançar alguma finalidade.

Há alunos que têm dificuldade de aprendizagem no decorrer dos seus estudos, chegando até ao nível superior sem conseguir superá-las. Tais dificuldades decorrem principalmente da deficiência que apresenta nas leituras. Por exemplo, existem muitos que não conseguem lidar com os problemas de matemática, mas nem sempre porque não sabem o conteúdo, e, sim, porque não conseguem interpretar o enunciado apresentado. O fato é que não adianta afirmar que o aluno não consegue resolver cálculos, que não entende matemática. A questão é que o aluno tem dificuldade na leitura e conseqüentemente na compreensão do enunciado do problema, pois, o português também está inserido na matemática. Sendo assim, podemos concluir que o aluno, de acordo com Cagliari (2009), não foi treinado para ler números o que justifica a necessidade de ensinar-se não apenas as relações numéricas, mas também o português que a matemática usa. O autor ainda ressalta que leitura é uma atividade que envolve complexos aspectos não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas também fonéticos.

A leitura tem sua participação no universo da escrita, uma vez que ela tem a função de tornar algo funcional e não complexo. Para isso é de suma importância que a paciência e a perseverança sejam os principais instrumentos de trabalho na busca da leitura como atividade descontraída e dinâmica, como em um jogo de bola, em que participantes não se preocupem com as leis da gravidade, da cinética ou balística, mas joguem bola com gosto e perfeição (CAGLIARI, 2009).

Ainda utilizando os argumentos de Cagliari (2009), essa atividade requer, primeiramente, a decifração da escrita, só depois o leitor vai entender a linguagem encontrada. Em seguida, vem a parte da decodificação, pela qual se descobrem todas as implicações do texto e, por fim, o leitor reflete sobre isso e constrói sua própria interpretação da leitura. O autor acrescenta que, sem esses aspectos e demais componentes de interpretação, a leitura se torna estéril.

Algo importante que merece ser ressaltado, ainda nessa discussão sobre o ato da leitura, é o fato de que não é possível desassociar a leitura da linguística, pois ela está carregada de significados e significantes. Sabe-se que os signos linguísticos têm sua função pela convencionalidade social por meio da grafia e da leitura, e não só pelos elementos linguísticos, mas também por elementos culturais, filosóficos, ideológicos, entre outros. Falantes de uma mesma língua podem ler o mesmo texto e

ter interpretações diferentes, adultos em relação a crianças, pobres em relação a ricos, enfim, o fato não é que um leia melhor que o outro, eles têm interpretações diferentes. Um texto que pode ser banal para uma determinada classe pode ser fantástico para outra. Cada um lê do seu jeito e isso não se constitui em um problema, ao contrário, é salutar que aconteça e a escola deve respeitar isso. Apesar das convencionalidades de alguns textos, eles sempre estarão abertos para todos, mesmo que o autor de um livro restrinja a leitura para determinado público, jamais haverá limites totalmente definidos e controláveis. Por isso, o leitor pode interferir e adequar a leitura ao seu conhecimento de mundo. Isso implica que a escola não pode desconsiderar a essência da leitura individual. É insignificante avaliar apenas outros elementos (pronúncia, rapidez, etc.) sem atentar principalmente para a interpretação.

Essa situação nos faz pensar sobre como funciona esse processo de interpretação, bem como levar os alunos para além das letras. Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013) lançam o desafio de introduzir na leitura na sala de aula qualquer texto verbal ou não verbal (escrito ou oral), porque, na verdade, quando pensamos em leitura o que vem em nossas mentes são os textos escritos, como revistas, jornais, cartazes, etc. E é por causa disso que talvez associamos leitura somente com alfabetização. Há que se indagar, ainda, o que isso representa. Etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, aprender a ler e a escrever. (SOARES, 2011, p. 41). Porém, a alfabetização não é o suficiente para que o aluno seja um bom leitor, (embora alfabetização também envolva compreensão). É necessário haver, de fato, o letramento, de forma que a leitura seja referente ao que se vê a sua volta, fazendo inferências, levantando hipóteses. É aqui que identificamos a diferença entre “ledor” e “leitor”, abordada por Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013, p. 40). O ledor “é aquele que não consegue ir além do texto, apenas repete as informações contidas nele”; o leitor, por sua vez, “faz inferências, observa as entrelinhas, percebe as intenções do autor e a estrutura do texto”. (SOARES, 2011, p. 40).

Como já citado, ler é mais do que decodificar códigos linguísticos, trata-se de trazer suas experiências para dentro da sua leitura, fazendo com que as palavras sejam mais do que códigos, mas tenham significados que não fiquem presos ao que está sendo falado ou escrito. O desafio do professor, portanto, é tornar seus alunos leitores e não meros “ledores” que se restringem a reproduções alienadas, sem mediações com o seu meio, mas que sejam leitores críticos e sejam insistentes na

decifração e, acima de tudo, sejam persistentes na busca da compressão total do que se está lendo.

Daí decorre a importância de um letramento que busque estimular no aluno a leitura crítica e participativa, que o leve à construção de novas ideias e elaboração de novos textos. Por exemplo, uma criança ainda nos primeiros anos de escolaridade, ao se deparar com a leitura de contos como *Chapeuzinho Vermelho*, *João e Maria*, *A Branca de Neve*, entre outros, será capaz de não só entender o texto superficialmente, mas compreendê-lo a ponto de levantar questionamentos como: “Por que o chapéu é vermelho? Como assim a menina é branca como a neve?” Associar histórias como João e Maria e Chapeuzinho Vermelho que se passam em um mesmo ambiente, a floresta. Enfim, a finalidade é que o aluno reflita sobre “a moral da história”, compreenda o que se passa nas entrelinhas a ponto de surgirem inferências. Todas as histórias ouvidas ou lidas são de grande utilidade no futuro do aluno. Se a leitura for produtiva, ele terá oportunidades de confrontá-la com outras experiências, em outros contextos. Durante toda a vida, acumulamos alguns conhecimentos e os acionamos diante de situações interacionais. (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 42).

Koch e Elias (2006 apud SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 20-21) citam alguns conhecimentos prévios que fazem parte do cotidiano do leitor com um certo grau de proficiência enquanto aluno. Dentre eles está a percepção de como organizamos textos (receitas, cartas, *e-mails* e demais textos), chamado de “conhecimento textual” e também o “conhecimento linguístico”, relacionado às noções de construção de frases, valores semânticos e usos de afixos.

E ainda, tudo o que assimilamos no decorrer da nossa vida, desde noções de quantidade a conceitos como amargo/doce, situações históricas, sociais, etc., constituem o chamado “conhecimento enciclopédico”, mais conhecido como “conhecimento de mundo”. São esses e outros conhecimentos que fazem parte da bagagem sociocognitiva do leitor e que o orientam no ato da leitura.

Bons leitores não leem textos de qualquer maneira e isso demonstra a capacidade de utilizar estratégias necessárias para cada caso. Cada leitor tem seu próprio objetivo. São esses objetivos pretendidos pelo leitor que precisam ser levados em conta pelos educadores na proposição de uma atividade de leitura.

Solé (2002) traça finalidades que devem ser consideradas nas situações de ensino. São vários os objetivos de leitura que a autora cita, mas um deles está em

afirmar que o leitor lê para “obter uma informação precisa”. Isso se justifica no momento em que se lê, quando pretendemos localizar um dado que nos interessa, ou seja, a leitura é parcial. Por exemplo, lê-se apenas para encontrar endereços ou números de telefone em uma lista telefônica, consultam-se jornais só para descobrir horários do cinema, capítulos de novela, dentre outros, consultam-se dicionários ou enciclopédias para pesquisar um assunto específico. Este tipo de leitura é caracterizado por ser bastante seletivo, sendo assim, é muito importante que o professor deixe claro ao aluno o objetivo desse tipo de leitura, a fim de que o que foi proposto seja contemplado.

Um dos requisitos básicos necessários quando se lê para se obter uma informação é conhecer a ordem alfabética, saber que grande parte das listas telefônicas, dicionários e enciclopédias se organizam conforme essa ordem. Também é preciso atentar para o fato de que os jornais geralmente têm um índice para mostrar o número da página em que se encontra a informação buscada. A leitura como meio para encontrar informações precisas tem a vantagem de aproximar a leitor da realidade, ao passo em que nos oferece ocasiões significativas para trabalhar aspectos de leitura, como a rapidez, bastante valorizada no ambiente escolar. (SOLÉ, 2002).

Outro tipo de leitura é aquela realizada “para seguir instruções”, como instruções de jogo, regras de uso de determinados aparelhos, receitas, orientações para participar de oficinas de experiências, entre outras. Enquanto, no caso anterior, o leitor selecionava sua leitura, nesta faz-se necessário que ele leia tudo para atingir o seu propósito. Há, portanto, uma vantagem inegável, o fato de que esse tipo de leitura é significativo e funcional. Quando o leitor é uma criança, lê-se porque é preciso e, além disso, há uma necessidade de controlar sua própria compreensão, o que nos remete à ideia de que não é suficiente ler, mas garantir a compreensão do que se leu. “Por esse motivo, a leitura de instruções, receitas, regras de funcionamento, etc., constitui um meio adequado para incentivar a compreensão e o controle da própria compreensão”. (SOLÉ, 2002, p. 94).

O prazer da leitura é algo bastante pessoal; dentre essas experiências cada um sabe como as obtém. Assim, temos a leitura “por prazer”, de cunho pessoal, em que o leitor pode reler um parágrafo ou até mesmo o livro todo mais de uma vez. Ele também poderá saltar capítulos e retornar a eles quantas vezes quiser. O importante, nesse caso, é a experiência emocional desencadeada pela leitura. Ocorre algo

fundamental nesse tipo de leitura, que é a elaboração de critérios próprios para selecionar os textos a serem lidos.

Podemos associar a leitura por prazer, por exemplo, à leitura de textos literários, o que é bem natural, já que eles tendem a atrair o leitor pelo fato de apresentarem aspectos que despertam a atenção em suas características. Leituras literárias também estão ligadas à elaboração de trabalhos sobre tais textos, uma vez que haverá análises mais profundas dos personagens, do ambiente, do contexto, etc., da obra lida, e isto é de grande importância. Quando as leituras geram atitudes como essas de construir novos textos e novas ideias, quer dizer que os objetivos foram atingidos.

Enfim, no que se refere ao ato de ler, é importante dizer, ainda, que a aquisição e domínio da competência leitora do indivíduo se dá, primordialmente, por intermédio dos gêneros textuais ou gêneros do discurso, como alguns autores preferem assim denominá-los. É importante destacar que isso implica uma determinada concepção de linguagem/língua. Trata-se de uma nova maneira de olhar a linguagem, vista como forma de interação, cujo objetivo é desenvolver, no aluno, maior proficiência em práticas de oralidade, de leitura e de escrita. A língua, estudada e analisada em situações reais de uso, tende a favorecer a ampliação do domínio linguístico. É o que discutiremos na seção seguinte.

2.2 Letramentos e Os Gêneros Textuais

De acordo com Antunes (2009, p. 49), “usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e essas coisas só acontecem em textos”, ou seja, por intermédio dos gêneros textuais, que se referem a textos orais ou escritos concretizados em eventos comunicativos. Tratam-se de práticas discursivas que fazem parte de nossa vida nos diferentes âmbitos sociais, são textos definidos por sua composição, estilo e, principalmente, por seus propósitos comunicativos. Os PCN, com as diretrizes para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, ressaltam que a leitura e a produção de textos, tanto orais quanto escritos, são as práticas discursivas que, combinadas com a reflexão sobre as estruturas da língua, devem ser também priorizadas no trabalho com a língua materna.

No processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da

escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32).

Segundo Marcuschi (2008), o termo gêneros textuais não é novo, mas está na moda. O estudo dos gêneros já tem, pelo menos, vinte e cinco séculos de existência, se considerarmos que foi observado inicialmente por Platão, no Ocidente. A expressão “gênero” era, segundo a tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, hoje não se limita apenas à literatura, mas refere-se às categorias distintas dos discursos, sejam eles escritos ou falados, com ou sem aspirações literárias (SWALES, 1990 apud MARCUSCHI, 2008). Vale ressaltar que a teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso surgiu com Aristóteles, que deu visão funcional aos gêneros. Vejamos no esquema de Reboul (1998, p. 47), os três gêneros do discurso, segundo Aristóteles (1998, p. 48).

QUADRO 1- GÊNERO DO DISCURSO

Gênero	Auditório	Tempo	Ato	Valores	Argumento-tipo
Judiciário	Juízes	Passados (fatos a julgar)	Acusa; defender	Justo; injusto	Entimema (dedutivo)
Deliberativo	Assembleia	Futuro	Aconselhar Desaconselhar	Útil; nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidítico	Espectador	Presente	Louvar; censurar	Nobre; vil	Amplificação

Fonte: Reboul, 1998.

Claro que tais estruturas foram desenvolvidas na Idade Média, o que nos leva à concepção de que hoje não estamos mais nessa perspectiva aristotélica. Mas por que o termo “gênero” está na moda? O fato é que esse termo tem sido frequentemente usado em muitas áreas de investigação, e, segundo Marcuschi (2008), muitos estudiosos de diversas áreas se interessam cada vez mais por esta temática uma vez que, “o estudo dos gêneros mostra o funcionamento da sociedade”. (MARCUSCHI, 2008, p. 149). Entre esses estudiosos estão teóricos da literatura, tradutores, linguistas da computação, analistas do discurso, professores de língua, entre outros. Logo, chega-se à conclusão de que o estudo dos gêneros textuais está se tornando um empreendimento cada vez mais multidisciplinar.

