



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ALINE DE ABREU CURUNZI CHANAN

**QUEM CONTA UM CONTO, APRENDE UM PONTO:  
PÔSTERES DIGITAIS E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS**

ALINE DE ABREU CURUNZI CHANAN

**QUEM CONTA UM CONTO, APRENDE UM PONTO:  
PÔSTERES DIGITAIS E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Núbio Delanne F. Mafra.

Londrina  
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

C454q Chanan, Aline de Abreu Curunzi.  
Quem conta um conto, aprende um ponto: pôsteres digitais e  
letramentos múltiplos / Aline de Abreu Curunzi Chanan. – Londrina,  
2015.  
165 f.: il.

Orientador: Núbio Delanne Ferraz Mafra.  
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade  
Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de  
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2015.  
Inclui bibliografia.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Letramento literário –  
Teses. 3. Letramento digital – Teses. I. Mafra, Núbio Delanne Ferraz. II.  
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências  
Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III.  
Título.

CDU 806.90:37.02

ALINE DE ABREU CURUNZI CHANAN

**QUEM CONTA UM CONTO, APRENDE UM PONTO:  
PÔSTERES DIGITAIS E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz  
Mafra  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Miguel Rettenmaier da Silva  
Universidade de Passo Fundo - UPF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia de Campos Almeida  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 02 de março de 2015.

À minha filha Trinity, anjo da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela vida, por dar-me força interior para superar as dificuldades.

Ao meu orientador, Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, agradeço por acreditar em minhas potencialidades, por mostrar-me a prática pautada na teoria, pelo seu exemplo de seriedade profissional, pelos dois anos de encaminhamento científico, mas sobretudo pela sua amizade.

Ao meu marido, Douglas dos S. Chanan, maior incentivador, pelo apoio, pelas discussões acadêmicas, pelo amor.

À minha mãe, Silene de A. Curunzi, pelo exemplo de força, pelo amor à nossa família, pelos cuidados com minha filha.

À Merquídio de Oliveira, que, mesmo sem laços de sangue, é um grande pai para mim e avô para minha pequena.

Aos meus irmãos e cunhadas, pelo carinho e apoio.

Às amigas-irmãs, Denise S. Pavan e Ednéia A. B. Bernini, pelas conversas a qualquer hora, em qualquer lugar.

Aos novos amigos e amigas que fiz durante este período, Cláudia Barbeta, Daiane E. dos Santos, Geovana L de Carvalho, Everton Lima, Marcelo Acri, Professor Vladimir Moreira, Professora Eliana Ruiz, pelas trocas de conhecimento no projeto de pesquisa “LEDINT - Letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa: teorias e práticas em pesquisas de intervenção”, coordenado pelo meu orientador.

À amiga Mariana V. de Rezende, pelas contribuições para este trabalho.

Aos colegas das disciplinas que fiz durante este mestrado, pelas reflexões.

Aos amigos João M. Martins e Simone Barbaste, pelos momentos de descontração e amizade de longa data.

À professora Guiomar Machado, que me fez descobrir a Língua Portuguesa.

À professora Alba Maria Perfeito, pelo exemplo na profissão, pelas orientações, pelo carinho e por ser fonte inspiradora do meu trabalho no magistério.

À professora Cláudia Saito, pela carinhosa e dedicada colaboração ao avaliar e debater essa pesquisa no XIII SEDATA.

Aos professores doutores Miguel Rettenmaier da Silva e Ana Lúcia De C. Almeida por aceitarem avaliar este trabalho e colaborarem ricamente com esta pesquisa.

À direção e coordenação do Colégio Estadual Antonio de Moraes Barros, pela confiança em meu trabalho e pelo apoio à pesquisa.

À professora Andréia Cristina da Silva, exemplo de dedicação e esforço, que gentilmente cedeu seu espaço nas turmas de terceiro ano para a realização deste trabalho.

Aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Antonio Moraes de Barros, que fizeram parte deste trabalho e da minha história.

Enfim, a todos que caminharam e que caminham ao meu lado, meus agradecimentos.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”  
(Paulo Freire)

CHANAN, Aline de Abreu Curunzi. **Quem conta um conto, aprende um ponto: Pôsteres digitais e letramentos múltiplos.** 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

Por muito tempo e ainda em alguns estabelecimentos de ensino, a Língua Portuguesa tem seus conteúdos apresentados em três partes: análise linguística, literatura e produção textual. Esta estruturação tem seus pressupostos pautados nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Com o objetivo de desenvolver um projeto de leitura e escrita de textos literários, verificando sua viabilidade e almejando desenvolver a produção multimodal e os multiletramentos em meio digital, vinculados à formação de leitores, propusemos um projeto a duas turmas de terceiro ano de ensino médio de um colégio público na cidade de Londrina. Neste projeto, trabalhamos com o gênero conto e microconto em uma perspectiva de exploração de análise linguística, da literatura e da produção textual, a fim de investigar a eficácia da unificação destes conteúdos. Importante também é ressaltar que a formação de leitores conscientes e ativos na sociedade é o que se busca com o letramento literário e o ensino de literatura. Através dela formamos escritores, discursadores capazes de construir melhor o ambiente em que vivem. Ainda, propusemos uma produção escrita multimodal, a qual utiliza como suporte a rede social Glogster para verificarmos a interferência das tecnologias no processo de aprender e ensinar. Desenvolvendo uma pesquisa interventiva, de caráter interpretativo e qualitativo, começamos pela verificação da perspectiva de letramento literário presente nos documentos oficiais: PCNEM, PCN+, OCEM E DCE/PR. Para análise de dados pautamo-nos em Sercundes (1997), Geraldi (1995), Saraiva e Mügge (2006), Silva (2012), Soares (2009), Kleiman (2004), Cosson (2006; 2009), Ranauro (s.d.) e Rojo; Moura (2012) sobre planejamento, práticas de letramento, letramento literário e os multiletramentos. Após a análise do processo de ensino e aprendizagem proposta neste trabalho e também do produto, ou seja, os textos dos alunos, entendemos que é possível e viável fazer da aula de Português um evento de letramento que abarca análise linguística, Literatura e produção textual e que a teoria dos multiletramentos também é aplicável nas escolas públicas, mesmo que com pouco respaldo tecnológico.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Letramento literário. Letramento digital.

CHANAN, Aline de Abreu Curunzi. **Who tells a tale learns a lesson: Digital posters and multiple literacies.** 2015. 165 p. Dissertation (Master's Degree in Languages Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

### **ABSTRACT**

In some schools during a long time and even now, the Portuguese language has its contents presented in three parts: linguistic analysis, literature and text production. This structure has its assumptions guided the Laws of Education Guidelines and Bases. In order to develop a reading project and writing literary texts, checking their viability and aiming to develop multimodal production and multiliteracies in digital media, linked to the formation of readers, we proposed a project to two high school third year of classes a public school in the city of Londrina. In this project, we worked with the genre tale and micro tale in an exploration perspective of linguistic analysis, literature and text production in order to investigate the efficacy of the unification of this content. It is also important to point out that the formation of readers aware and active in society is what is being sought with the literary literacy and literature teaching. Through this form writers, speakers at better able to build the environment in which they live: Still, we proposed a multimodal written production, which uses the medium social network Glogster to verify the interference of technology in the process of learning and teaching. Developing an interventional research, interpretive and qualitative character, we begin by checking the perspective of literary literacy in official documents: PCNEM, PCN +, OCEM and DCE / PR. Sercundes (1997), Geraldi (1995), Scott and Mügge (2006), Silva (2012), Smith (2009), Kleiman (2004), Cosson (2006;2009), Ranauro (sd) and Rojo; Moura (2012) were the basis for process analysis on planning concepts, literacy practices, literary literacy and multiliteracies. After analyzing the teaching and learning process proposed in this paper and also the product, the texts of the students, we believe it is possible and feasible to do the Portuguese class a literacy event that includes linguistic analysis, Literature and text production and multiliteracies theory is also applicable in public schools, even with little technological support.