A partir dos estudos de Bakhtin, a noção de gêneros discursivos passou a ser ponto de partida para muitas reflexões sobre a linguagem, em diferentes perspectivas. Para o autor, os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, situados

sócio-historicamente, com intencionalidade bem definida e relevante para um determinado grupo social.

De acordo com o mesmo autor, toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero, nesse sentido, a comunicação verbal só é possível através de algum gênero textual. Não quer dizer que se temos o domínio de um gênero textual dominamos uma forma linguística, mas podemos dizer que se temos esse domínio podemos realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares. Os gêneros são meios de socialização que operam em certos contextos como forma de legitimação discursiva. (BAKHTIN, 1992).

De forma sistemática daremos as definições de Marcuschi (2008) sobre termos bastante usados na perspectiva da leitura e da produção textual. São eles: tipo textual, gênero textual e domínio discursivo.

O Tipo textual designa uma espécie de construção teórica e caracteriza-se principalmente por sua natureza linguística, pois se trata de “modos textuais” e abrangem categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Tais categorias são limitadas no que diz respeito a designar tipos textuais, pois o texto é caracterizado pela sequência tipológica que prevalece, por exemplo, ou ele é predominantemente argumentativo ou narrativo. (MARCUSCHI, 2008).

Os Gêneros Textuais são textos que encontramos em nosso dia a dia. Esse termo refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes, por exemplo: cartas, telefonemas, sermões, romances, bilhetes, reportagens, notícias jornalísticas, editais, instruções de uso, inquéritos policiais, entre outros. Na verdade, constituem-se como práticas discursivas nas quais podem apresentar um conjunto de outros gêneros textuais.

Para defender tais ações, o autor admite “que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos)”. Sendo assim, o gênero textual depende de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) defendem a ideia de que ensinar português nos níveis fundamental e médio só faz sentido com base nos textos orais e escritos, buscando uma interação entre leitura, produção textual e análise linguística. Além dessa interação, é de suma importância que o trabalho pedagógico envolvendo gêneros textuais proporcione aos alunos o

desenvolvimento de sua autonomia no processo de leitura e produção textual. Autonomia essa que é consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, pois, como já discutido anteriormente, a prática da linguagem reflete-se no discurso e isso precisa ser incorporado às atividades dos alunos.

Soares (2011) comenta que, infelizmente, o trabalho com textos em sala de aula nem sempre é efetivo, tendo em vista que o foco nas aulas de português, por exemplo, ainda costuma ser em regras gramaticais e nomenclaturas. Claro que é importante que o aluno conheça terminologias gramaticais, bem como a norma culta da língua, mas o professor precisa mostrar como se usa a língua. É necessário criar condições para que os alunos se apropriem de características discursivas e linguísticas de diversos gêneros, de forma que suas produções sejam advindas de situações de comunicação real.

A eficiência desse trabalho dar-se-á mediante projetos pedagógicos que conduzam o aluno “ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social”. (KARWOSKI, 2011, p. 71). Segundo o autor, cada situação de leitura deve levar o aluno a perceber que a composição do gênero é planejada de acordo com a sua função social e seus propósitos comunicativos e que isso pode muito contribuir para sua formação de cidadão crítico e participativo na sociedade.

Vale ressaltar que o estudo dos gêneros discursivos realizado no ambiente escolar não envolve apenas a escrita, mas também está intrinsecamente relacionado à leitura, pois é através dela que os alunos poderão se apropriar das características dos gêneros antes que comecem suas produções. Logo, chegamos à conclusão de que os projetos dos professores para a produção escrita devem sempre iniciar pela leitura para que os alunos caracterizem os gêneros a serem produzidos.

A escola não pode rejeitar a responsabilidade de proporcionar ao aluno o conhecimento dos diversos gêneros que circulam no mundo, sejam eles escritos ou orais, porque os “gêneros textuais” abarcam não só fatores linguísticos, mas também normas e convenções determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem. Sabe-se que o conceito de “gêneros textuais” retoma um pressuposto importante dentro da textualidade, o de que a língua usada nos textos constitui uma forma de comportamento social, isso dentro de determinados grupos, considerando que cada um tem sua própria concepção de mundo, ou seja, suas

atuações sociais refletem as verbais. Tendo em vista que os gêneros também são flexíveis, assumem um aspecto heterogêneo dentro das atividades verbais, pois variam no decorrer do tempo, das situações, conforme a trajetória cultural de cada grupo. Eles variam porque em cada situação os textos vão assumindo novas formas, novos valores, isto é, novos gêneros. (ANTUNES, 2009).

Assim, “para atingir a compreensão de um texto, o leitor depende de seu conhecimento de mundo”. (BORTONI- RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA 2010, p. 54). Claro que isso não é suficiente, ele precisa também captar os significados do texto. Sendo assim, precisamos proporcionar aos nossos alunos estratégias para que ele relacione o seu conhecimento prévio com a informação que o texto apresenta. Leitores competentes apresentam uma série de características bem definidas que se associam estreitamente às estratégias de compreensão. Listaremos a seguir essas características, que apontam o bom leitor como tendo consciência e controle do seu próprio processo de leitura (RODRIGUES, 2004 apud BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA 2010, P. 55):

- a) Decodifica rapidamente e automaticamente;
- b) Utiliza seu conhecimento prévio para situar a leitura e dar-lhe sentido;
- c) Integra e ordena com certa facilidade as proposições das orações distintas, reorganizando a informação do texto para torná-la mais significativa;
- d) Supervisiona sua compreensão enquanto lê;
- e) Corrige os erros que pode ter enquanto avança na leitura, já que se dá conta deles;
- f) É capaz de extrair a ideia central do texto;
- g) É capaz de realizar um resumo da leitura;
- h) Realiza interferências constantemente;
- i) Gera perguntas sobre o que lê.

A leitura é base fundamental das produções textuais, mas, como professores, precisamos assumir nossa função como mediadores. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) discorre sobre essa mediação destacando a chamada “leitura tutorial”, aquela em que o professor é o mediador durante a leitura e a compreensão, a fim de que, por meio de intervenções didáticas, possa interagir com os alunos, conduzindo-os à compreensão do texto.

Nessa concepção, a leitura é interdisciplinar, uma vez que é principalmente por meio dela que se tem acesso ao conhecimento, principalmente aquele presente nas disciplinas oferecidas no processo escolar. A intenção é proporcionar ao aluno a compreensão de qualquer conteúdo, possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades em leituras específicas. Para que isso aconteça, é necessário que não só

o professor de Língua Portuguesa, mas os professores de todas as áreas trabalhem a leitura com seus alunos. Logo, a leitura precisa estar no centro de todas as atividades pedagógicas, independentemente da área, o professor deve ser professor de leitura, visto que ela faz parte da aprendizagem.

Abreu (2003, apud ROJO, 2009) nos apresenta alguns dados interessantes sobre o processo de leitura no Brasil. Segundo a autora, o brasileiro, quando pode, lê, e gosta de ler para se distrair. Só não lê o que a cultura valorizada e a escola esperam que leia. Os dados mostram que 67% dos entrevistados, de diferentes classes sociais, gêneros e escolaridade, gostam de ler para se distrair. Esses dados revelam também que

há uma relação direta entre a escola e o gosto pela leitura, pois dentre os que mais demonstraram gosto pela leitura estão os professores (37%), a mãe (36%) e o pai (37%). Outro fator interessante dessa pesquisa é que 98% da amostra entrevistada possui material impresso em casa, o que se deve à democratização do acesso aos impressos no Brasil. (ROJO, 2009, pg.23).

Apesar dessa popularização dos impressos, a escola precisa explorar outros espaços valorizados da cultura como museus, bibliotecas, teatros, espetáculos, bem como outras mídias. Também é urgente que ela reveja suas práticas de letramento, pois, apesar dos avanços significativos, ainda nos deparamos com resultados elitizados e muito insuficientes para grande parte da população brasileira. (ROJO, 2009).

As atividades de leitura têm passado por grandes mudanças no decorrer dos anos e muitos professores estão valorizando de fato essas mudanças, levando para sala de aula novas metodologias de ensino, não se limitando aos parâmetros tradicionais, mas preocupando-se com a realidade de seu alunado, porque realmente entendem que o letramento só irá acontecer quando o meio social do aluno for inserido no seu processo de aprendizagem. Tais métodos de ensino nem sempre serão aceitos por todos, uma vez que a utilização de atividades diversificadas exige compromisso e determinação, visto que é necessário dispor de tempo e de estudo, assim muitos outros profissionais acabam desistindo e se rendendo a práticas mais tradicionais, cristalizadas.

Daí quando perguntamos aos alunos o que é ler (passo importante para a construção de produções textuais, interpretação de diferentes textos e até compreensão de mundo) na escola, eles possivelmente associarão à leitura feita em voz alta ou à individual (silenciosa), aquela que se faz para responder questionários,

em que geralmente os alunos só copiam partes do texto para responder perguntas. Ou seja, as escolas geralmente cobram poucas capacidades leitoras e isso tem refletido em avaliações como ENEM, SAEB e PISA, pois os alunos são tidos como leitores altamente insuficientes. No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, a leitura é denominada arquivcompetência, pois o seu desenvolvimento pleno envolve aprendizagens em todas as áreas do conhecimento.

O conhecimento na escola é compartimentado em muitas disciplinas e áreas que compõem o currículo. No entanto, no ato da leitura com compreensão, o leitor tem de mobilizar conhecimentos estocados nas diversas áreas e disciplinas para dialogar competentemente com o texto. Essas informações fazem parte de seu conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo. A leitura, pois, um processo sintetiza dor da compreensão leitora. Decorre daí que o desenvolvimento da compreensão leitora não pode restringir-se ao conteúdo das disciplinas, ainda que, na escola brasileira, prevaleça essa distorção de atribuir esse compromisso somente aos professores de língua portuguesa. (BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA 2010, p. 16).

O motivo de o aluno não conseguir compreender está na limitação que ele tem ao conhecimento, não propriamente da estrutura da língua portuguesa, mas sim porque não desenvolveu habilidades de leitura para aquisição de informações. Infelizmente, esse dilema pode ter como principal raiz a dificuldade que a escola tem de ajudar seus alunos a construírem habilidades de leitura como ferramenta de apreensão do conhecimento.

Somos cientes de que o termo “letramento” surge da concepção de que é, sim, suficiente aprender a ler e escrever, porém é de grande importância que além dessas convenções, sejam desenvolvidas competências para usá-las. Para verificarmos se realmente a compreensão textual está acontecendo, é interessante solicitarmos do aluno o tema do texto, bem como sua ideia principal. Uma sugestão de atividade é a construção de resumos, pois possibilita ao aluno (leitor) apresentar as principais informações de um texto, o que só será possível se ele tiver de fato compreendido o que leu. Assim, estaremos afluando a competência de leitura deste, haja vista que irá demonstrar sua compreensão e desenvolver suas habilidades de produção textual, pois no ato de resumir ele irá expressar as ideias principais do texto com as suas próprias palavras.

Além de resumos, podemos propor ao aluno resolver questões sobre o texto ou até mesmo formulá-las para que possam auxiliá-lo em sua interpretação. Ruy (2008, apud BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, 2010) também

propõe outra eficiente estratégia para verificar a compreensão do texto, ela sugere a elaboração de gráficos, para mostrar as informações obtidas sobre o texto visualmente. Essa demonstração pode ser por meio de mapas, diagramas, quadros, dentre outros recursos, e geralmente não é feito através de textos compostos de sentenças, organizadas em parágrafos. Essas e outras são propostas de leituras mediadas pelo professor, este que deve servir de guia para o aluno nas suas diversas leituras.

O docente deve atuar como tutor (leitura “tutorial”), visto que a leitura precisa ser compartilhada, envolvendo tanto o professor como o aluno, posto que durante o processo de ensino, ambos devem trabalhar em conjunto. Só assim será possível contribuirmos para a competência leitora de nossos alunos, fazendo com que adquiram habilidades suficientes para uma leitura independente, tornando-se, assim, “leitores autônomos”. (BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, 2010). Enfim, o letrado precisa usar frequentemente e com excelência as práticas sociais da leitura e escrita do seu dia a dia, só assim ele responderá às demandas sociais e desenvolverá suas habilidades de interpretação.

Assim, se o ensino da Língua Portuguesa se dá hoje por meio dos gêneros textuais, de modo que nossos alunos tenham domínio sobre eles nas práticas sociais, evidencia-se a necessidade de um ensino da leitura e da escrita que favoreça não só a alfabetização, mas sim o letramento dos alunos.

O termo letramento tem sido bastante discutido e usado atualmente na definição de práticas educacionais, mas muitas vezes de forma indiscriminada, confundindo-se com alfabetização. Assim, há algo que precisa ser esclarecido: nem todas as pessoas alfabetizadas adquirem competência para usar ou envolver-se com as práticas sociais da leitura e da escrita.

De acordo com Tfouni (1995), a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. (TFOUNI, 1995, p. 9).

Como já sabemos, a alfabetização leva o aprendiz a conhecer a mecânica da escrita e da leitura, ou seja, o alfabetizado está na condição de alguém que sabe ler e escrever. Contudo, na verdade, o que mais importa no processo de letramento é compreender o que se lê, acionando o conhecimento de mundo para então relacioná-

lo com os temas do texto e assim prever, comparar informações, interpretar, criticar e dialogar com o texto. Alfabetização e letramento são termos interdependentes e simultâneos. O alfabetizado está inserido em práticas de leitura e escrita de forma autônoma, o letrado tem relação com o conhecimento, valorizando o uso da escrita em situações sociais. (SOARES, 2009).

Por sua vez, Bagno (2007), apoiado em Barton (1994), afirma ser o letramento uma atividade social, que, nos padrões de leitura e escrita são culturais e individuais, ou seja, as pessoas trazem o seu conhecimento cultural ao desenvolverem tais atividades. Assim, os indivíduos definem seus caminhos para utilizar o texto escrito em eventos de letramento. Sobre tais práticas, o autor usa o exemplo de dois amigos que discutem um artigo de jornal local. Eles estão sentados na sala de estar e planejam escrever uma resposta para o jornal. Considera-se isso uma atividade de letramento, uma vez que eles recorrem às formas de falar e escrever.

Esse exemplo nos traz a concepção de que a escola é apenas mais um dos espaços nos quais alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem determinado letramento. Isso significa que o letramento não acontece só na escola e não são apenas as crianças que aprendem, trata-se de uma troca de ideias, já que, como já dito anteriormente, a leitura pode desenvolver atividades mais complexas que podem surpreender os educadores. No entanto, a escola é a instância oficialmente responsável pelo letramento.

É importante destacar que, mesmo que alfabetização e letramento apresentem suas especificidades, não podemos dicotomizar os termos, muito menos diminuir a importância do primeiro em relação ao segundo, mas tratá-los como processos interdependentes, vinculando-os em nossa prática de ensino da língua materna. Para isso, é importante realizarmos atividades que visem também o desenvolvimento, nos alunos, da consciência fonológica das palavras, ambas inseridas nas atividades de leitura e produção de textos, isto é, “alfabetizar letrando”. (SOARES, 2004).

Kleiman (1995, p. 20) ressalta que a escola, principal agente do letramento, em muitos casos, não está preocupada com o letramento como prática social, mas apenas em possibilitar a decodificação das palavras. Soares (1998, p. 72) também salienta que a atividade leitora “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas e à leitura e à escrita, em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Desse modo, buscamos, neste trabalho, favorecer o letramento dos nossos alunos, de modo que possam ser capazes

de participar das diversas práticas sociais de uso da leitura e da escrita na sociedade, sejam espaços reais ou virtuais, a partir de textos que se apresentam em diversos suportes. Por isso, além do termo letramento, hoje se defende, também, a ideia de multiletramentos, que discutiremos no próximo tópico.

2.3 Os Multiletramentos na Escola

De acordo com Rojo (2012), o termo *Multiletramento* surgiu em 1996, durante um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), em Londres, quando um grupo de pesquisadores dos letramentos, em Connecticut (EUA), se reuniram para uma semana de discussões. Foi aí que aconteceu um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

Na manifestação, o grupo discutia a necessidade de a escola se apropriar dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, incluindo, assim, a variedade cultural já presente nas salas de aula de um mundo globalizado. O GNL justificava seus levantamentos a partir do fato de que os alunos já lidam há muito tempo com as ferramentas de acesso à comunicação e à informação, estas que, desde sempre, acarretavam novos letramentos, “de caráter multimodal ou multissemióticos” (hoje, hipermidiáticos). A partir da multiculturalidade das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos, surge o termo *multiletramentos*. (ROJO, 2012, p. 12-13).

Conforme Rojo (2013), esse novo conceito denominado Multiletramento é caracterizado principalmente por dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nosso meio social, principalmente na área urbana: a multiplicidade semiótica, que envolve mídias na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos; e a multiplicidade cultural, que permite a cada pessoa fazer sua própria criação, sobretudo a partir das novas tecnologias. Nessa concepção, o GNL levantou questões muito relevantes a esse respeito, conforme Rojo (2013):

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (NEW LONDON GROUP, 1996 apud ROJO, 2013).

Rojo (2012) afirma que independente dos sentidos da palavra “multiletramentos”, algumas características são relevantes e unânimes entre o sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos:

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

O fato é que os multiletramentos se apresentam no formato de redes, projetados nos hipertextos/hipermídias. Tais ferramentas permitem que seus usuários interajam com seus interlocutores de várias formas, pois, diferente das mídias anteriores, que consistiam em impressões analógicas, como fotografias, cinema, rádio e TV pré-digitais, o acesso às mídias digitais não está restrito apenas à elite, todos podem se comunicar, nossas ações permitem interagir com outros seres humanos por meio de redes sociais, mensagens eletrônicas, postagem de textos. É por isso que no quesito hipertextos, o computador não é uma mera máquina de escrever, pois ele nos possibilita uma nova forma de letrar. Rojo (2012) assegura que o termo (multi) letramento, envolve fortemente a globalização e é caracterizado por ser uma ferramenta colaborativa. Claro que essa interação e uso tem suas fragilidades. Contudo esse não se caracteriza o foco principal dessa pesquisa.

Diante dessa multiplicidade de ferramentas tecnológicas, refletimos sobre como lidar com elas em sala de aula. Rojo (2012) cita o celular, por exemplo, como ferramenta muito usada pelos alunos hoje em dia. Ela aconselha os professores, ao invés de proibirem seu uso em sala de aula, utilizá-lo em pesquisas, em trabalhos criativos como filmagens, fotografias, comunicação, enfim, possibilidades que dão luz a produções significativas. Isso, portanto, efetiva a necessidade do multiletramento em nossa prática pedagógica. Sendo assim, o grande desafio do docente é, antes de mais nada, elaborar aulas, com seus objetivos bem definidos, utilizando como suporte esse aparato tecnológico em prol do desenvolvimento e aprimoramento do conhecimento e aprendizado dos discentes, como demonstraremos de maneira pormenorizada na proposta de intervenção que apresentaremos no próximo capítulo.

Com a intensidade com que a tecnologia tem ocupado espaço na sociedade através do computador, celulares, *ipods*, *tablets*, dentre outros, há uma grande necessidade de que a escola se foque nessa nova realidade, tendo em vista que as práticas de leitura e escrita sofreram mudanças significativas levando em conta a

circulação dos textos multissemióticos – de gêneros midiáticos. Nessa concepção, é importante ressaltar que, segundo os PCN do Ensino Médio (PCNEM):

O ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 5).

Assim, a escola precisa estar a par dessas situações comunicativas, de forma que seus trabalhos estejam voltados para uma nova forma de letramento exigido atualmente pela sociedade. A escola, diante das inovações tecnológicas, deve pensar em capacitar os alunos para produzirem sentidos e interagir com os gêneros digitais presentes nos ambientes tecnológicos aos quais os internautas têm acesso. Para Rojo (2012, p.100), “é de fundamental importância que a escola se torne uma agência de democratização dos letramentos”.

Para que haja a democratização, é preciso que ambas as partes estejam de acordo com as propostas. É aí que o professor propõe seu trabalho enquadrando-o de acordo com a realidade do aluno, pois, assim, a interação se faz presente e o letramento se torna democrático. Para apresentar uma nova forma de ler, é interessante que o professor aborde atividades envolvendo os gêneros digitais em sala, de forma que, ao repassar o conteúdo, ele possa, posteriormente, adentrar no universo virtual e, desse modo, tornar a aula bem mais interessante.

A dica é navegar com os alunos e promover seu desenvolvimento cultural e linguístico por meio do conhecimento de outras produções textuais como artigos, *posts* em *blogs*, notícias, documentários, enfim, a intenção é que eles se confrontem com a grande diversidade de textos que circulam atualmente na internet, e que sirvam de base para suas próprias produções.

O ensino público brasileiro possui, de maneira geral, muitos professores, alunos e instituições excluídas da era digital. Não só no Brasil, tal exclusão se move no mundo inteiro, em pequenas e grandes proporções, mas, é óbvio que nos países de terceiro mundo, cujas diferenças sociais são bem mais significativas, essa exclusão é mais perceptível. As comunidades rurais do país fazem parte da grande massa da população que não possui acesso ao mundo digital, não tendo, portanto, informações suficientes dessa era tão globalizada. “A maioria não dispõe de jornais e revistas,

bibliotecas, e muitas famílias não possuem televisão”. (PEREIRA, 2011, p.17-18). Se essa comunidade não desfruta desses meios de comunicação mais comuns, quanto mais do computador que, para a grande maioria, passa a ser um luxo, inexistente em sua realidade.

A escola, agente principal do ensino em seus mais complexos conhecimentos, precisa tornar possível o acesso dos excluídos ao mundo digital, de forma que eles também adentrem a esse globo de informações para ampliar o seu conhecimento de mundo. Dentro da perspectiva dos “Multiletramentos”, é interessante que nós, professores, tornemos o processo de letramento bem globalizado, organizando e apresentando ferramentas para tal, o que leva bastante tempo e dedicação nos planejamentos, essas ferramentas consistem em objetos de ensino digitais.

Para isso, claro, é necessário verificar as possibilidades de ensino que os professores propiciarão, bem como seu possível impacto nas aprendizagens. Essa situação nos faz pensar sobre como fazer para tornar isso possível. Rojo (2013, p.141-142) diz que é importante primeiramente focar na estrutura e no papel das linguagens dentro de nosso ambiente educacional, por meio dos seguintes conceitos: hipertexto, textos escritos e absorvidos por processo de digitalização; hipermídia, “combinação de hipertexto com multimídias, multilinguagens”; e multimodal, em que “um conteúdo pode ser encontrado em múltiplas representações”. Além disso, é necessário “voltar nosso olhar para as possibilidades de participação e de trocas interacionais/colaborativas e, nesse processo de análise, refletir sobre suas contribuições que podem – ou não – favorecer os multiletramentos”. (ROJO, 2013, p.141-142).

Dentro desse processo de aprendizagem, é importante estar ciente de que os ambientes virtuais tendem a sofrer modificações constantes. Há quatro tipos de ambientes de aprendizagem virtual bem interessantes que Rojo (2013) cita em sua discussão sobre uma escola conectada. Ambientes baseados em *sistema de estímulos cognitivos*, que buscam “relacionar estímulos artificiais com funções cognitivas dos seres humanos, para seu uso em situações educacionais”. (ROJO, 2013, p. 56). Por exemplo, quando o professor ensina o aluno a explorar o computador através dos conteúdos que mais lhe interessam, se ele não tem acesso à informática no seu dia a dia, é possível dar sugestões, oferecendo-lhes links temáticos que facilitarão sua pesquisa.

É importante oferecer ambientes de aprendizagem que abordem a análise de casos, aqueles cujo objetivo é tornar a aprendizagem um processo criativo e construtivo que acontece em contextos específicos e, por outro lado, estes fazem com que o aluno também aprenda a pensar e a atuar por si mesmo. Esse ambiente aqui citado, já possui um longo histórico na educação e objetiva-se principalmente a troca de informações entre os alunos (colaborativo). Assim, os ambientes baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa, cujo objetivo principal está na “organização do grupo, nas características da tarefa ou do conteúdo de aprendizagem, nas situações cooperativas, na atuação do professor e na interação dessas variáveis”, garantem atuações realmente compartilhadas, por isso a aprendizagem se torna colaborativa. (ROJO, 2013, p. 140).

E, por fim, os ambientes virtuais de aprendizagem baseados na representação visual do conhecimento, onde temos a possibilidade de “construir representações multimídia por meio da utilização simultânea de múltiplos formatos de representação (textos escritos, notações matemáticas, imagens estáticas e em movimento, sons, músicas etc.)”. (ROJO, 2013, p. 143-144).

Talvez, para muitos educadores essas ferramentas sejam muito difíceis de manusear ou, em outros casos, nem sequer dispõem desses materiais para usufruto na instituição de ensino, mas o fator relevante dessa discussão é de alguma forma estimular toda a comunidade escolar a se ater às mídias, principalmente à internet, que traz consigo um mundo de informações úteis no processo de letramento do cidadão, uma vez que essa ferramenta é o novo “meio social” da maioria dos alunos que a ela tem acesso. Onde quer que estejamos (exceto nos ambientes onde não se oferece acesso tecnológico) é muito comum nos depararmos com crianças, jovens e velhos conectados ao mundo tecnológico. Então, é pertinente introduzir em nosso ambiente de aprendizagem essas novidades, mostrando aos nossos alunos uma nova forma de ler, de interpretar, de refletir e produzir.

Os textos virtuais, atualmente, são tão comuns fora dos espaços escolares, que, de forma alguma, o ensino pode deixar de fazer uso de tais textos na promoção do letramento dos alunos. Essas leituras podem ser um tanto problemáticas se não são feitas adequadamente, e é aqui que o professor atua, organizando-as. Para Cascarelli (2011, p. 25), “práticas de leitura e escrita que levem os estudantes ao domínio de competências que os capacitem à utilização, ora do texto escrito, ora do texto digital.”