**Keywords:** Teaching and learning process of Portuguese. Literary literacy. Digital literacy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 –</b>	Glogster - página inicial.....	73
<b>Figura 2 –</b>	Glogster - Templates.....	73
<b>Figura 3 –</b>	Glogster- Botões para a Aba de Ferramentas .....	74
<b>Figura 4 –</b>	Glogster- Ferramentas de Edição .....	74
<b>Figura 5 –</b>	Glogster - Ferramentas de Edição de Texto .....	75
<b>Figura 6 –</b>	Glogster Botões para salvar produção.....	75
<b>Figura 7 –</b>	Glogster - Botões opções de salvamento .....	76
<b>Figura 8 –</b>	Higor Vicente .....	83
<b>Figura 9 –</b>	Brahian.....	93
<b>Figura 10 –</b>	Bianca .....	95
<b>Figura 11 –</b>	Higor Stresser .....	98
<b>Figura 12 –</b>	Luciano .....	99
<b>Figura 13 –</b>	Amanda.....	101
<b>Figura 14 –</b>	Giovana.....	103
<b>Figura 15 –</b>	Aline .....	105
<b>Figura 16 –</b>	Cariuns.....	106
<b>Figura 17 –</b>	Caio.....	107
<b>Figura 18 –</b>	Crítérios para a correção de texto inteiro .....	114
<b>Figura 19 –</b>	Caio / conto.....	115
<b>Figura 20 –</b>	Eterno - Everaldo Ygor.....	139

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
DCE/PR	Diretrizes Curriculares Estaduais / Paraná
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais +
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFO	Projeto Nacional de Tecnologia Educacional
PSS	Processo de Seleção Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
SD	Sequência Didática
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS ESTÓRIAS</b> .....	13
<b>2</b>	<b>ALGUMA COISA URGENTEMENTE</b> ..... 18
2.1	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....20
2.2	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS .....23
<b>3</b>	<b>O COLOCADOR DE PRONOMES</b> .....34
3.1	LETRAMENTO LITERÁRIO .....37
3.2	LETRAMENTO DIGITAL .....41
3.3	MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E GÊNERO DISCURSIVO .....42
3.3.1	O Gênero Conto Suas Ramificações Como Objeto De Ensino e Aprendizagem .....46
<b>4</b>	<b>UM DISCURSO SOBRE MÉTODO</b> .....59
4.1	A PESQUISA.....60
4.2	AMBIENTE ESCOLAR .....62
4.3	ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO .....69
4.4	AS REDES SOCIAIS.....71
4.5	ROTEIRO DE TRABALHO .....76
<b>5</b>	<b>O ANALISTA DE BAGÉ</b> .....79
5.1	ANÁLISE DO PROCESSO .....80
5.2	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS: MULTILETRAMENTOS, LINGUÍSTICA E LITERATURA .....91
<b>6</b>	<b>EU SEI, MAS NÃO DEVIA</b> .....122
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125

<b>APÊNDICE</b>	.....	192
Apêndice A – Descrição Das Aulas.....		134
Apêndice B – Links Para As Atividades Dos Alunos (Glogs) .....		156
<b>ANEXOS</b>	.....	158
ANEXO A – Modelo de Documento para Cessão de Direitos Autorais e Autorização pra Publicação .....		159
ANEXO B – Projeto Politico Pedagógico C.E. Antonio de Moraes Barros Língua Portuguesa.....		160

## PRIMEIRAS ESTÓRIAS

A experiência de mais de dez anos no ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio, passando por diversas escolas na cidade de Londrina, permite-nos algumas considerações a respeito do perfil dos alunos aos quais ensinamos neste tempo.

A princípio, os alunos dos sextos anos vêm do primeiro ciclo do fundamental muito imaturos e demoram cerca de dois meses para se adaptarem ao novo ambiente. Neste momento, tudo é novidade para eles: muitos professores, muitas disciplinas, com muita motivação e eles não se recusando a fazer nenhuma atividade proposta. Neste contexto e ainda envolvidos com as práticas de leitura disseminadas nos primeiros anos da educação básica, a maioria dos alunos são leitores entusiasmados e assíduos ao balcão de empréstimos.

Porém, conforme o tempo e as séries vão passando, o interesse pela leitura torna-se inversamente proporcional à idade dos alunos, seja pela falta de práticas pedagógicas interessantes e que propiciem o incentivo e a motivação para ler, seja pelo distanciamento do referencial de clássicos para estes alunos, ou ainda, pelo advento da informação rápida vinda através da televisão e das novas tecnologias. Há um rompimento no processo de formação de leitores.

Além do mais, ler no ensino médio é preparar-se para as avaliações destinadas à entrada no ensino superior. A leitura de livros, o contato com a literatura e com os gêneros literários resumem-se aos fragmentos contidos nos livros didáticos veiculados aos exercícios de análise linguística, não levando em conta que “o autor, o texto, o leitor – suas relações – acabam ficando esquecidos na pressa de estocar os alunos [...] com informações para aquele concurso, para o vestibular que já está chegando.” (MAFRA, 2003 p. 9)

Ler com o objetivo de enquadrar o texto nesta ou naquela escola literária, saber se esta obra é romântica ou realista, faz parte do saber armazenado durante séculos, mas não habilita o aluno a tornar-se sujeito do ato de ler.

O aprofundamento das relações de leitura promovidas pelo processo de ler e escrever torna possível o construir e reconstruir do significado do texto pelo sujeito. O incentivo do professor deve ser fundamental nesse processo, sendo o mediador entre a criança e o livro. O docente deverá fazer aflorar a habilidade crítica de seus educandos diante da realidade na qual estão inseridos a ponto de prepará-

los para “ler o seu mundo e paulatinamente, todos os mundos possíveis.” (KOCH, 2011, p.155)

Para tanto, a leitura na escola deve partir de práticas pedagógicas que propiciem o contato com práticas sociais e que respondam o objetivo de nos aprofundarmos nos conhecimentos linguísticos. É o ambiente escolar que deve oportunizar ao discente o contato com variadas práticas de leitura e escrita e, pelo menos em tese, a apropriação de uma gama de gêneros discursivos e desenvolvê-los. A partir de leituras e das análises de textos, o professor poderá fazer a abordagem gramatical (análise linguística), consolidando uma prática didático-pedagógica de letramento. A análise de palavras e frases isoladas, a memorização de regras e nomenclaturas, a realização de exercícios desprovidos de qualquer funcionalidade. Tudo isso deixou de satisfazer ao nível de qualidade do ensino, pois em nada contribui para a formação do aluno leitor e produtor de texto.

Esta pesquisa é interventiva, de caráter interpretativo e qualitativo e justifica-se pela nossa inquietação em aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa com o recurso que temos nas escolas públicas e por duas necessidades detectadas em nossa atuação no magistério: usar o texto literário em sua integridade durante as aulas e inserir práticas de ensino com o apoio das tecnologias. Pautamo-nos no que há de inovador no âmbito das produções multimodais: a diversidade evidenciada pela união da imagem representada não só pela figura, mas também pelas criações possíveis utilizando o formato, tamanho da letra, layouts, cores, ilustrações, com o texto escrito. O que muda não só a pretensão de escrita como também a interpretação do leitor. (DIONISIO, 2005) Ainda, para Xavier (2006), se antes a noção de texto estava, única e exclusivamente, condicionada e determinada pela escrita, agora, esse novo conceito de texto inclui a imagem na construção linguística do texto tal noção cai por terra.

Justificando ainda, sentimos a necessidade de valorizar o texto literário e associá-lo às reflexões sobre a Língua, como ponto importante para a formação do leitor do ensino médio e como inspiração para a produção textual. Além disso, pensamos ser viável também, unificar a aula de língua materna, considerando a Língua Portuguesa um evento de letramento, no qual cada habilidade deve ser desenvolvida.

Tomando como base a formação do leitor, pelo contato com alguns tipos de texto e entre eles o texto literário e, mais especificamente, o conto e seus

derivados (microcontos), pretendemos propiciar aos alunos durante a aplicação de um projeto na escola pública, a inserção em uma esfera (SCHNEUWLY, 2004) que aspira à formação do leitor a partir da leitura literária, da análise e da escrita. Entendemos como esfera o espaço em comum onde se dá a interação dos indivíduos, o desenvolvimento de suas capacidades através de uma similaridade de objetivos entre os participantes, a temática desta categoria, é chamado pelo autor de “esfera de troca social”.