Para Lévy (1993 apud MAGNABOSCO, 1999, p. 56)

O professor na era da cibercultura tem que ser um arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento; deve ser um profissional que estimule a troca de conhecimentos entre os alunos; que desenvolva estratégias metodológicas que os levem a construir um aprendizado contínuo, de forma autônoma e integrada e os habilitem, ainda, para a utilização crítica das tecnologias.

Claro que se o professor quer, de fato, construir um aprendizado contínuo. Ele deverá ser motivado, criativo e persistente no que se refere ao letramento digital, tendo em vista que planejar aulas envolvendo a tecnologia requer muito tempo e esforço. Refletindo sobre a inserção das novas tecnologias no processo de letramento, Soares (2002) defende que quando trabalhamos a cibercultura, conduzimos nossos alunos a um estado bem diferente daquele conduzido pelas práticas de leitura e escrita que consistem em escrever/descrever à mão.

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. A hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p.146).

O multiletramento, uma nova forma de leitura e escrita que se realiza principalmente pela tela do computador, de acordo com Magnabosco (2009, p.12), pode introduzir “não só novas formas de acesso à informação, como também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, enfim, um novo letramento”. Essa nova condição de leitura e escrita conduz o aluno naturalmente a um conhecimento mais aprofundado na área da informática, bem como de conhecimentos que o auxiliem na pesquisa e análise do material que agora é *online*, considerando que tais materiais serão apoio para a aquisição do conhecimento. O professor é quem dará o auxílio necessário para que seu aluno utilize as ferramentas que lhes serão disponíveis, mostrando possibilidades e ensinando condutas que favoreçam um uso consciente da tecnologia.

Estando diante de novas tecnologias, conseqüentemente, surgirão novos gêneros textuais e é muito importante ressaltar que essa nova forma de abordar, interpretar e viver o mundo pode propiciar novas exigências, pois, como bem afirma Coscarelli e Ribeiro (2011), uma condição letrada não se adquire de uma hora para

outra, pois se associa a alterações em determinados grupos sociais, seguidos de suas competências e habilidades, por sua vez, heterogêneas. Porém, uma coisa é certa e é importante lembrar: “A leitura e a escrita na tela do computador requerem, de certa perspectiva, um sistema de convenções diferente daquele que regula aquelas atividades em folhas de papel”. (ROJO, 2012, p. 54).

Nessa nova concepção de letramento abre-se um leque de possibilidades, visto que as novas tecnologias propiciam grandes possibilidades de interação, o que pode motivar mais ainda o aluno. Ele pode, através dos gêneros digitais, buscar novas informações e publicar seus trabalhos na grande rede, o que torna esses gêneros ferramentas ainda mais valiosas no processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, pensemos no gênero *chat*, que mesmo não sendo um recurso essencial para o ensino, é uma forma dinâmica de associarmos as novas tecnologias à educação. Leal (2007, p. 60) aborda algumas utilidades importantes desse recurso para o ensino:

O bate-papo traz contribuições para o professor e para o aluno quando seu uso é planejado e efetivamente “desejado”, ou seja, há uma necessidade de usá-lo com algum objetivo pedagógico. [...] Ele desenvolve algumas habilidades importantes que são necessárias para a educação atual: rapidez de raciocínio, leitura dinâmica, sociabilidade, colaboração e cooperação.

Outro gênero muito interessante a se explorar a leitura e a escrita é o *blog*, que também pode ser utilizado para a publicação de textos e imagens na rede. Ele permite também a publicação de textos dos próprios alunos, seguindo o exemplo de jornalistas e escritores. Podemos desenvolver nos alunos as leituras críticas sobre determinados assuntos, permitindo que seus textos também sejam avaliados e, por consequência, reescritos de forma interativa. O aluno pode divulgar ideias e informações sobre política, economia, etc., mas é importante ressaltar que, para isso, ele precisa dominar os aspectos linguísticos, bem como observar quais os critérios para construção de um texto que possivelmente estará em constante circulação pela rede.

Outra forma de se trabalhar os gêneros digitais é com hipertextos. Após a grande repercussão que o computador teve no mundo, seguido da Internet como ferramenta indispensável, os hipertextos conquistaram seu lugar.

O hipertexto tem história recente, mas possui fundamentos antigos nas enciclopédias, nas coleções e nas bases de dados. As dificuldades semânticas de acesso aos documentos e aos conhecimentos não desapareceram, mas foram, em parte, contornadas, por meio de novos dispositivos pragmáticos. (LAUFER; SCAVETTA, 1998, p. 8).

Ele é um “texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de *links*. Esses *links* podem ser palavras, imagens, ícones, etc.” (GOMES, 2011, p. 15). Segundo o autor, esse tipo de gênero apresenta textos que se atualizam e se concretizam quando clicados, isto é, quando percorridos pela seleção dos links, elementos essenciais de um hipertexto.

Gomes (2011) afirma que sem os *links* o hipertexto é apenas um texto. Vejamos aqui algumas concepções do autor sobre a utilização do *link*:

Área de dentro do texto que é a fonte e o destino da ação de clicar;
 Clica-se nele para abrir outro;
 Ao clicarmos com o mouse sobre a área de um link chegamos ao nosso destino;
 Os *links* tendem a ser bem visíveis e podem ser representados por um símbolo especial, um botão, um ícone, por exemplo: “clique aqui”, “veja também”, “ouça a música”, “fazer login”, etc.;
 O *link* é um elemento de navegação que se não for acionado, novos documentos não surgirão. (GOMES, 2011, p. 54).

Lévy (1993, p. 33) afirma que o hipertexto é:

Um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria deles, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

Souza (2011) deixa claro que, mesmo com o surgimento desse novo suporte de leitura e escrita, o hipertexto, não quer dizer que todas as experiências do leitor/usuário não serão forçosamente modificadas. “As novas tecnologias podem recuperar características de outras, muitas vezes até de tecnologias já quase esquecidas”. (SOUZA, 2011, p. 118). O livro ainda é uma ferramenta importante no processo de letramento, mas “a tela também está a caminho de encontrar suas formas mais eficientes e confortáveis, embora a busca pelo portátil continue”. (RIBEIRO, 2011, p. 138).

No quesito hipertexto, temos o *blog* como um ótimo gênero digital. Ele assume muitas formas. Na maioria dos sites, os blogueiros podem fazer suas próprias escolhas, segundo uma série de formatos padronizados ou, até mesmo fazer sua própria página, o que é interessante, uma vez que o professor de língua portuguesa pode utilizar essa ferramenta com os alunos, orientando-os na construção de um texto virtual. “Os *blogs* são compostos por postagens, que incluem uma data, um registro

do horário e um *permalink*, e frequentemente incluem também um *link* para comentários e para o nome do autor”. (DIONÍSIO; HOFFNAGEL, 2012, p. 68).

Esses detalhes podem ser explorados nas aulas, orientando-se os alunos na parte semântica da produção de um texto digital. Como comentado anteriormente, trabalhar essa ferramenta em sala de aula é uma oportunidade de despertar o senso crítico do aluno e o interesse em compartilhar suas opiniões através de produções textuais bem elaboradas em seu diário *online* da Internet. Mas, não tenhamos a concepção de que esse diário seja individual, tampouco tenha algo a ver com diários pessoais que as pessoas bisbilhotam na Internet, pois o *blog* “é largamente utilizado na difusão de recursos pedagógicos bem como na divulgação de textos e atividades realizadas por professores e alunos, tudo isso sem necessidade e desprendimento da própria intimidade”. (BEZERRA, 2011).

Juntamente com Koch (2002, p. 72), podemos afirmar que o leitor da escrita digital:

Faz de seus interesses e objetivos o fio organizador das escolhas e ligações, procedendo por associações de ideias que o impelem a realizar sucessivas opções e produzindo, assim, uma textualidade cuja coerência acaba sendo uma construção pessoal, pois não haverá efetivamente dois textos exatamente iguais na escritura hipertextual.

Outra maneira prática e dinâmica de leitura/escrita é o *e-mail*, um meio de comunicação que normalmente acontece de uma pessoa para outra, podendo variar, é claro, já que as mensagens podem ser enviadas/encaminhadas para diversas pessoas ao mesmo tempo. Geralmente, essas pessoas são conhecidas ou amigas, por isso os contatos podem ser interpessoais ou institucionais. Nele podemos ver uma sequência de elementos discursivos, uma vez que o *software* organiza o correio eletrônico da sua maneira e isso acontece progressivamente.

Tal como as cartas e os memorandos, os *e-mails* têm uma estrutura bipartite: uma área superior pré-formatada (cabeçalho) e uma área inferior para o corpo da mensagem. Em alguns sistemas, quando se vai atachar um arquivo ao *e-mail*, um terceiro espaço se torna disponível no cabeçalho, com um ícone representando isso. (ASSIS, 2011, p. 222).

O fato é que o *e-mail*, assim como os demais gêneros digitais, possui detalhes minuciosos que requerem bastante atenção em seu manuseio. Vale lembrar que há alunos que não têm o hábito de usar o computador. Sendo assim, o professor, ao trabalhar essa ferramenta em sala de aula, precisa entendê-la bem e orientar esses

alunos cautelosamente. Ao saber manusear tal ferramenta e até mesmo abrir seu próprio *e-mail*, o aluno será conduzido à comunicação.

Em uma aula envolvendo esse gênero, o professor pode explorar como se pode construir o corpo da mensagem, constituído pela mensagem principal (elemento obrigatório) e as saudações (elementos opcionais). Por exemplo, entre pessoas que já se conhecem é normal mensagens sem cumprimentos formais como “cara (o)”, “querido (a)”, etc., e, na maioria das vezes, são mensagens respondidas imediatamente, sem atentar muito para as palavras, os erros, enfim, como afirma Crystal (2001 apud ASSIS, 2011, p. 224), “quanto mais longa a demora em responder, maior a possibilidade de que a mensagem contenha saudação, acompanhada de um pedido de desculpas pela demora”. Isso é um fator interessante, uma vez que na Internet os padrões de diálogo são bem diferentes da conversa face a face. Enfim, não apenas essa discussão, mas várias outras podem surgir quando se trata de *e-mail* como agente do multiletramento.

Por fim, vejamos o *chat*, outra ferramenta eletrônica que envolve conversações escritas em tempo real. Diferente do *e-mail*, o *chat* traz um conjunto de conversas abertas, onde um ou mais usuários se comunicam instantaneamente. Geralmente, as conversas são bem curtas, mas quando realizadas, são sempre seguidas de saudações iniciais e finais. Claro que na escrita de adolescentes, por exemplo, tais conversas são escritas tal como faladas e também bastante abreviadas (“colé”, “baum d+”, “tipo aquilo q vc faz”, “fiquei mó empolgada”, etc.). Como comenta Santos (2011, p. 161), em um *chat*.

[...] temos uma situação dialogal em que cada intervenção é precedida pelo nome do interlocutor, do dia, mês, ano e horário da conversa com marcação, inclusive dos segundos, em que cada intervenção foi feita. Esse fator é importante, pois a *seção pode ser salva*, e os interlocutores, ao retomarem a conversa, em outra ocasião, e se necessário, têm como rever o que foi conversado, qual o clima da conversa, quando foi a última intervenção, se a conexão estava boa, que questões ficaram pendentes, que brincadeiras surtiram efeitos positivos ou negativos, evitando-se, assim, alguns constrangimentos muito comuns na conversação fora do espaço cibernético, quando se conta apenas com a memória para se retomar o dito.

Por meio deste meio de comunicação, podemos perceber que sua principal característica é a conversa ser mais espontânea, pois a oralidade se aproxima da escrita. O que podemos destacar aqui é a variedade linguística, o que pode ser trabalhado com os alunos, levantando a questão de que isso faz parte do nosso meio social. Sendo assim, podemos de alguma forma adentrar ao bate-papo com que os

alunos estão habituados a ter no seu dia a dia, haja vista que um dos objetivos do multiletramento é tornar o processo de aprendizagem do aluno dinâmico, de forma que o mundo fora da escola faça parte desse processo. Como afirma Bezerra (2011), o trabalho com variedade linguística não pode ser limitado e estereotipado.

Assim, mesmo que o termo multiletramento seja recente, algumas sugestões e ideias sobre como introduzi-lo nas aulas vem sendo produzidas. Sabe-se que a Internet tem um abrangente suporte para a produção e a veiculação de textos, uma vez que a tecnologia serve como canal de comunicação e fonte de informação que amplia os espaços para as práticas de linguagem.

Com todos esses recursos que a *web* nos fornece, é necessário atentarmos para a formação leitora dos alunos, de forma que tenham condições de interpretar, compreendendo o sentido do que leem nas páginas da Internet e, assim, possam, de fato, desenvolver os multiletramentos que a sociedade contemporânea exige e que muitos desses, como mostrou-se ao longo dessa pesquisa, já estão diariamente presentes na vida dos alunos. Afinal de contas, como afirma Coscarelli (2009, p. 13), 'vivemos o digital, somos o digital, fazemos o digital.'

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

3.1 A Organização Metodológica da Atividade

Considerando o valor da leitura e da escrita na sociedade atual e as discussões teóricas do capítulo anterior, apresentaremos uma proposta de intervenção que se caracteriza e se define, essencialmente, pela promoção do letramento na perspectiva dos multiletramentos. Nesse contexto, a proposta utiliza como ferramenta uma das tecnologias mais populares disponíveis na contemporaneidade, o celular, o qual pode proporcionar ao aluno um desenvolvimento do seu nível de letramento.

Essa proposta terá como intuito principal desenvolver e aprimorar o repertório dos educandos, propor eventos de leitura que promovam o letramento, ou melhor, os multiletramentos, estimular a oralidade dos discentes e despertar nos alunos o gosto pela leitura do gênero textual poema, utilizando como recurso midiático o aparelho celular. Consideramos pertinente o uso do celular, uma vez que tal ferramenta é de acesso de todos eles, sobre a qual demonstram ter pleno domínio.

A referida proposta de intervenção foi direcionada a alunos do 6º e 7º anos, podendo ser perfeitamente aplicável às séries finais (2º ciclo) do ensino fundamental I, bem como às demais séries do ensino fundamental II. Vale ressaltar, que esta também poderá ser desenvolvida não só nas séries descritas, como também em demais anos que demonstrem dificuldade no que se refere à compreensão leitora e compreensão de gêneros literários, em especial ao gênero textual poema.

Importa ressaltar que, em relação ao gênero textual, usamos a denominação “poema”, apesar de os *sites* selecionados para a proposta se referirem ao material linguístico como “poesia”. Conforme será explicitado no decorrer da proposta, consideramos neste trabalho o termo “poema” mais adequado sempre que se faz referência ao texto empírico. Já o termo “poesia” refere-se à arte de compor em versos, com todas as peculiaridades inerentes ao texto poético.

Para organizarmos todo esse fazer pedagógico, utilizaremos como instrumento a sequência didática. Acreditamos que através desta é possível desenvolver um trabalho significativo, visto que oportunizam uma maior organização no que se refere às atividades e ao trabalho pedagógico como um todo. Ao desenvolvermos atividades por meio de sequência didática, temos uma menor probabilidade de aulas sem um andamento lógico e sistematizado.

Rojo (2012), com base em estudos desenvolvidos por Schneuwly e Dolz (2004), concebe a sequência didática como algo relevante ao se trabalhar multiletramentos em sala de aula. Ressalta como é importante trabalharmos com os alunos “o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos textos nos gêneros e contextos em que estão inseridos”. (ROJO, 2012, p. 14). Porém, para que esse trabalho se efetive, é necessária uma organização, e isso se dá por meio de sequências didáticas sobre gêneros específicos. “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 82).

O principal objetivo da sequência didática é fazer com que o aluno compreenda mais facilmente um determinado gênero textual proposto para estudo, seja ele oral ou escrito, possibilitando assim o aperfeiçoamento no seu modo de escrever e ler em situações comunicativas. Vale ainda ressaltar, que a sequência didática funciona como uma ferramenta que detalha todo o fazer pedagógico do professor, facilitando o processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais organizado e sistematizado. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.83).

Desse modo, essa proposta de intervenção encontra-se disposta em quatro grandes etapas. Etapas estas que poderão ser desenvolvidas num tempo aproximado de 4 encontros, perfazendo um total de 8 horas aulas, em sua totalidade.

Essas etapas serão minuciosamente descritas de maneira organizada no decorrer de toda a sequência de atividades elaborada.

3.2 Descrições da Proposta de Intervenção

Apresentação

Professor (a), a seguir, descreveremos, a sequência de atividades sugerida, de maneira pormenorizada, por meio de quatro grandes etapas. Tais etapas, como já foi citado, obedecerão a um desenvolvimento sistematizado e coerente ao longo de toda a apresentação dessa proposta de intervenção.

Vale lembrar que esta proposta tem como público alvo alunos de turmas de 6º e 7º ano. Pode, também, ser estendida a turmas das séries finais (2º ciclo) do ensino fundamental I, bem como a alunos das demais séries do Ensino Fundamental II, com as adaptações necessárias, que ficam a critério de cada professor.

1ª ETAPA (1ª aula – 2h)

No início desta etapa, é muito importante que o professor sonde os conhecimentos prévios de seus alunos, a fim de detectar seus saberes no tocante ao gênero textual poema, proposto para essa série/ ano. Para tanto, é necessário que o mediador faça alguns questionamentos:

- a) Vocês conhecem o gênero textual poema?
- b) Já tiveram a oportunidade de ler poemas?
- c) Você gostou de ler ou ouvir poemas e por quê?
- d) Ainda se recorda qual (is) poemas era (m) esse (s)?

Após esse momento de sondagem, o docente informará à turma que o próximo gênero textual a ser estudado na sala de aula será o poema. Contudo, isso não será feito por meio de uso de cadernos, livros e nenhum outro material didático utilizado habitualmente por eles, mas por meio de seus aparelhos celulares. Em seguida, indagará qual a opinião da turma a respeito dessa forma de estudo.

Para o desenvolvimento dessa etapa, é essencial que o docente verifique se todos possuem aparelho celular, bem como se os aparelhos são ligados à internet. Caso seja constatado que algum dos discentes não têm acesso ao celular, será necessário agrupá-lo com um dos colegas que tenha o referido aparelho, com o intuito de que possam trabalhar juntos.

Outro aspecto que precisa ser analisado é se a escola possui conexão com a internet, caso algum dos alunos da turma não tenha acesso em seu celular. Vale lembrar, ainda, que uma grande parte das unidades de ensino tem essa conexão disponível, sendo que em algumas há até salas de informática à disposição dos alunos.

Uma vez cercado de todas essas informações, o docente colocará no quadro o endereço eletrônico de alguns *sites*, onde eles poderão realizar pesquisa do gênero textual que será trabalhado na sala de aula (poema). São eles: *sites de poesia.com.br*; *recantodasletras.com.br* e *a vozdapoesia.com.br*. Não podemos deixar de lembrar ao professor do cuidado que deverá ter no momento da escolha dos *sites* de pesquisa, pois ao fazer a pesquisa dos sites, percebemos que aqueles que possuem maiores possibilidades de acesso, trazem em seu conteúdo poemas eróticos. Vale ressaltar, que os poemas eróticos presentes em alguns *sites*, são consideradas como uma tendência literária.

Logo em seguida, o professor solicitará que os alunos, por meio de seus celulares, pesquisem e observem a página inicial de cada *site* sugerido, para que, desse modo, possam, juntos, proceder com o processo de visita a esses *sites*, a fim de identificarem todas as possibilidades de consultas que os *sites* oferecem. O primeiro a ser analisado será o *site* intitulado, *Site de poesias*.

Figura 1: *Site de poesias*



Fonte:Disponível em: <www.sitedepoesias.com. br>.

Ao visitar este *site*, logo na página inicial, o educando visualizará de imediato uma rosa que chama bastante a atenção. Nesse momento, o professor poderá aproveitar para discutir com a turma um pouco a respeito da figura dessa rosa e o que ela está simbolizando neste local e por quê. Ao continuarem esta discussão, o visitante perceberá a presença de uma barra de opção que lhe permite explorá-lo sob vários aspectos, como: ler poemas dos mais variados temas e de vários autores, conhecidos ou não. Poderá conhecer os poetas que fazem parte deste *site* e quantos poemas cada poeta já escreveu.

A análise da página inicial do *site* também oportuniza ao internauta saber um pouco do objetivo de tal *site* ter sido criado, além de poder conhecer um pouco sobre vida e obra de todos os poetas que têm seus poemas publicados neste *site*. O visitante

poderá, ainda, se cadastrar para que, assim, possa receber informações e novidades em seu *e-mail*. Além disso, terá possibilidade de, ao ler os poemas apresentados, escolhê-los por autores ou por tema.

O interessante no *site* apresentado é que, já na página inicial, aparecem alguns poemas destacados e classificados como os mais lidos pelos visitantes do *site*. É possível visualizar, ainda, quantos comentários tais poemas receberam durante um determinado mês.

É muito importante que, no decorrer de toda a apresentação do *site* em questão, o educador possa provocar discussões a respeito das possibilidades que o *site* em foco oportuniza, bem como se ele poderá favorecer o conhecimento e exploração do gênero textual proposto no início da aula.

O próximo *site* a ser visitado pela turma será *Recanto das Letras*. Neste, o educando no momento que acessar, visualizará de imediato uma página muito sugestiva, em que se projeta a imagem de uma pessoa escrevendo. O professor poderá aproveitar esse momento para destacar que a imagem representa a subjetividade presente no gênero.

Figura 2: Recanto das Letras

The image shows the homepage of the website 'Recanto das Letras'. At the top, there is a navigation menu with the following items: 'Categorias', 'Cadastro', 'Índice', 'Ajuda', 'Autores', 'Mural', 'Escrituras', and 'Ajuda'. The main header features the site's name 'Recanto das Letras' in a stylized font, with a background image of a person writing. Below the header, there is a central banner that says 'Publique seus textos clique aqui e assine'. To the left of this banner is a table titled 'Textos' listing various categories and their respective counts. To the right is a search bar labeled 'Busca' with a 'Google Traduzir' button. Below the search bar is a section for 'RÁDIO POÉTICA' and a 'Vitrine' section displaying several book covers with their titles and prices. The 'Últimos Textos por Autor' section lists various genres and authors, such as 'Contos' by Ricardo Augusto, 'Poemas' by Lúcia Ferreira, and 'Fábula' by Ana Carolina.

Textos	
Amélie	58.208
Aldemair	11.796
Análise de obras	177
Artigos	70.340
Biografias	3.514
Cartas	50.592
Cronistas	4.898
Contos	150.005
Conto	27.191
Crônicas	188.548
Discursos	9.281
Diários	22.485
E-books	15.882
Ensaio	17.730
Entrevistas	3.288
Experimentos	41.828
Fábula	261.505
Gramática e Ortografia	7.230
Histórias	70.587
Histórias em quadrinhos	52.411
Humor	51.428
Indicações	18.440

Fonte: Disponível em: <www.recantodasletras.com.br>.

Neste *site*, o educando terá à sua disposição um leque de possibilidades, como a leitura de poemas que tratam dos mais variados temas, biografias de autores, notícias referentes ao universo poético, áudio de poemas. Nele, o aluno terá, também, a seu dispor vários acrósticos de vários temas e tamanhos, além de poder compartilhar todo o conteúdo exposto.

O educando terá a informação de quantos poemas, biografias, acrósticos, entre outros textos, essa página possui, ficando informado, também, sobre quais foram os últimos textos escritos pelos poetas que se encontram no *site* em discussão. Se for do interesse do discente, este poderá, ainda, ser assinante e ficar a par de tudo que circula no *site*.

Neste, poderá perceber inúmeras possibilidades além das que nos são oferecidas no primeiro *site* consultado. Como por exemplo, a exposição de vários outros gêneros textuais, a possibilidade de publicar seus textos poéticos e, ainda, poderá acompanhar toda a movimentação de atualização da página. Além de poder ouvir textos do gênero textual trabalhado, de poetas renomados como Fernando Pessoa, Cecília Meireles, entre outros.

Nesse momento, o docente poderá chamar a atenção de seus alunos para o diferencial que este *site* oferece, perguntando-lhes que opções seriam essas que eles não observaram no site analisado anteriormente e quais diferenças essas possibilidades representam, no que se refere ao entendimento do gênero estudado.

Vale destacar que essa atividade de leitura/exploração de todas essas diferentes linguagens disponíveis nos *sites* atende às exigências de uma proposta de multiletramento, uma vez que exige do leitor a capacidade de ler um texto multissemiótico¹.

Para Kleiman (2005, p. 48-49):

O texto comum na mídia hoje é um texto multissemiótico ou multi-modal: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral. Portanto, não é apenas a linguagem verbal a que contribui para o sentido; a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa.

Quando restarem alguns minutos para finalizar a aula, o professor antecipará aos alunos que, na aula seguinte, continuarão com a atividade de pesquisa e

¹ Textos multissemióticos, segundo Kleiman (2005, p. 48), são “Textos que combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, língua falada), que devem ser levados em conta na sua interpretação”.

observação, agora, do último *site* proposto. O professor deverá deixar claro que esta consulta apresentará um diferencial, pois contará com uma pesquisa mais aprofundada, na qual irão visualizar as principais páginas desse *site*, discutindo coletivamente o que estas apresentam e dispõem como possibilidades de acesso ao visitante.

2ª ETAPA (2ª aula – 2h)

No início da aula, o professor solicitará que os alunos, novamente, por meio de seus celulares pesquisem o último *site* sugerido para análise, *A voz da poesia*.

É importante destacar que o critério de escolha do *site* a ser analisado a seguir, foi levar em conta as inúmeras possibilidades a mais que este oferece em relação aos demais, observados na aula anterior, como, por exemplo, a oportunidade de poder ouvir poesia no modo rádio, assistir a vídeos com recitação de textos poéticos com fundo musical, entre outras, e também, pela forma, cores e figuras que o compõem. Contudo, o professor poderá optar por um outro critério de escolha do *site* para a exploração aprofundada. Um deles poderá ser a votação dos discentes por aquele que mais chamar a sua atenção ou, ainda, por *sites* que eles já tenham familiaridade.