A esfera em que pretendemos adentrar inclui o ambiente digital, pois é inegável que as novas tecnologias têm interferido na maneira de ensinar e aprender dentro e fora das escolas. A geração que hoje frequenta os bancos escolares nasceu rodeada por aparatos que modificaram seu modo de pensar, suas vontades, suas motivações e, quiçá, até mesmo a estrutura cerebral. Então, nós professores, imigrantes digitais, temos que aprender a lidar com estas novas tecnologias para inserir em nossas práticas pedagógicas, ferramentas tecnológicas para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de alunos nativos desta era. (PRENSKY, 2011)

Com o objetivo de desenvolver um projeto de leitura e escrita de textos literários envolvendo a produção multimodal e os multiletramentos em meio digital, vinculados à formação de leitores, propusemos um trabalho com duas turmas de terceiro ano de ensino médio de um colégio público na cidade de Londrina.

São abordadas as características do conto, dos microcontos e seus segmentos. A partir daí, entramos em contato com o Glogster e com o gênero conto e seus subgêneros de autores do conceituados, entre eles Clarice Lispector. Então, os alunos são incentivados a produzir seus contos multimodais na rede social Glogster. Estes alunos produzem dois textos: um para adaptação ao suporte e um conto. Além disso, utilizam o Glogster como ambiente para a interação, para ler a produção, comentar e interferir nas produções alheias. O Facebook também é utilizado para a comunicação à distância bem como repositório de materiais.

Com o material produzido, pretende-se verificar a eficácia de práticas pedagógicas que abarcam o trabalho com o gênero literário, na leitura e na escrita, articuladas às atividades de análise linguística e produção textual no que tange ao processo de ensinar e aprender língua portuguesa e analisar as vantagens e desvantagens da utilização de meios digitais na aula de língua portuguesa com ênfase na produção textual. Também, verificar o desenvolvimento dos alunos neste

contexto, pois consideramos a língua como “conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.” (MARCUSCHI, 2008)

Gostaríamos de explicar que cada capítulo foi nomeado com um conto de autor brasileiro a fim de literatizar um pouco mais um trabalho que está na linha tênue que separa os Estudos da Linguagem e os Estudos Literários. Procuramos estabelecer relações entre os contos e cada capítulo, as quais exporemos na entrada dos mesmos.

Começamos com a obra “Primeiras Estórias”, de Guimarães Rosa, claramente por se tratar do capítulo de introdução. Além disso, aludimos a esta obra do Modernismo brasileiro por ser um conjunto de primeiras vinte e uma narrativas a seguir a linha do conto tradicional. O termo “Estória” diz respeito às obras de ficção, no caso os contos, em oposição à palavra História. A obra tem a intenção de apresentar estórias para crianças, assim como nosso projeto tem a pretensão de apresentar propostas a serem utilizadas no ensino e aprendizagem de adolescentes e até adaptadas á utilização com séries que antecedem o ensino médio.

No segundo capítulo, com “Alguma coisa urgentemente” de João Gilberto Noll, nos referimos às concepções de linguagem e sua relação com a atuação do professor; ao texto literário e ao desafio para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; ainda discorremos sobre as orientações dos documentos oficiais a respeito do ensino de Literatura, sobre as concepções de linguagem para o ensino de Língua Portuguesa. Apresentamos o gênero conto e o subgênero miniconto como objetos de ensino.

No capítulo intitulado: “O colocador de pronomes” de Monteiro Lobato, fazemos menção ao letramento e as várias formas de ler o mundo, dissertamos sobre a ótica da Língua e da Literatura, os conceitos de letramento, letramento literário, letramento digital e multiletramentos.

O capítulo “Um discurso sobre método” de Sérgio Santanna, expõe os aspectos metodológicos do trabalho, apresentando a pesquisa, o ambiente, os sujeitos e o roteiro de trabalho.

Para a análise de dados, a produção textual dos alunos, escolhemos nomear o capítulo como “O analista de Bagé” de Luís Fernando Veríssimo.

“Eu sei, mas não devia” de Marina Colasanti intitula as considerações finais.

Esperamos que a produção do gênero conto proporcione a interatividade e cooperação entre os sujeitos membros dessa esfera (o terceiro ano do ensino médio), através da Internet, no momento em que estes contos sejam escritos no suporte digital. Almejamos também que, o uso das tecnologias representado pela rede social Glogster na qual serão transformados os contos em textos multimodais, possa colaborar com o processo de ensino de aprendizagem de Língua Portuguesa.

## 2 ALGUMA COISA URGENTEMENTE

Falava-me com o olhar visivelmente emocionado e contava que antes me ensinaria a ler e escrever. Ele fazia questão de esquecer que eu sabia de tudo o que se passava com ele. Pra que ler? — eu lhe perguntava. Pra descrever a forma desta árvore — respondia-me um pouco irritado com minha pergunta. Mas logo se apaziguava. — Quando você aprender a ler vai possuir de alguma forma todas as coisas, inclusive você mesmo. E fui correndo pro quarto e vi que o meu pai estava com os olhos duros olhando pra mim, e eu fiquei parado na porta do quarto pensando que eu precisava fazer alguma coisa urgentemente. (NOLL, 2000 p.416)

Relacionamos o conto “Alguma coisa urgentemente” a este capítulo pela associação que o personagem estabelece com a leitura e o estado de liberdade, a concepção de aprendizagem que a ele pertence. Também, a urgência de não ficar impassível perante algumas situações apresentadas nas discussões que se seguem.

\*\*\*\*\*

Sendo mais presente no ensino médio, a divisão das aulas de Português em três partes o ensino e aprendizagem de Literatura, produção textual e análise linguística é herança da LDB nº 5692/71 que dicotomiza a disciplina em Língua e Literatura, com ênfase na Literatura Brasileira (BRASIL, 1999).

Para Lajolo (2004) a qualidade do texto está na semelhança entre o leitor e sua esfera de cultura, entendendo-se por esfera de cultura a língua e seus vários usos. Para a escola, resta a função de aumentar progressivamente a familiaridade de seus discentes com os textos, em uma perspectiva crescente com esferas de cultura cada vez mais complexas.

Ora, se entendemos serem necessários textos de qualidade para as práticas cotidianas de ensino tanto na etapa fundamental quanto média, qual seria o impedimento de unirmos leitura de textos literários, produção textual e análise linguística em um evento de letramento chamado aula de português?

É claro que salvaguardamos as devidas especificidades quanto à Linguística e à Literatura, seus espaços e limites como ciência. O que queremos dizer é que elas não são opostas e sim complementares e fazem parte do grande universo da língua que falamos e que precisamos aprender a dominar a nosso favor.

O ideal seria se pudéssemos dominar como professores de língua materna, toda a magnitude da literatura e toda amplitude da linguística para ensinarmos nossos discentes.

Historicamente, vincular os estudos literários e linguísticos não parece fácil. O russo Roman Jakobson, apesar de ser mais conhecido por seus trabalhos na área da linguística, apresenta uma intrínseca ligação entre os referidos campos, e sustentou a tese de que não há razão para separá-los, pois se a literatura constitui a arte da criação verbal, a linguística é, por excelência, a ciência encarregada de estudar a linguagem verbal, em todas as suas manifestações. Nesta pesquisa, buscamos vincular o ensino da literatura e da linguística em eventos de letramento.

Kirchof (2009) apresenta Jakobson como um formalista que “condenava o tipo de estudo literário que se ocupa apenas dos traços secundários da literatura, deixando de lado aquilo que possui de mais central e específico: a linguagem verbal.” (p.62)

Então, não se trata de ensinar mais língua ou mais literatura ou de ensinar língua e depois literatura, mas nos conscientizarmos de que a língua é única e que as ciências literárias e linguísticas podem sim colaborar entre si para o desenvolvimento da leitura e da escrita do educando, conseqüentemente, colaborando também com a formação do sujeito como cidadão.

Voltando-nos ao processo de ensinar e aprender linguagem<sup>1</sup> apontamos diretamente para os papéis que professores e alunos desempenham no contexto educacional. Geraldi (1984) afirma que, toda metodologia de ensino está postulada às escolhas que envolvem teorias de compreensão e de interpretação da realidade, o que interfere no processo de ensino e aprendizagem. Geraldi (1984) chama estas escolhas de concepções e, pautado em pressupostos bakhtinianos, as renomeia: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento e linguagem como forma de interação.

Então, nas secções que se seguem, pensamos em relacionar as concepções de linguagem com as práticas de leitura a fim de compreender a relevância das escolhas do professor para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e na formação do leitor.