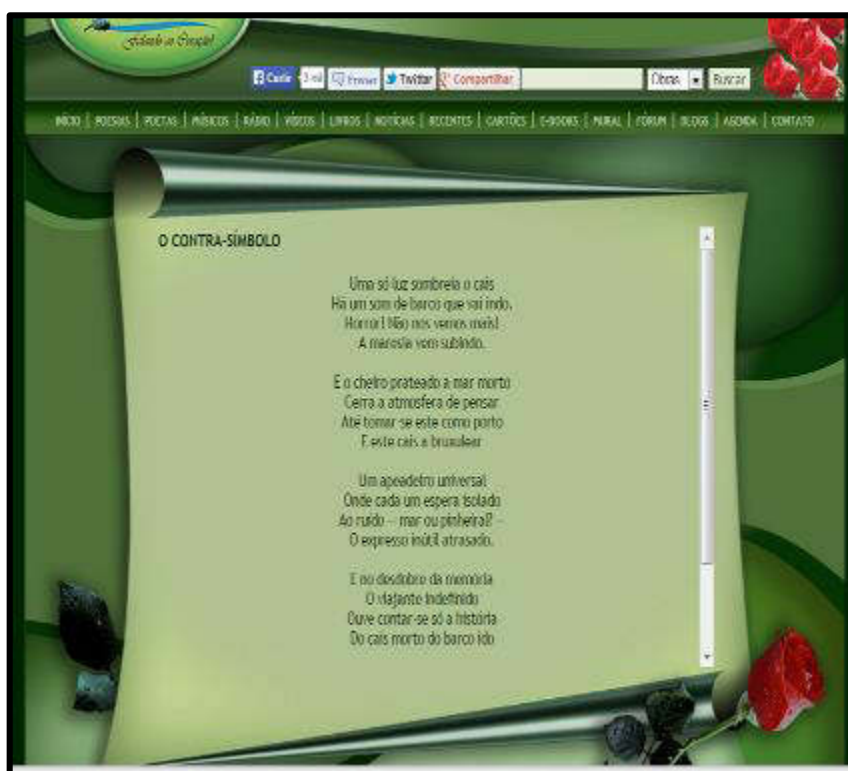
Figura 3: *Site A voz da poesia*



Fonte: Disponível em: <www.avozdapoesia.com.br>.

O professor, neste momento, visualizará com seus alunos a primeira página desse *site* e poderão discutir as possibilidades de que ela dispõe no que diz respeito ao gênero textual já anunciado e discutido na aula anterior. Nesse momento, poderá oportunizar a seus alunos uma rápida roda de conversa, em que eles poderão mencionar suas expectativas acerca do *site* que irão analisar mais criticamente a seguir.

Figura 4: Poemas



Fonte: Disponível em:

<http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=11931&poeta_id=243>.

Logo acima da página, nota-se a opção POESIA, onde o aluno poderá clicar e ler um vasto acervo de textos deste gênero, de diferentes autores, à sua disposição. O interessante é que a cada vez que o aluno clicar nesta opção aparecerá uma nova poesia de um poeta diferente, dinamizando muito mais a pesquisa. Se quiser, poderá voltar ao primeiro poema que leu e, também, verificar quantos autores estão disponíveis nesta opção do *site*. O educador poderá indagar aos alunos se já conheciam alguns dos poetas que foram visualizados ou aos poemas lidos.

Figura 5: Poetas



Fonte: Disponível em: <<http://www.avozdapoesia.com.br/poetas.php>>.

Ao escolher a opção POETAS, visualizará uma vasta lista com o nome dos poetas que compõem este *site*. O interessante é que esta página é dividida ao meio, como se fossem duas folhas de manuscritos, mas com características mais modernas, especialmente pela barra de rolagem à direita, para passar o texto. De um lado, somente o nome dos poetas e, de outro, todos os nomes das poetisas que aparecem neste *site*. A referida lista conta com nomes de poetas renomados como Cecília Meireles, Cora Coralina, Alberto Caeiro, entre outros. No momento de observação, o docente poderá perguntar aos alunos se já conheciam tais autores, se conhecem, que citem o nome de um poema à turma.

Figura 6: Biografia dos poetas

A Arte da POESIA
Salvando a Escrita!

Curte | 3 mil | Enviar | Twitter | Compartilhar

Obra | Buscar

INÍCIO | POESIAS | POETAS | MÚSICAS | RÁDIO | VÍDEOS | LIVROS | NOTÍCIAS | RECENTES | CARTÕES | E-BOOKS | MURAL | FÓRUM | BLOGS | AGENDA | CONTATO

CECÍLIA MEIRELES
(Cecília Beneditina de Carvalho Meireles)

Poeta, professora e jornalista
Nasceu: 02/11/1901
Local: Rio de Janeiro - RJ
Faleceu: 08/11/1984
Local: Rio de Janeiro - RJ
Movimento Literário: Modernismo

Tendo feito aos 9 anos sua primeira poesia, estreou em 1919 com o livro de poemas Espectros, escrito aos 16 anos.

"Minha infância de menina sozinha deu-me duas coisas que parecem negativas, e foram sempre positivas para mim: silêncio e solidão. Essa foi sempre a área de minha vida. Área mágica, onde os caleioscópios inventaram fabulosos mundos geométricos, onde os relógios revelaram o segredo do seu mecanismo, e as bonecas o jogo do seu olhar. Mais tarde, foi nessa área que os livros se abriram e deixaram sair suas realidades e seus sonhos, em combinação tão harmoniosa que

AUTOR | OBRA | EXTRAS | BIOGRAFIA

Fonte: Disponível em: <http://www.avozdapoesia.com.br/autores.php?poeta_id=222&poeta=Cec%EDlia%20Meireles>.

Ao clicar nos nomes dos poetas da lista apresentada na figura anterior, professor e aluno terão a oportunidade de conhecer uma sucinta biografia de todos os autores que têm seus textos publicados no *site* analisado, inclusive, visualizar uma foto.

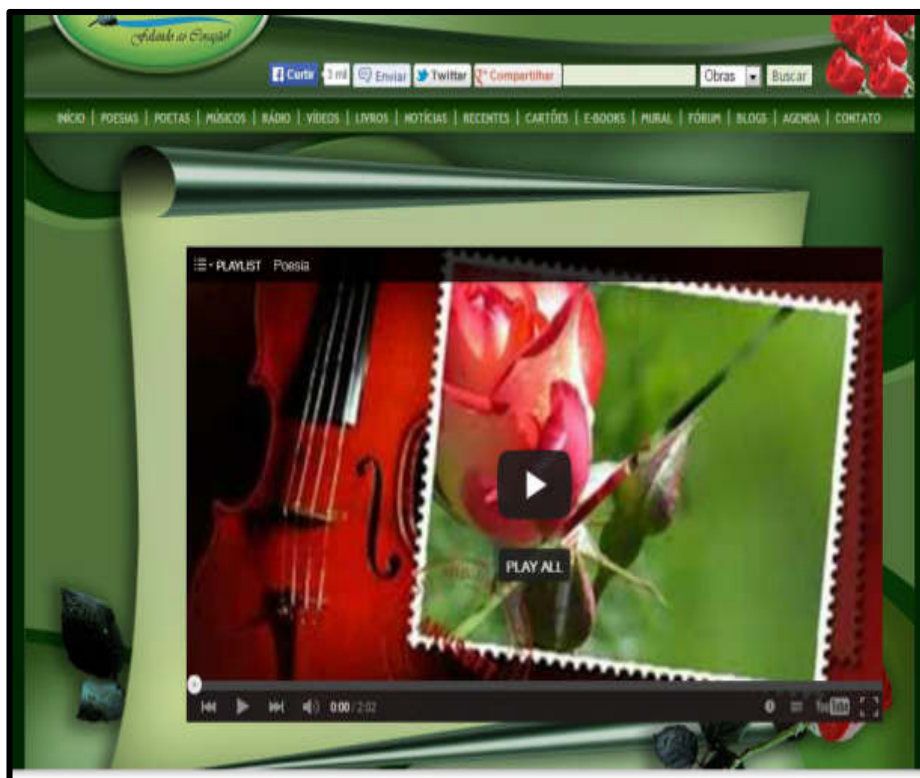
Figura 7: Rádio



Fonte: Disponível em: <<http://www.avozdapoesia.com.br/radio.php>>.

Nesta página, temos a opção de ouvir a declamação de poesias, com discreto fundo musical instrumental. Aqui, o visitante poderá se deliciar com recitação de mais de 400 poesias de inúmeros autores, precisando para isso apenas clicar em um dos títulos dispostos nesta página.

Figura 8: Vídeo



Fonte: Disponível em: <<http://www.avozdapoesia.com.br/meusvideos.php>>.

Ao escolher a opção “vídeo”, alunos e professor irão assistir a vários vídeos com recitação de textos do gênero poema. Tais vídeos são cuidadosamente elaborados com um fundo musical instrumental e cenas que mostram ambientes compostos por elementos da natureza, cotidiano urbano, entre outros. O professor, no decorrer da exploração desta página, poderá suscitar na turma uma reflexão a respeito das diferentes sensações que são despertadas em nós, ao lermos um poema e ao ouvirmos a declamação deste mesmo poema com imagens e fundo musical.

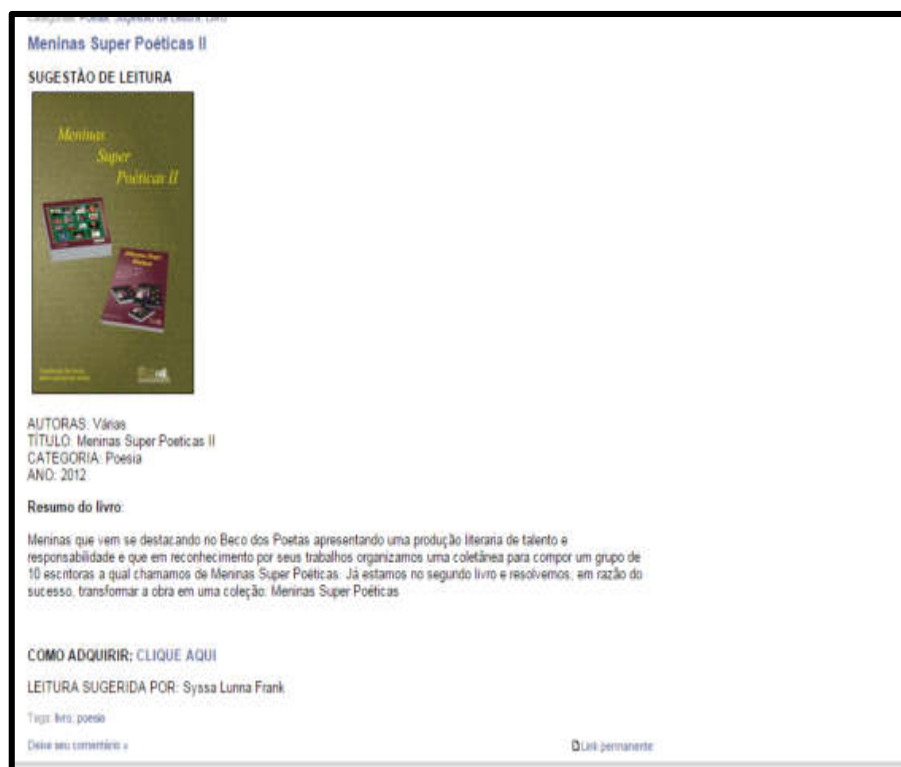
Figura 9: Livros



Fonte: Disponível em: <<http://www.avozdapoesia.com.br/livros.php>>.

Se o aluno quiser, ainda terá a sua disposição a possibilidade de conhecer vários títulos de livros sugeridos pelo *site*. Estes estão dispostos em uma lista que apresenta todas as obras cadastradas. Nesta página, o visitante poderá, também, participar de um projeto criado pelo próprio site, denominado “semeadores de livros”. Tal projeto consiste em o internauta cadastrar-se para deixar um livro em uma via pública por onde passar. Orienta-se detalhadamente o leitor sobre como participar dessa ação. Posteriormente, o professor poderá aderir a essa iniciativa e incentivar a turma a participar do projeto.

Figura 10: E-book



Fonte: Disponível em: <<http://www.avozdapoesia.com.br/blogs/blog6.php>>.

Nesta página do *site* em estudo, o aluno terá ao seu dispor a possibilidade de ler várias sugestões de livros, utilizando seu aparelho celular. Ainda terá a oportunidade de baixar uma vasta lista de livros cadastrados. Os títulos poderão ser escolhidos por categorias, o que facilitará ainda mais a pesquisa do visitante interessado. Ao clicar no livro que escolheu, o leitor encontrará a sua disposição o resumo da obra que pretende ler. Em uma outra oportunidade, o docente poderá solicitar que a turma baixe em seus celulares um dos títulos disponibilizados, para promover um evento de letramento² através da socialização destes em sala de aula.

² Evento de letramento, segundo Kleiman (2005, p. 23), é a "Ocasão em que a fala se organiza ao redor de texto escritos e livros envolvendo sua compreensão. Segue as regras de uso da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras impostas pela instituição

Figura 11: Fórum



Fonte: Disponível em: <<http://www.avozdapoesia.com.br/forum/>>.

Ainda nesse *site*, o discente terá a chance de participar com apenas um *click* de um fórum, onde poderão ser debatidos vários temas, como a análise de poemas, entre outros.

No decorrer de todo esse processo de observações e interação, o professor aproveitará o momento e oportunizará a reflexão sobre as possibilidades de utilização do aparelho celular para obter conhecimentos múltiplos, não só na escola, como também em outros ambientes. Assim, com a realização desta atividade, evidencia-se o letramento na perspectiva dos multiletramentos, que caracteriza este projeto.