---

<sup>1</sup> Quando referimo-nos a linguagem falamos da Língua Portuguesa com todos os seus conteúdos.

Além disso, acreditamos ser um fator importante para as escolhas deste profissional a orientação (política, pedagógica, filosófica) que os documentos oficiais de ensino proporcionam aos professores. Desta forma, seguimos discutindo a visão que os documentos oficiais oferecem como orientação sobre o ensino de Língua Portuguesa e, mais profundamente, a abordagem do ensino de Literatura.

## 2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

É de grande importância a relação que estabelecemos entre concepção de linguagem e ensino. Através dela decidimos quais caminhos seguiremos como docentes e discentes de língua materna. Kato (1995) diz que as atitudes e concepções do professor são decisivas para se configurar o tipo de intervenção no processo de ensinar e aprender.

Para Travaglia (1997), três modos de se ver a linguagem vêm permeando a história dos estudos linguísticos: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Para o trabalho com a leitura em sala de aula, a concepção que o professor escolhe para seguir, determina quais os textos ele privilegiará em suas aulas, os tipos de atividades, enfim o que e como pretende ensinar seus alunos. Quanto ao texto literário especificamente, a concepção adotada pelo professor determina a visão que ele tem deste tipo de texto e também a sua prática pedagógica.

Como primeira concepção, a linguagem como expressão de pensamento é um fenômeno linguístico reduzido a um ato racional, “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 1997 p.21).

Neste sentido, a linguagem privilegiada é a normativa. Não há espaços para a variedade, somente o padrão é aceitável como correto. Aproximando-nos dos autores canônicos nesta perspectiva, podemos dizer que eles sejam exemplo da boa escrita. Se houver transgressão de alguma regra, o texto é considerado “artístico”, com a devida licença. Ao falarmos de leitura, esta tende ser direcionada, superficial e fechada: valoriza-se a voz do professor em detrimento da

dos alunos, definindo-se esta prática de leitura como uma prática da pedagógica tradicional.

A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação. Para Geraldi (1997), essa concepção de linguagem se liga à Teoria da Comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. Em outras palavras, a língua é um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, que possibilita ao emissor transmitir uma mensagem ao receptor. A comunicação, no entanto, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionalizada.

Por estes parâmetros, esta concepção de linguagem é compatível com o modelo tecnicista de ensino e acaba preconizando menos o uso dos canônicos. Por ter esta natureza os textos deveriam encaixar-se em uma classificação. Acreditamos que seria problema tentar qualificar um texto de Machado de Assis, por exemplo, em alguma escola literária em definitivo. Por ser uma concepção rigorosa consigo mesma, a leitura de qualquer tipo de texto seguiria etapas como as fichas de leitura que levantariam aspectos descritivos. Esta concepção de linguagem faz de qualquer texto o mesmo texto que, sem características próprias, é lido pelos alunos, depois corrigida a leitura pela voz do professor.

A terceira concepção de linguagem é a considerada como forma ou processo de interação. Segundo Travaglia (1997.p 23), “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Esta concepção situa a linguagem como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais. Dessa forma, ela representa as correntes e teorias de estudo da língua correspondentes à linguística da enunciação (Linguística Textual, Teoria do Discurso ou sociointeracionismo discursivo, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa e todos os estudos ligados à Pragmática), que colocam no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem, etc.

Nesta concepção de linguagem, o trabalho com leitura prevê um processo interativo, não manipulado e aberto a interpretações. A fala de cada um deve ser respeitada e ouvida por todos, em um processo de troca. O professor medeia a leitura de um e de todos, articulando e levantando os dados relevantes de cada texto. A escolha do texto deve respeitar o objetivo definido para cada trabalho, permitindo o contato com a variedade. Quanto ao texto literário, este é visto como uma ótima opção para o trabalho cotidiano em sala de aula, pois traz diversidade de temas e estilos, qualidade, autenticidade.

Nas palavras de Koch (1992, p.9), a concepção de linguagem como forma (lugar) de ação ou interação, “é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos.”

Koch (2002) explicita que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais”. Destaca, portanto,

(...) o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.(p.15)

Pautando-nos nesta linha para o nosso trabalho, entendemos que a leitura e a escrita devam propiciar uma relação entre leitor, o texto: o professor como leitor do texto literário e como coprodutor do texto de seus alunos; os alunos como leitores e contestadores do texto do outro e do seu próprio texto.

Dadas as reflexões, confirmamos a necessidade do professor em fundamentar sua prática na teoria, na eterna relação. É necessário saber o que estamos fazendo, se precisamos mudar, qual o objetivo que queremos alcançar e, principalmente, qual a teoria e concepção de linguagem que a ela subjaz. Isso é fundamental para que fixemos os nossos objetivos de ensino em bases sólidas e para que nos coloquemos como sujeitos participantes da construção do conhecimento.

Buscamos ser um interlocutor, entendendo o aluno como sujeito de seu discurso e encorajando-o a sê-lo. Se para nós, professores, não é fácil sair de nosso papel de detentores e transmissores do conhecimento, para os discentes assumir as reponsabilidades pelo seu discurso também não o é. Tanto tempo esperando e recebendo orientações autoritárias não desenvolveu a capacidade de argumentar e dar valor à sua voz. Isto reflete nos andamentos das atividades, na hora de escrever e no que se escreve. Então, Geraldi (1995), alerta que, no trabalho com a escrita, os alunos, colocando-se como sujeitos de seus discursos, precisam ter algo para dizer a alguém e razões, um objetivo para dizê-lo e como, assim o sujeito deve buscar os recursos mais adequados para a consecução de seu objetivo: que palavras e construções, que tipo de texto, que informações, etc., devem ser escolhidas e qual a organização desses elementos dentro do texto.

## 2.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos oficiais, tanto de nível federal - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais+ (PCN+), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) - quanto de nível estadual e local - Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE/PR), Projeto Político Pedagógico (PPP) - influenciaram e ainda influenciam as práticas pedagógicas e o processo de ensinar e aprender nas instituições de ensino no Brasil. Certamente, está influência provocou mudanças na concepção de língua que cada profissional tem, conseqüentemente, na elaboração das aulas, na escolha dos livros didáticos e nas práticas pedagógicas inerentes ao ensino de língua e literatura.

Nesta seção, analisamos estes documentos no que se refere ao ensino e aprendizagem da Literatura.

Criados em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante PCNEM) objetivam propor critérios para o ensino e aprendizagem para os anos finais da Educação Básica e subsidiar aos professores a elaboração de um novo currículo.

Este documento foi dividido em quatro partes, sendo uma que apresenta suas bases legais, inclusive as Leis de Diretrizes e Base (LDB), e outras três que se referem diretamente à organização educacional- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências

Humanas e suas Tecnologias- que buscam integrar as áreas de conhecimento que tem em comum o objeto de estudo, facilitando assim a comunicação entre elas, a contextualização e a interdisciplinaridade.

Embora amplamente divulgados e presentes nos estabelecimentos de ensino há dezessete anos e propondo práticas diferenciadas das tradicionais no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de literatura e de leitura literária, o que constatamos no nosso dia a dia nas escolas é que o trabalho com texto literário ainda é precário e revela pouca influência das abordagens propostas pelos documentos oficiais.

Há diversas mudanças propostas neste documento, porém não existem parâmetros específicos para o texto literário: Língua e Literatura são mencionadas sempre juntas, não há um espaço somente para o estudo da literatura e dos textos literários. O documento explica a escolha destes parâmetros como uma incorporação ao uso da linguagem, em uma percepção menos tradicional de ensino:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (BRASIL, 1999 p. 23)

Entendemos que o documento sugere que o texto literário deva ser trabalhado como sendo apenas mais um gênero. Nos PCNEM (BRASIL, 1999) ele é apresentado como bom exemplo para diversas situações, mas não apresenta motivos em si mesmo para ser estudado: “A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado [...]” (p.20) recurso estilístico “O texto literário se apropria desse jogo do possível com maestria” (p.21).

Corroborando ideias Cosson (2006, p.21), pensamos que a Literatura tem um “sentido muito extenso, o que inevitavelmente tem ocasionado o englobamento de qualquer texto escrito, que aparentado parentesco com a poesia e ficção passam a serem rotulados como literários”. Neste caso, não ressaltar as especificidades do texto literário relega-o ao segundo plano e não lhe é dada a devida importância.

Privilegiando a interação de língua e linguagem, a concepção adotada pelos PCNEM (BRASIL, 1999) destaca o uso social da linguagem, porém não ressalta a importância da leitura do texto literário para a formação do indivíduo, “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.” (p.18)

Constatamos então uma ruptura no que diz respeito ao trabalho dos PCN (BRASIL, 1997) para o ensino fundamental, os quais reservam algumas páginas para especificar o trabalho com o gênero literário: “É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento.” (BRASIL, 1997 p.29)

Ainda sobre os PCNEM, este documento, no item “Competência e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa”, no subitem “Investigação e compreensão” em uma linguagem rebuscada, acrescenta um objetivo incoerente com o restante do documento. Durante todo o texto, literatura não tem *status* de importância para: “Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial”.

Tomado durante todo documento como apenas mais um gênero a ser estudado, o gênero literário vem assumir a responsabilidade de resgatar os conceitos estéticos, temporal e espacial da escrita. (BRASIL, 1999 p.24)

Em 2002, vieram os Parâmetros Curriculares Nacionais + (doravante PCN+) os quais objetivam complementar as orientações educacionais contidas nos PCNEM de 1999.

Este documento traz uma reflexão sobre os PCNEM e é criado em resposta às necessidades dos professores de aprender novas metodologias e novas maneiras de abordar os conteúdos. Podemos dizer também que, como parâmetros, estes documentos não têm a intenção de impor orientações curriculares, mas provocar os professores a refletirem sobre eles.

Além disso, o documento é incisivo quanto à qualidade da formação inicial e contínua dos professores, destacando a importância da remuneração para este fim. É do docente a responsabilidade a obtenção dos conhecimentos

necessários para proporcionar o melhor atendimento ao aluno e ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola:

Além de conhecer e estudar os fundamentos teóricos da disciplina, o professor também precisa conhecer os aspectos linguísticos referentes à fonologia, à literatura e às características culturais dos países em que o idioma é falado. Para suprir falhas porventura advindas de seu curso de graduação, o docente deve buscar aprimorar seus conhecimentos técnicos específicos, bem como atualizar-se em relação aos novos padrões didáticos e metodológicos. (BRASIL, 2002 p.134)

Estas ações refletem diretamente na prática do professor, em sua qualidade de trabalho, em sua autonomia e competência no âmbito profissional.

Outra palavra de ordem nos PCN+ é integração. A articulação das disciplinas de mesma área é pressuposto para o bom andamento da aprendizagem. Para tanto é necessário que os professores tenham uma visão ampla de seu trabalho e que consigam compor um programa de trabalho no qual encontrem pontos de contato real entre as disciplinas da área; estabeleçam as pontes e o trânsito entre as disciplinas a partir destes pontos de contato; e identificar, analisar, traduzir linguagens que definam objetos e conceitos. (BRASIL, 2002 p. 20).

Por esta ótica, a Literatura está intimamente ligada à cultura, à História e às artes:

a Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: [...] (BRASIL, 2002 p.19)

Na seção “Aprendizagem de fatos e aprendizagem de conceitos” este documento prioriza a aprendizagem significativa em detrimento da memorização, reprodução e repetição. É necessário então que o aluno seja “orientado sistematicamente para compreender e dar sentido à informação obtida.” (BRASIL, 2002 p.35). Pela proposta dos PCN+, pela articulação da Literatura e a História, o aluno seria capaz de refletir sobre os acontecimentos da época de uma dada obra, reconhecer nos personagens a sociedade, significando a obtenção de certas informações, relacionar características da obra literária com outras disciplinas pode colaborar para o entendimento de alguns fatos descritos na própria obra, do

momento histórico, do tempo, da cultura (identificar as manifestações culturais no eixo temporal), porém a nosso ver, isto não garante a compreensão da obra literária a partir da linguagem, de sua estética.

Segundo os PCN+, somente a leitura e a análise de textos da mesma época, de mesmo autor podem garantir a aprendizagem por análise e síntese. Salvaguardando as especificidades, os PCN+ alertam:

A correlação se amplia na medida em que se exercita a análise e, posteriormente, a síntese. A análise do contexto da época, que dá contorno à situação de produção e às escolhas efetivadas pelo autor de um texto, propicia o levantamento de elementos inter e intratextuais. A percepção de que textos produzidos em uma mesma época ou por um mesmo autor carregam marcas comuns pode conduzir a uma atividade de síntese, na qual se abstraem os pontos principais da análise. Essa é a forma em que se conduzem ou deveriam ser conduzidos os estudos sobre estilos de época na literatura. (BRASIL 2002, p.63)

Quanto à “Contextualização Sociocultural” item abordado neste documento, o conceito de cultura considera a língua como uma manifestação cultural e um bem coletivo que “possibilita que as trocas sociais sejam significadas e resignificadas” e as obras literárias, representações sociais “revestidas de alta carga expressiva e que, entre tantas outras que o professor pode escolher, merecem ser apreciadas do ponto de vista estético.” (BRASIL, 2002 p.68). A linguagem presente nas obras literárias seria material para a análise dos diferentes valores culturais na vida social. Além de trabalhar com a análise, o documento prevê a produção dos alunos,

Os sentidos que emanam de obras produzidas no campo da literatura, das artes plásticas, da música, da dança podem ser constituídos e revisitados por meio de projeto que preveja a produção de totalidades significativas, em diferentes linguagens, e a posterior exposição das produções. Um mesmo tema gerador (o Barroco, por exemplo) pode reunir, em uma sala ambiente, tanto reproduções de obras já consagradas e identificadas com esse estilo como as produções dos alunos (textos verbais, esculturas, pinturas, músicas etc.). (BRASIL 2002, p.70)

E a formação de leitores, orientando ser melhor

[...] o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos. (BRASIL, 2002 p.70)

A partir 2003, os Parâmetros Curriculares passam a oscilar entre a negação e a diminuição do status. Além do descaso pelos documentos, é possível que a falta de políticas educacionais que viabilizassem ações efetivas de aplicação das orientações presentes nos documentos tais como: modificações na estrutura escolar que permitissem discussões sobre o tema, formação continuada e apoio a própria prática modificada do professor.

Em 2006, são elaboradas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) em resposta aos PCN que incorporaram os conteúdos e o ensino de literatura aos estudos da linguagem:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p. 49).

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é o primeiro volume das OCEM. Logo de início percebemos o reconhecimento das especificidades pertencentes ao ensino de língua e literatura. O documento separa em capítulos os conhecimentos de língua, literatura, língua estrangeira, arte e educação física. Desse modo, observa-se que:

o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Na defesa, pois, da especificidade da Literatura, torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio (importância que parece ter sido colocada em questão), assim como atualizar as discussões que têm sido travadas desde os últimos PCN. (BRASIL 2006, p.49-50)

O documento percorre nas páginas seguintes a defesa da Literatura no currículo do ensino médio, postulando a democratização do acesso a ela. A Literatura como arte e meio: de conhecer a educação da sensibilidade; de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico; de pôr em questão o que parece

ser ocorrência/decorrência natural; de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; de humanização do homem coisificado. (BRASIL, 2006)

Assim como os PCN, as OCEM defendem o ensino de Literatura formando o leitor literário e não o sobrecarregando com informações secundárias tais como época, estilos, etc. Defendem, pois, o letramento literário: “podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.” (BRASIL 2006, p.55)

Os estudos de textos literários no ensino médio no documento em questão os veem como continuação graduada dos estudos e leituras do ensino fundamental: para as OCEM, o aluno que ingressa no ensino médio, após passar por experiências de leitura nos nove anos de ensino fundamental, já está preparado para a leitura de textos mais complexos, que poderão ser trabalhados com textos e manifestações culturais de outras modalidades mais familiares aos alunos tais como letras música, por exemplo.

O professor deve ser mediador no que tange ao funcionamento das estratégias à leitura literária e proporcionar aos seus alunos práticas de leitura escolar que os aproximem “dos textos que se encontram mais afastados no tempo e/ou que possuem uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal, próprios da cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola.” (BRASIL, 2006 p.63)

Ainda, as orientações enfatizam que cabe ao professor a organização sistemática do conteúdo dos estudos literários a partir de um projeto político pedagógico que intenciona o letramento literário, para os três anos do ensino médio, garantindo uma sequência lógica de textos e autores a serem lidos em um planejamento flexível que permita outras leituras não previstas.