Vale lembrar que o fato de o aluno poder voltar a qualquer uma dessas opções de acesso no momento em que desejar, torna esse processo ainda mais dinâmico e interessante.

Ao chegarem ao fim da etapa de observação e análise dos sites propostos, será solicitado que os discentes pesquisem poemas nos *sites* sugeridos. Após realização da pesquisa, os alunos criarão sua própria pasta de poemas, contendo apenas aquelas que mais gostaram e lhe chamaram a atenção. Então, o professor solicitará aos educandos que, novamente, leiam os poemas contidos nas pastas recém-criadas e, em seguida, escolham apenas um desses para posterior

participação em um evento de letramento que acontecerá em sala de aula no próximo encontro.

O professor se encarregará de providenciar a impressão dos textos por eles selecionados e trazê-los no próximo encontro. No final da aula, será explicado novamente aos alunos que na aula seguinte acontecerá uma roda de leitores, na qual terão a oportunidade de ler os textos que pesquisaram e escolheram.

3ª ETAPA (3ª aula - 2h)

Nesse momento, o mediador terá o cuidado de organizar o ambiente para o próximo evento de letramento e de multiletramento que ali acontecerá. A sala estará disposta, especialmente, em forma de círculo para a realização de uma grande roda de leitores, na qual todos os alunos terão a oportunidade de ler, não algo imposto pelo professor, mas, sim, textos que o aluno mesmo pesquisou, selecionou e escolheu para socializar para os colegas de sala.

A seguir, o docente, por sua vez, dará início a um processo de preparação, explicando tudo o que irá acontecer dentro de instantes na sala de aula. Por meio de uma conversa informal, perguntará aos educandos qual sua avaliação da experiência ocorrida na aula passada, ou seja, a experiência de ler textos poéticos em seu celular. Perguntará, ainda, se antes já haviam lido o gênero textual poema dessa forma.

Destacamos ser de grande importância, durante esse momento da aula, professor e aluno refletirem juntos sobre quão grande é o prazer de se ler poemas e de como estas podem despertar sentimentos em quem as lê. Será muito interessante mencionar que é possível nos encontrarmos dentro do enredo apresentado em um poema e que essa leitura nos dá prazer. (LYRA, 1986).

O professor aproveitará esse instante de motivação para destacar o fato de que é possível percebermos poesia nas pequenas coisas que nos rodeiam e que a poesia pode estar em tudo, dependendo apenas do nosso olhar e de nossa sensibilidade para realmente fazer sentido. Para Campos (1989, p. 67), “motivação é um processo interior no indivíduo, que deflagra, mantém e dirige o comportamento”.

Ressaltar ao aluno, ainda, que a poesia não significa tão somente versos que namorados trocam quando estão apaixonados, tampouco sinônimo de momentos de alegria e que pode haver poesia também em coisas tristes como morte, solidão, tristeza, etc. Com todas essas reflexões estimula-se ao máximo possível o interesse dos alunos para esse importante evento de letramento e também de multiletramentos

que já está acontecendo na sala de aula, bem como para sua leitura que muito em breve, será ouvida por todos ali presentes.

O professor dará início à roda de leitores, lendo para seus alunos um texto do gênero poema, que tem por título “tem tudo a ver,” de Elias José.

Nesse momento, é indispensável que o professor tenha máxima atenção ao ler tal texto. Deverá lê-lo com a entonação correta e necessária como convém à leitura desse gênero textual. A intenção desse procedimento é fazer com que os alunos percebam a sonoridade, a beleza e o ritmo que há na leitura de poemas. Além disso, é importante que os alunos percebam que há uma grande diferença entre se ler uma notícia de jornal, por exemplo, e um poema. Dessa forma, o docente estará auxiliando-os na realização de suas próprias leituras, o que acontecerá em seguida.

Vejamos o texto que poderá ser lido pelo professor:

TEM TUDO A VER
<p>A poesia tem tudo a ver com tua dor e alegrias, com as cores, as formas, os cheiros, os sabores e a música do mundo.</p> <p>A poesia tem tudo a ver com o sorriso da criança, o diálogo dos namorados, as lágrimas diante da morte, os olhos pedindo pão.</p> <p>A poesia tem tudo a ver com a plumagem, o voo e o canto, a veloz acrobacia dos peixes, as cores todas do arco-íris, o ritmo dos rios e cachoeiras, o brilho da lua, do sol e das estrelas, a explosão em verde, em flores e frutos.</p> <p>A poesia - é só abrir os olhos e ver – tem tudo a ver com tudo.</p>

Recomendamos que, ao término da leitura, o professor pergunte aos seus alunos se já conheciam o poema lido e, também, se conhecem o autor do texto. Se ao último questionamento responderem que sim, o educador deverá pedir-lhes que exponham aos colegas quais outros textos do autor em questão tiveram oportunidade de ler e se esses textos também pertencem ao gênero textual poema. Para Rangel (2009, p. 9), “ler é uma prática essencial básica para aprender”.

Vale lembrar que o professor poderá fazer a escolha de outro poema para iniciar a roda de leitores com seus alunos, ficando o texto apresentado apenas como sugestão. Lembrá-los, ainda, de que o texto que acabaram de ouvir foi pesquisado na internet, assim como os seus. Chamar atenção para o endereço eletrônico que aparece no final do poema apresentado, para que estes se familiarizem com este tipo de indicação de endereço, caso queiram pesquisar em outro momento ou, até mesmo, em sala.

Então, logo após todas essas reflexões feitas entre professor e aluno, inicia-se o processo de socialização dos poemas pesquisadas e selecionados pelos educandos em seus celulares para a turma, que estará aguardando a leitura do colega leitor. O docente, nesse momento, fará a entrega dos textos impressos aos alunos e orientará a turma a fazer silêncio no momento em que os colegas estiverem lendo, para que, dessa forma, possam compreender o texto lido.

Ao terminar de ler, o aluno mencionará aos colegas de qual site foi retirado o texto que leu. Essa é a oportunidade de explicar aos colegas a razão pela qual optou por aquele poema e o que compreendeu a respeito do que foi nele apresentado. Assim, nesse momento, realizarão a compreensão e interpretação oral do poema lido. Para finalizar esse ciclo, o aluno dirá se recomenda ou não a seu colega a leitura do texto que ele escolheu, enfatizando o porquê dessa recomendação. Conforme afirmam Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 61):

Atividades pedagógicas com ênfase na oralidade objetivam desenvolver habilidades de reconhecimento e discriminação de sons da fala. Essas são habilidades que requerem a atenção auditiva, assim como ritmo, memorização e outras propriedades da consciência fonológica.

Sugere-se que, no momento em que as leituras estiverem ocorrendo, o professor deverá agir como um mediador, ouvindo atentamente o que está sendo lido por seus alunos e fará intervenções no que diz respeito à postura, expressividade do educando, bem como se ao fazer a leitura, ele está respeitando os sinais de pontuação

existentes no texto, dando ênfase às rimas, entre outras. Tais intervenções serão realizadas num segundo momento, quando estes já estiverem familiarizados com o gênero.

Na concepção de Bortoni-Ricardo (2004, p. 42):

Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. A escolha entre a não intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, fica-se, é claro, com a primeira alternativa.

Contudo, o mediador não levará em conta, pelo menos nesse estágio do trabalho, a linguagem habitual que cada um usará para se expressar, ou seja, a linguagem informal que ele utiliza em casa, na rua, ou até mesmo em sala de aula com seus colegas.

Nesse momento, o aluno leitor relatará, de maneira simples e bem espontânea, aquilo que mais lhe chamou atenção e, obviamente, o que lhe interessou no poema escolhido e por ele socializado para a turma.

Em seguida, o professor iniciará com seus alunos um momento de discussão, em que poderão se posicionar a respeito do que acabaram de vivenciar em sua sala de aula. O professor mediará essa espécie de debate ao suscitar em seus educandos a vontade de participar e manifestar sua opinião com questionamentos incisivos. Como por exemplo, o que perceberam de diferente na leitura dos colegas, se realmente a forma de ler poema é diferente da leitura realizada em outros textos, como já foi comentado no início desse encontro, no momento em que se observaram os *sites*.

Outro foco de discussão que poderá ser levantado com os alunos nessa ocasião é sobre os autores dos poemas lidos por eles na roda de leitores. Poderá se discutir, também, se eles os conhecem de nome, ou se já leram outros textos que esse autor escreveu. Se sim, quais foram esses textos e, ainda, se possível, citar o título. Se gostaram e se podem também ser classificados como o gênero que está sendo estudado na sala de aula.

Uma vez finalizadas as discussões sobre os textos lidos, dar-se-á início a uma das partes mais importantes da aula, pois de todos os poemas que circularão na sala de aula, a turma votará pela escolha de apenas um deles. Essa escolha acontecerá sem a opinião ou participação do professor. Esse procedimento mostrará o nível de

entendimento e interpretação dos alunos, pois estes votarão no poema de acordo com o que compreenderam.

O professor se manterá imparcial nesse processo e apenas anotará os votos de seus alunos no quadro. É interessante que, à medida que estes manifestarem sua opinião, expliquem aos colegas quais aspectos do texto lido por seu colega o levaram a decidir por votar naquele texto.

Destaca-se que a realização desse procedimento se faz muito importante, pois por meio dele será possível ao professor avaliar o nível de compreensão e interpretação dos alunos.

Ao final dessa fase de escolha, o docente deverá realizar de maneira transparente a contagem dos votos que cada poema obteve, juntamente com os alunos, e só então anunciará para a turma o poema vencedor. Logo após, será informado à turma em que site apareceu o poema em questão.

Minutos antes de a aula acabar, o professor deverá informar aos alunos que, na aula seguinte, irão trabalhar com o poema que foi eleita pela turma como sendo a melhor e a mais bonita dentre todas que circularam na sala de aula, e que esta será objeto de observação e discussão da próxima aula. Ao proceder dessa maneira, espera-se que os educandos se motivem ainda mais para a participação no encontro seguinte.

4ª ETAPA (última etapa – 4ª aula – 2h)

Como o gênero textual explorado pela turma é o poema, no início da aula, o professor lerá para turma um poema bem interessante, como texto deleite, que nada mais é do que um texto que o aluno apenas ouve por prazer, sem que o professor peça absolutamente nada a respeito dele aos alunos. O objetivo dessa leitura é que o aluno se recorde brevemente da maneira peculiar de se ler poemas.

O professor dará prosseguimento à aula ao solicitar que, novamente, tenham em mãos seu aparelho celular, a fim de que acessem o site no qual o colega pesquisou o poema vencedora. Nesta fase, o professor oportunizará, na sala de aula, a leitura do referido texto, explorando as várias possibilidades de leitura.

A seguir, o professor solicitará aos alunos que realizem uma leitura silenciosa do texto. Após essa ação, acontecerá, na sala, a leitura participativa. Tal leitura consiste em o aluno ler apenas um trecho do texto e, em seguida, o próximo colega continua a leitura, a partir do ponto em que o amigo parou.

Nesse caso, como se está trabalhando o gênero textual poema, os trechos lidos podem ser as estrofes que compõem o texto. Assim, cada aluno poderá ler uma estrofe do poema, cujo intuito é despertar a atenção dos alunos e propiciar o envolvimento destes com a atividade. Na sequência, a turma vivenciará mais um evento de letramento com mais uma possibilidade de leitura, que será a leitura coletiva. Esta é muito interessante, pois todos lerão juntos e em coro.

Ao terminarem a exploração dessas modalidades de leitura propostas na sala de aula, é chegado o momento de se observarem outros aspectos relevantes presentes no texto. É importante frisar que a atividade acontecerá exclusivamente de modo oral, promovendo, dessa forma, um processo de interação entre professor e aluno.

Com a realização da próxima atividade anunciada, o professor levará os alunos a perceberem e analisarem importantes características e peculiaridades que compõem o gênero textual em estudo.

Para a concretização dessa fase da aula, faz-se necessário que o texto que circulou há alguns instantes, na sala de aula, esteja, agora, projetado no quadro, ou escrito em papel madeira. Ele também estará simultaneamente exposto na tela dos celulares dos alunos. Esse procedimento facilitará o intercâmbio de conhecimento que haverá na sala de aula nos momentos seguintes.

No início dessa “conversa”, o professor deve suscitar no aluno a percepção de como a estrutura do poema é diferente de um texto escrito em prosa, lembrando rapidamente que um texto construído em prosa é aquele que possui parágrafos. Lembrando, ainda, que um poema é composto por estrofes, versos e rimas. (LYRA, 1986).

É importante destacar para o aluno, nesse momento, que verso é cada linha do poema, bem como estrofe é o conjunto de versos que formam o poema. Também que as rimas fazem com que a poema se torne um texto leve e provoque a sonoridade neste. É interessante explicar a eles que nem sempre em um poema há presença de rimas e que quando isso ocorre podemos denominá-la de poema de versos brancos. (PROJETO ARARIBÁ, 2006).

Outro quesito possível de ser explorado nesse gênero na sala de aula é a diferença existente entre poema e poesia. É muito importante destacar, nessa proposta, que essa diferença não costuma ser devidamente evidenciada no cotidiano do estudo desse gênero textual nas escolas em geral.