Contudo, percebemos nas OCEM uma tendência em privilegiar o ensino da Literatura através, prioritariamente, das obras nacionais. Esta orientação tem seus precedentes na LDB (1996) que coloca a Literatura Brasileira como base nacional comum no currículo.

Pensamos que se deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a Literatura brasileira, porém não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas. (BRASIL, 2006: 73-74).

Outro fato interessante diz respeito aos cânones. As OCEM defendem que é papel da escola aproximar o aluno dos cânones, chamados de “cultura letrada”. Segundo o documento, somente estes textos garantiriam a qualidade de ensino necessária às práticas escolares. Pressupõe ainda que, não há cultura letrada fora do ambiente escolar e que as outras manifestações de cultura não são necessárias na escola, pois os alunos podem ter acesso por si só fora do ambiente escolar.

Ao se tratar das orientações curriculares para o ensino de literatura, consideram-se, portanto, em primeiro plano, as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada. Tal primazia visa a garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar (BRASIL, 2006 p.60)

Entendemos que a cultura letrada não é realmente a legitimada, do letramento dominante. Para Street (2014) os letramentos vernaculares são invisibilizados na escola.

Acreditamos que a formação de leitores passe também pela leitura das obras consagradas, mas não somente por elas. As OCEM não excluem os autores contemporâneos, mas sim os contemporâneos alternativos. Pensamos ser necessária uma mudança no currículo escolar e até na concepção de linguagem de alguns professores para que possamos propiciar outras leituras aos alunos. Assim, centralizar o ensino de Literatura pela leitura dos cânones é ter a falsa impressão de que a produção nacional esteja estacionada nestes padrões, que não há produção contemporânea de qualidade que valha a pena conhecer e estudar.

Em 2003 iniciou-se a elaboração de um documento intitulado “Diretrizes Curriculares de Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Paraná” e atualmente, Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (doravante DCE/PR).

Participaram ativamente da elaboração deste documento os professores da rede sob a orientação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e através de seminários, simpósios, semana pedagógica e reuniões. Para

cada disciplina o documento traz a dimensão histórica, os fundamentos teórico-metodológicos, conteúdo estruturante, encaminhamentos metodológicos e avaliação. Em Língua Portuguesa, para cada parte supracitada a literatura aparece como subitem, ao qual nos deteremos.

Segundo a DCE/PR, assim como os outros documentos oficiais citados neste trabalho, os estudos literários não devem se pautar em uma organização (apenas) cronológica, e poderão utilizar-se das correntes que podem colaborar para o ensino e aprendizagem da literatura como, por exemplo, estudos filosóficos e sociológicos, a Estética da Recepção, a Análise do Discurso, entre outras correntes que possam contribuir com a análise literária.

Sob esse enfoque sugere-se, nestas Diretrizes, que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética. (PARANÁ, 2008 p.58).

Para o ensino médio, as DCE/PR orientam que o ensino de Literatura deve integrar-se a técnicas de leitura e produção de texto. Agregadas aos conteúdos estruturantes, as práticas de sala de aula devem proporcionar aos discentes o “sabor do saber”. (PARANÁ, 2008 p.77)

Como já dito, as DCE/PR utilizam como fundamentação teórica a concepção de Bakhtin: a linguagem é um constante processo de interação mediado pelo diálogo. O discurso como prática social é estabelecido como conteúdo estruturante, ou seja, toda a prática escolar deve estar vinculada à vida do aluno, à língua em funcionamento.

Nesta perspectiva sociointeracionista, o ensino de Literatura deve privilegiar a leitura do texto literário como prática social, isto é, uma leitura vinculada à vida dos leitores, de acordo com os seus interesses e necessidades. Quanto à leitura dos cânones, segundo as DCE/PR deve ser garantido aos alunos o acesso a eles. O exercício da leitura de texto literário é concebido como necessidade e direito dos cidadãos.

Em vez da imposição, o ensino da Literatura, dessa perspectiva, desenvolve-se a partir da sedução, em um processo no qual o conhecimento estético é ministrado paulatinamente, não como o principal objetivo disciplinar, mas como necessário para a compreensão do texto e, conseqüentemente, para a apropriação dos sentidos necessários para a fruição estética, que pode levar ao hábito de ler (MELLO, 2010).

Como metodologia, as DCE/PR sugerem claramente o Método Receptional. Baseado na Estética da Recepção e na Teoria de Efeito, Bordini e Aguiar (1993) propõem uma metodologia na qual a voz do leitor é bastante valorizada. Também vem ao encontro do sociointeracionismo proposto na fundamentação teórica do documento, pois enfatiza o papel do sujeito perante o processo de ensino e aprendizagem.

Essa proposta de trabalho, de acordo com Bordini e Aguiar (1993), tem como objetivos: efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. (PARANÁ, 2008 p.74)

Quanto ao processo avaliativo, as orientações das DCE/PR direcionam para a chamada “avaliação formativa”, conforme prevista pela LDB. O professor deve acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do aluno continuamente e cumulativamente, podendo agir com relação às necessidades do discente durante o processo. Para a avaliação não há um item específico para a leitura de Literatura. Apenas há indicações para a avaliação das habilidades de leitura dos alunos, as quais são muito subjetivas e amplas:

Leitura: serão avaliadas as estratégias que os estudantes empregam para a compreensão do texto lido, o sentido construído, as relações dialógicas entre textos, relações de causa e consequência entre as partes do texto, o reconhecimento de posicionamentos ideológicos no texto, a identificação dos efeitos de ironia e humor em textos variados, a localização das informações tanto explícitas quanto implícitas, o argumento principal, entre outros. É importante avaliar se, ao ler, o aluno ativa os conhecimentos prévios; se compreende o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto; se faz inferências corretas; se reconhece o gênero e o suporte textual. Tendo em vista o multiletramento, também é preciso avaliar a capacidade de se colocar diante do texto, seja ele oral, escrito, gráficos, infográficos, imagens, etc. Não é demais lembrar que é importante considerar as diferenças de leituras de mundo e o

repertório de experiências dos alunos, avaliando assim a ampliação do horizonte de expectativas. O professor pode propor questões abertas, discussões, debates e outras atividades que lhe permitam avaliar a reflexão que o aluno faz a partir do texto. (PARANÁ, 2008 p.82)

A partir dos PCN, o ensino de Língua Portuguesa busca primazia no que ele chama de Eixos (Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística), o que dá ao texto a atribuição de objeto de ensino.

\*\*\*\*\*

Buscamos então, no ensino de Língua Portuguesa, a terceira concepção de linguagem: a linguagem como o lugar de constituição das relações sociais.

Nesta abordagem preconiza-se a formação de leitores competentes; a leitura e a escrita como atividades articuladas e complementares. Para a reflexão a cerca da língua, a utilização dos gêneros textuais como suporte didático para a prática pedagógica, a fim de proporcionar aos alunos variedade textual para que compreendam o funcionamento da língua. No dizer de Albuquerque et al (2008), os estudos emergentes nos anos 80, trazem à tona uma gama de teorias que “almejam promulgar mudanças substanciais nas práticas pedagógicas presentes no processo de escolarização brasileiro.” (p.256)

Os estudos sobre letramentos múltiplos vistos como práticas sociais de uso da leitura e escrita têm oportunizado discussões interessantes na formação de professores. Na Linguística Aplicada, cada vez mais se fortalece a preocupação em analisar, na perspectiva acadêmica, como os estudantes interagem nas práticas de letramento. Neste sentido, nas próximas páginas abordaremos os letramentos desenvolvidos no projeto que resultou neste trabalho.

### 3 O COLOCADOR DE PRONOMES

Depois empalideceu. Levou as mãos ao abdômen e estorceu-se nas garras de repentina e violentíssima ânsia.

Ergueu os olhos para Frei Luiz de Souza e murmurou:

– Luiz! Luiz! Lamma Sabachtani?!

E morreu.

De que não sabemos – nem importa ao caso. O que importa é proclamarmos aos quatro ventos que com Aldrovando morreu o primeiro santo da gramática, o mártir número um da Colocação dos Pronomes.

Paz à sua alma. (LOBATO, 1956)

Com muitas ideias linguísticas “O Colocador de Pronomes” Lobato expõe o desejo de promover modificações na cultura brasileira e na forma de conceber a Língua Portuguesa no que diz respeito ao ensino. Neste contexto, podemos verificar em alguns trechos do conto divergências entre as variedades brasileira e portuguesa de nosso idioma e certos indícios que favorecem nossa nacionalidade.

Adequado ao capítulo que se segue, o título do conto e ele próprio relacionam-se com as concepções de linguagem e os letramentos no ensino de Língua Portuguesa: buscamos mais que alfabetizar, almejamos letrar nossos alunos nos letramentos que estiverem ao nosso alcance para que possam fazer da Língua Portuguesa uma apropriação que faça sentido em sua vida.

Com esta proposta, discorreremos a seguir sobre os Letramentos, no ambiente escolar. Percebemos como o conceito de letramento é bastante abrangente e podemos afirmar que em nossa sociedade há novas exigências sobre os conhecimentos da leitura e da escrita, o que faz esse termo sofrer ressignificações. Assim, este capítulo tem o objetivo de explicitar alguns significados dos Letramentos, do letramento literário, do letramento digital e dos multiletramentos atrelados às práticas escolares, à formação do leitor em uma discussão que busca refletir sobre o trato destes letramentos na escola.

\*\*\*\*\*

Dominar o código alfabético foi, por muito tempo, suficiente habilidade de leitura e de escrita. É claro que há convenções que precisam ser aprendidas, porém atualmente, ser alfabetizado é insuficiente, já que “alfabetizar e

letrar são dois processos diferentes quanto à aquisição da leitura e da escrita, sendo o primeiro um percurso individual e o segundo individual e coletivo.” (SOARES, 2009)

Letrar é mais que alfabetizar. O indivíduo letrado tem a escrita e a leitura como ações que fazem sentido em sua vida, em seu contexto social. Segundo a mesma autora “o letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita”. “O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009 p. 39)

Para tanto, o aluno deve estar cercado de materiais de qualidade que tragam os mais diversos gêneros textuais, assim garantindo práticas sociais de leitura. Prática social parece-nos palavra de ordem, posto que seja papel da escola, propiciar ao estudante a aquisição eficaz da Língua Portuguesa, para que ele possa conhecer e reconhecer as variações de sua língua e os gêneros linguísticos dominá-los ao inserir socialmente nas situações a que venha enfrentar em sua vida.

A prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade. (Kleiman, 2007 p.8)

O ambiente que institucionaliza o aprendizado de ler e escrever é a escola. Ela é uma agência que promove o letramento escolar e deve oferecer um contexto rico em situações que exijam e estimulem a leitura e a escrita o que é imprescindível para alguém tornar-se letrado. Concordamos com Vygotsky (2000) quando afirma que:

o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (p.155-156)

Pensando no processo desenvolvido na escola, podemos dizer que a função de letrar é de todos os professores: cada um tem um papel em sua disciplina. O professor de matemática “letra” com os números; o de geografia, com

os mapas. Assim, o conceito perpassa todo o ambiente escolar dando sentido ao conteúdo a ser aprendido.

Kleiman (2006) considera que, para que sejamos agentes de letramento em enquanto professores devemos agregar algumas ações à nossa prática pedagógica: os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula devem ser adequados às práticas sociais que fazem parte da vida cotidiana dos alunos; as atividades devem ser planejadas visando ensinar a linguagem escrita em contextos significativos, mostrando seu propósito em diferentes contextos; pelo estudo dos gêneros, desenvolver no aluno habilidades de leitura e escrita que funcionem em situações reais; incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa assim como reconhecer e respeitar o conhecimento trazido pelo aluno; avaliar de forma individual, levando em consideração as características de cada um, a pluralidade de vozes e de discursos; trabalhar a percepção do seu próprio valor e promover a autoestima e a alegria de conviver e cooperar; ativar mais seu intelecto no ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz, tanto quanto seus educandos; reconhecer a importância do letramento e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

Mudanças de atitudes, de paradigmas, de concepções são necessárias neste momento em que entendemos que “educação bancária” não é o suficiente e que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996 p.52).

Para aprender e ensinar Português é necessário fazê-lo na pluralidade de discursos. Conscientizar os educandos de que são válidas as diferentes formas do uso da língua é fazer do conhecimento algo real e necessário para a vida do estudante. O trabalho com gêneros dentro da concepção de letramentos permite uma percepção maior da variedade discursiva e também articular conteúdos e práticas significativas desvencilhando-se de práticas de ensino tradicionais.

### 3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO

Para iniciarmos esta seção buscamos conceitos de letramento fundindo-os com letramento literário para que pudéssemos ter mais clareza neste conteúdo e suas implicações no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Partimos da conceituação de letramento de Kleiman (2004, p.19): “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Salvaguardando as especificidades da escrita literária, tais como a interação leitor/escritor, seus aspectos artísticos, humanizador, ficcional, de acordo com o objetivo proposto pelo texto, podemos afirmar, assim como Cosson (2009), que existem vários eventos de letramento literário dentro e fora da escola, nos quais a finalidade é a construção e a reconstrução de significados presentes neste texto.

Corroborando o aspecto da especificidade, Zappone (2007, p.07) “o Letramento Literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade.”

Acreditamos que a Literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem e ao processo de aprendê-la. Como prática social, entre os letramentos, o letramento literário é papel da escola. É no ambiente escolar, através de um processo educativo específico que se concretiza a singularidade do letramento literário. Mas que seja um letramento literário real “sem transformá-la (a literatura) em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” (COSSON, 2009 P.23)

A formação de leitores com sensibilidade humana, percepção estética e capacidade reflexiva é o que se busca com o letramento literário e o ensino de literatura. Através desta formação de leitores, formamos escritores, discursadores capazes de construir melhor o ambiente em que vivem:

[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos (COSSON 2006, p.16)

Considerando a escola como principal agência de letramento e o ambiente escolar o lugar propício para o desenvolvimento do letramento literário, seria necessária a formação do aluno leitor. Baseando-nos no caráter interdisciplinar que as provas nacionais têm e constatando através do resultado do ENEM de 2013 (CASTRO; LISBOA, 2013), que os alunos que estudam ou se formam no ensino médio apresentam dificuldades de ler e interpretar uma obra literária e relacionar com outras obras ou outros gêneros textuais, verificamos que a escola não tem conseguido desenvolver o letramento literário.

Refletindo sobre o assunto, pensamos em alguns problemas que permeiam a leitura literária na escola e discutiremos um a um.

O primeiro problema diz respeito ao cânone literário como expressão suprema de Literatura. Para nós, o conceito de letramento literário abrange não só os textos valorizados pela leitura de críticos e historiadores, mas textos presentes em eventos de letramento que tenham como objetivo para além de sua leitura. Consideramos eventos de letramento a interação com filmes, seriados de TV, mangás, gibis, romances cor-de-rosa, *best sellers* e iniciativas na Internet (leitura e escrita de textos colaborativos tais como as *fanfiction*), ao estabelecerem uma relação ampla com os jovens leitores, que compreendem outros significados nestes textos, mais que uma atividade escolar, um exercício de escrita com objetivos concretos. Corroborando Mafra quando afirma que “a literatura de massa constitutiva da história de leituras daquele adolescente, tem sido seu ponto de partida, a sua iniciação.” (2003,18)

Ainda que muitos de nós, professores, saibamos da entrada dos textos não literários na vida e na formação dos leitores em idade escolar não os reconhecemos como contribuintes ou base das leituras.

Obviamente não somos contrários à leitura das obras consideradas cânones, mas contrários à exploração superficial, à leitura forçada e sem valor ao aluno que lê sem efetivamente compreender o motivo pelo qual aquela obra é mais importante que outras. Concordamos com Soares (2000) ao afirmar que o acesso das camadas populares ao mundo da cultura letrada muitas vezes exprime apenas a aquisição de uma habilidade quase mecânica de codificação/decodificação, ou seja, estas pessoas sabem ler, mas não são leitores.

Este problema ressalta as práticas escolares de leitura e avaliação aplicadas ao texto literário. O aprendizado por linha do tempo, organizada por

escolas literárias, aspectos e principais autores escolariza e reifica a Literatura e a coloca em períodos de sistematicamente separados. Além disso, as fichas de leitura e as perguntas de interpretação têm um caráter de atividades mecânicas, de direcionamento que não desenvolvem a criticidade e a observação dos alunos. Espera-se assim que a leitura e a interpretação dos alunos sejam uniformes e adquiram o mesmo sentido por todos os leitores. Ainda, práticas como esta são enfadonhas, desmotivadoras e não promovem a formação de leitores; então para Lajolo (2004, p.12) “o problema é que os rituais de iniciação propostos os neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo desinteresse enfado dos fiéis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar.”