Por meio dessa interação recíproca, o aluno compreenderá claramente, com as explicações do docente, que o poema constitui-se puramente na estrutura em que o texto é escrito. E que a poesia, constitui-se em aspectos literários que compõem o poema, como estilo, beleza, musicalidade, ritmo, conotação, combinações sonoras com as palavras, entre outros. (ABAURE *et al.*, 2008).

Em relação à finalidade do poema, é imprescindível que o educador mostre ao aluno que a função social do poema, na maioria das vezes, é sensibilizar, provocar emoções e sentimentos, e que seus aspectos intrínsecos levam o leitor a identificar tal característica.

Vale lembrar que essa característica, bem como a que será mencionada a seguir, estão contempladas e previstas no descritor 12, de língua portuguesa que, segundo as matrizes de referência, tópicos e descritores (BRASIL, 2008), trata das Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto. Os descritores são 21 capacidades que o aluno precisa adquirir com proficiência até o final do ensino médio. Estes foram elaborados e regulamentados pelo MEC – Ministério de Educação e Cultura. (BRASIL, 2008).

Ainda nessa “conversa”, o professor poderá explorar o suporte do gênero em estudo. Explicando que o poema também pode ser encontrado em outros lugares como livro, revistas, almanaques, páginas de sites, entre outros.

O aluno precisa compreender, do mesmo modo, que um poema, assim como os demais gêneros textuais, é escrito para um determinado público. E que, dessa forma, existem o público infantil, infanto-juvenil, público leitor adulto e demais públicos.

Há, também, a possibilidade de ser trabalhada, nessa proposta, a linguagem utilizada no texto, realizando reflexões com os educandos se esta pertence a linguagem formal ou informal. Se os educandos identificarem a última, realizar a listagem oral dessas palavras que estão escritas nesse tipo informal. Caso o professor julgue oportuno, poderá, ainda, explicar brevemente o que são as duas variantes linguísticas (formal, informal) e as diferenças que existem entre ambas.

Ainda a respeito de linguagem, é muito importante que fique claro para o discente que, por outro lado, o gênero textual poema possui uma linguagem que lhe é peculiar. A essa linguagem é dada o nome de linguagem conotativa, consoante com o que escreve Borgatto *et alli*, (2012). A fim de favorecer o entendimento do aluno, o professor deverá mostrar um trecho do texto onde seja possível comprovar a

linguagem conotativa ou figurada. Em seguida, solicitar que os alunos encontrem um outro fragmento em que se observa a linguagem conotativa.

Minutos antes do término da aula, o professor perguntará a seus alunos se eles gostaram da aula e que fase desses estudos mais lhes chamou a atenção.

Vale lembrar, ainda, que o professor, ao executar essa proposta, poderá acrescentar a esta uma 5ª etapa e, se assim julgar, até uma 6ª ou 7ª etapa, a depender do desenvolvimento e da quantidade de alunos que houver na turma, pois reconhecemos que, realmente, a roda de leitura aqui proposta demanda muito tempo da aula. Poderá ser trabalhada, ainda, uma atividade escrita sobre os aspectos da poesia e do gênero poema, já estudados oralmente.

Destaca-se, também, que independentemente da série em que a proposta for executada, o professor terá a possibilidade de realizar estudos de análise linguística utilizando o texto eleito pelos alunos, contemplando, assim, o conteúdo gramatical previsto para aquela série.

Outra sugestão é que, em outra oportunidade, o docente explore de maneira mais aprofundada o texto “Tem tudo a ver”, que foi apresentado na proposta como texto de leitura, com a intenção de estudar a metalinguagem, além das peculiaridades gerais do gênero textual poema que já foram, nesta proposta, exploradas por meio do poema vencedor, votado e escolhido pelos alunos.

Há, ainda, a possibilidade de se trabalhar com a intertextualidade entre o texto escolhido pelos educandos e o texto que foi lido pelo professor. Vale ressaltar que os textos são apenas sugestões, podendo o docente optar por outro poema ou outras possibilidades de atividades, conforme necessidade e realidade de ensino-aprendizagem da turma.

As rimas poderão ganhar um destaque especial numa atividade voltada para esse fim. Para esta atividade, pode-se utilizar o texto eleito pelos alunos, verificando se há presença de rimas pobres ou rimas ricas. Se preferir, o professor nesse momento da aula, solicitará novamente que os alunos utilizem o aparelho celular para pesquisar o que são rimas pobres e rimas ricas. Essa nova pesquisa propiciará aos alunos o contato com a teoria literária, o que proporcionará a ampliação de múltiplos letramentos: letramento literário, letramento digital, dentre outros.

Nessa perspectiva, poderia ser destacado, ainda, o efeito que as rimas exercem no poema e como elas as embelezam e dão vida ao gênero, principalmente quando se lê respeitando o ritmo e a entonação. (LYRA, 1986). Para tanto, o professor

poderá propor a comparação de um poema que possui rimas e outro que não as possui.

ORIENTAÇÕES FINAIS

Através da aplicação da proposta aqui sugerida, os alunos poderão compreender, ainda, que o próprio celular, aparelho de diversão e entretenimento, também pode e deve ser usado em eventos de letramento em prol da construção de seu conhecimento e aperfeiçoamento de sua competência leitora. Tendo em vista que essa ferramenta oferece rapidez e agilidade nas informações e, se conectado à internet, possibilita infinitas possibilidades de atividades, e que o uso dessa tecnologia dentro da prática pedagógica pode contribuir para os multiletramentos. Ademais, o celular é um recurso tecnológico de fácil acesso aos alunos.

Professor, não podemos deixar de mencionar que a proposta apresentada não se constitui de maneira alguma como uma “receita pronta” de como se trabalhar o gênero textual poema, mas sim uma metodologia diferenciada que propõe, por meio de sua aplicação, o aperfeiçoamento e a ampliação da competência leitora de nosso alunado na perspectiva dos multiletramentos. Nesta proposta, será oportunizada ao aluno a possibilidade de compreender, de maneira prática, a verdadeira função social que a poesia exerce não só na comunidade escolar da qual fazem parte, como também no mundo no qual estão inseridos. Dessa forma, eles terão a oportunidade de conhecer e valorizar a beleza diferenciada que há no gênero textual poema.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da realização do presente estudo, observamos que é exequível introduzir as novas tecnologias no fazer pedagógico na sala de aula, pois, quando utilizada sistematicamente em eventos de letramento, podem contribuir positivamente para promoção da capacidade leitora dos educandos, de uma forma diferenciada. Esta ação, poupa os alunos de metodologias, que na maioria das vezes são consideradas enfadonhas e pouco atrativa.

Portanto, precisamos admitir que, com o advento e expansão da *internet*, aliada aos novos gêneros digitais que circulam atualmente em nossa sociedade, surge um gama de possibilidades de estudo da língua materna, principalmente por serem gêneros que fazem parte do cotidiano de nossos alunos, isso faz com que essa abordagem se torne ainda mais simples e dinâmica.

Assim, consideramos que por meio da inserção das novas tecnologias nas aulas de língua portuguesa é possível despertar nos educandos o prazer em ler. Por esse motivo, sugerimos neste projeto de pesquisa, a leitura e os estudos de poemas através do uso do celular, promovendo e favorecendo, dessa forma, os multiletramentos. Além disso, o aluno tem a oportunidade de lançar um olhar diferenciado sobre o gênero textual poema, que, por muitas vezes, é visto como pouco atrativo em nossas salas de aula.

Optamos pelo celular por se tratar de uma tecnologia acessível aos nossos educandos, afinal de contas, já faz parte do mundo contemporâneo e está intrinsecamente ligado à nossa vida e ao nosso cotidiano e também por ser um instrumento que exerce um grande fascínio em nossos alunos.

Somos cientes de que há muito ainda a se fazer quanto às práticas de letramento nas escolas. Contudo, acreditamos que, por meio de nossos estudos bibliográficos e, principalmente, da proposta apresentada, poderemos contribuir, de algum modo, com o redirecionamento de nossas práticas escolares de ensino da língua materna, principalmente, por se apresentar em forma de uma metodologia diferenciada e atrativa aos olhos de nossos educandos.

É necessário, desse modo, que a escola reflita sobre esse universo de inovações tecnológicas às quais o aluno tem acesso e sobre como utilizá-las a serviço do ensino, a partir de todos os recursos que elas oferecem e que se constituem em novas formas de comunicação e interação entre os sujeitos. Essas metodologias, se

bem empregada, podem se transformar em um produtivo processo sistematizado do conhecimento, por sua vez capaz de desenvolver e aprimorar as competências e habilidades que os discentes necessitam em todo o processo ensino aprendizagem.

É importante destacar, ainda, que o tema em debate (multiletramentos) é relativamente novo dentro do campo dos estudos do letramento, e por essa razão, e que com certeza, muitas pesquisas como estas ainda virão, ampliando e aprofundando as discussões que aqui se apresentam, especialmente no que se refere as metodologias de promoção dos multiletramentos. Certamente, novos estudos surgiram e com eles novas técnicas que venham por sua vez, facilitar o processo de ampliação das competência e habilidades.

Todavia, esperamos que estas reflexões teórico-metodológicas, tornem-se acessível aos professores, auxiliando-os em seu cotidiano profissional e fazer pedagógico. Ademais, almejamos que a proposta de intervenção aqui descrita, de maneira pormenorizada, possa ser realmente eficaz e que atinja na prática, seu real objetivo, que é favorecer de maneira diferenciada, o estudo, a compreensão, bem como a valorização do gênero textual poema no contexto das novas tecnologias, por meio da utilização do aparelho celular.

REFERÊNCIAS

A VOZ DA POESIA. Disponível em: <www.avozdapoesia.com.br>. Acesso em: 4 jul. 2015.

_____. Biografia dos poetas: Cecília Meireles. Disponível em: <http://www.avozdapoesia.com.br/autores.php?poeta_id=222&poeta=Cec%EDlia%20Meireles>. Acesso em: 4 jul. 2015.

_____. *E-book*. Disponível em: <<http://www.avozdapoesia.com.br/blogs/blog6.php>>. Acesso em: 4 jul. 2015.

_____. Fórum. Disponível em: <<http://www.avozdapoesia.com.br/forum/>>. Acesso em: 4 jul. 2015.

_____. Livros. Disponível em: <<http://www.avozdapoesia.com.br/livros.php>>. Acesso em: 4 jul. 2015.

_____. O contra-símbolo. Disponível em: <http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=11931&poeta_id=243>. Acesso em: 4 jul. 2015.

_____. Poetas. Disponível em: <<http://www.avozdapoesia.com.br/poetas.php>>. Acesso em: 4 jul. 2015.

_____. Rádio. Disponível em: <<http://www.avozdapoesia.com.br/radio.php>>. Acesso em: 4 jul. 2015.

_____. Vídeo. Disponível em: <<http://www.avozdapoesia.com.br/meusvideos.php>>. Acesso em: 4 jul. 2015.

ABAURE, Maria Luiza M.; PORTARA, Marcel. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2008.

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

ASSIS, Juliana Alves. Ensino/Aprendizagem da Escrita e Tecnologia Digital: o *e-mail* como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

BAGNO, Marcos *et al.* *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. CORREIA, Djane Antonucci (Org.). São Paulo: Parábola; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

BAKHTIN, M. M.. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, Benedito G. Hipertexto e gêneros digitais: apropriação pedagógica no livro didático de língua portuguesa. IV Encontro Nacional Hipertexto e Tecnologias Educacionais. *Anais eletrônicos*. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2011.

BORGATTO, Ana Maria Tricone; BERLIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Projeto Telares: português*. São Paulo: Ática, 2012. (Projeto Telares: Português).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004

_____; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Saete Flores. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio - orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares na área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008.

CAGLIARI, Luiza Carlos. *Alfabetização e linguística*. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

COSCARELLI, C.V. Linkando as ideias dos textos. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Ed.UFC, 2009. p. 13-20.

_____; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). *Gênero textual, agência e tecnologia: estudos de Carolyn R. Miller*. 2. ed. Rio de Janeiro: Parábola, 2012.

GOMES, Luiz Fernando. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

KARWOSKI, A. M.; BRITO, B. G.K. S.; MARCUSHI, L. A. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-64.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, Pontes, 1999.

_____. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*. Campinas, SP: MEC/Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAUFER, Roger; SCAVETTA, Domenico. *Texto, hipertexto, hipermídia*. Tradução de Conceição Azevedo. Porto: Rés, 1998. (Coleção Cultura Geral).

LEAL, Viviane Pereira L. V. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1993

LYRA, Pedro. *Conceito de poesia*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 4, n. 2, p. 49-63, maio/ago. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MIRANDA, Antônio. Tem tudo a ver. Disponível em: <http://www.antonio Miranda.com.br/poesia_infantil/elias_jose.html>. Acesso em: 1 jul. 2015.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

Projeto Araribá: **português** organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida. Desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; Editora responsável Aurea Regina Kanashiro: São Paulo, 2006

RECANTO DAS LETRAS. Disponível em: <www.recantodasletras.com.br>. Acesso em: 4 jul. 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

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

_____; MOURA, Eduardo. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____; TANZI, Adolfo N. (Org.). *Escol@ Conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (Coleção As Fases da Linguística Aplicada).

SANTOS, L. W; RICHE, R.C; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

SITE DE POESIAS. Disponível em: <www.sitesdepoesias.com.br>. Acesso em: 4 jul. 2015.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998.

_____. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Renato Rocha. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.