O próximo problema diz respeito aos fragmentos de textos literários que se encontram nos livros didáticos. Muitas vezes, fragmentos são o único contato que os alunos têm com os textos literários durante toda sua vida no ensino fundamental e médio. O problema maior está na atividade de interpretação e compreensão que deve ser feita sem a obra completa e através de suposições direcionadas pelas características do autor ou da escola literária, ou ainda, pela visão do professor. Subjugamos: o texto literário ao atribuir-lhe somente um caminho para sua significação; o aluno ao negar-lhe a oportunidade de desenvolver habilidades de crítica e interpretação; e o professor ao seguir a atividade fragmentada que o livro didático oferece. Também, há aquelas atividades que se utilizam do texto literário como pretexto para ensinar outros conteúdos. Lajolo (2004) explica que o uso do texto literário em sala de aula funda-se, ou deveria fundar-se em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas, isto é, em que a escola, por não saber exatamente como explorar o texto literário, acaba atribuindo a esse um lugar secundário, passando então a literatura a ser tratada como pretexto e estratégia para o estudo de outros objetos.

Para Cosson (2009) o trabalho com Literatura, letramento literário e formação de leitor no ambiente escolar, deve ser associado à função humanizadora. Para tanto o autor discorre sobre os três tipos de aprendizagem compreendidos pela linguagem literária:

- a) A aprendizagem da literatura, que se dá através da experiência estética do mundo por meio da palavra, e instiga os sentidos, os sentimentos e a

intimidade, pois há uma relação tátil, visual, sensorial, emocional do leitor com o texto.

- b) A aprendizagem sobre a literatura, que envolve os conhecimentos de história, teoria e crítica; prevalência dos didatismos nos currículos escolares.
- c) A aprendizagem por meio da literatura, que está relacionada aos saberes e às habilidades proporcionadas aos usuários pela prática da leitura literária: ampliação do universo cultural do leitor através dos tantos temas humanos, sociais, políticos, ideológicos, filosóficos, dentre outros, que são tratados nos gêneros literários.

O ensino da Literatura por sua historiografia e a falta de contato direto com as obras, a experiência de leitura do texto literário fazem dos itens “a” e “c” os mais negligenciados neste momento nos estabelecimentos de ensino e são imprescindíveis na formação do leitor literário.

Acreditamos que o ambiente escolar possa letrar o aluno em diversas categorias, e nesta discussão, durante o processo de ensino e aprendizagem de Literatura, possa se desenvolver o letramento literário, o que consiste, para Aguiar (2000), no reconhecimento das regras que regem aquele plano ficcional. Ler literariamente pressupõe o domínio de tais regras. Para que isto ocorra, Hansen (2005) afirma ser necessário:

que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado. (p.19-20).

Pensamos, então, ser necessário refletir sobre qual concepção está sendo adotada para o ensino de Literatura e qual leitor queremos formar, pois:

A prática da literatura consiste exatamente numa exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita. Ela diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos, e isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, pois uma leitura literária nunca será a mesma: o leitor sempre terá algo a ressignificar. (SILVA E SILVEIRA, 2013 p.95)

Não é a partir de provas e fichas que o letramento literário se dá: precisamos encontrar formas de ir além da interpretação do professor e da sugestão do livro didático, permitindo e formando nossos alunos para serem leitores proficientes, tanto para aulas de Literatura quanto na leitura literária fora dos muros da escola.

### 3.2 LETRAMENTO DIGITAL

É inegável a interferência das tecnologias em nosso cotidiano: trabalhar, estudar, divertir-se, todas estas ações podem estar mediadas por aparatos tecnológicos. No ambiente escolar, práticas pedagógicas transmissivas de conteúdo perdem espaço e há exigência de atividades que contemplem o uso destes recursos, pois há um “novo aluno no ensino básico, acostumado à internet, à computação ubíqua, à diversidade local, à interconexão global, às novas práticas de leitura, e vivendo em um mundo caracterizado pela compressão tempo-espaço, ansiando por professores que possam oferecer novas práticas pedagógicas para a construção do saber” (SILVA, 2012, p. 69).

Evidentemente voltar-se para a formação “metodológica tecnológica” de professores faz-se praticamente obrigatória, seja ela nos cursos de graduação e/ou na formação continuada. Pensamos, além dos alunos caracterizados por Silva, naquele aluno excluído digitalmente que tem na escola o primeiro e muitas vezes o único contato com as tecnologias. Para Araújo (2007) um dos caminhos para o letramento digital é que na escola sejam criadas situações didáticas que tragam para o espaço educativo as práticas sociais de uso da escrita digital nas quais exista a necessidade de interação, para que os alunos percebam “que são ferramentas sociais portadoras de sentidos”.

Neste contexto, mais do que atrair alunos acostumados com o uso das ferramentas tecnológicas, a inclusão digital é fator integrante ao processo de ensinar e aprender no ambiente escolar.

Para o processo de aprender Língua Portuguesa, agregamos a palavra “digital” ao termo letramento entendendo que “a principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo”. (XAVIER, 2005)

Sendo assim, amplia-se o conceito de letramento ao inserirmos as novas tecnologias, o letramento digital consiste em desenvolver habilidades de construção de sentidos em textos amplamente conectados a outros textos, *links*, hipertextos e elementos multissemióticos. Ainda, em meio à infinita quantidade de informação disponível precisamos ter a capacidade de selecionar aquilo que nos é importante, o que é verdadeiro; além disso, nos comunicarmos respeitando as regras que regem este ambiente.

Partindo do princípio do letramento digital, Xavier (2005, p. 142) alerta que tais práticas só passarão a ser realidade em nossas escolas

se a política de educação do governo atual estimular e financiar a construção de telecentros públicos, equipar as escolas [...] com laboratórios de computação, capacitar em massa seus professores, transformando-os em 'letrados digitais' [neste caso], é bem provável que os gêneros digitais como e-mail, chat, fórum eletrônico, lista de discussão [...] weblog, hiperfichões colaborativas [sejam] cada vez mais trabalhados, aprendidos e utilizados na escola e, principalmente, fora dela.

Basicamente a comunicação via computador é feita através da escrita e as informações disponíveis digitalmente são recebidas pela leitura. Para Soares (2000), a tela é considerada como um novo espaço de escrita e traz mudanças significativas nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo entre o ser humano e o conhecimento; a autora ainda afirma que estas mudanças configuram um refinamento no conceito de letramento. Essas novas práticas mediadas pelos computadores e internet construídas pelas multissemioses, sugerem a necessidade de incorporar novas práticas atuais na escola, como sugeridas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, já em 2006.

### 3.3 MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E GÊNERO DISCURSIVO

Há a necessidade de se trabalhar uma pedagogia de multiletramentos na escola?

A visão do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa focalizando os multiletramentos e as multissemioses, elementos estes intimamente ligados à interação, tem seu valor pautado na literatura de Rojo; Moura

(2012). Segundo os autores, trabalhar com novos letramentos normalmente envolve a utilização das TIC (Tecnologias da Informação e comunicação) como ferramenta pedagógica.

Para as OCEM “[...] o papel da disciplina de Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação [...]”. Podemos afirmar que o suporte digital nos proporciona muito mais que o conteúdo verbal, porque temos acesso a imagens, sons, hipertextos, o que possibilita um tipo de interação diferente da que se tinha antes somente no suporte papel. (BRASIL, 2006)

Entendemos que a sociedade passa por inegáveis modificações, e vivemos em um mundo em que se espera que pessoas sejam capazes de guiar suas próprias aprendizagens, busquem o conhecimento, aprendam a aprender e colaborem entre si. (ROJO; MOURA, 2012).

No mundo atual, a informação está mais acessível através de aparatos tecnológicos e pensando em caminhos menos tradicionais que são ferramentas pedagógicas que podem colaborar veementemente no cotidiano de nossos alunos, promovendo interatividade, multisemioses, em um processo de aprendizagem que já abarca a busca do conhecimento por caminhos menos tradicionais.

Quirino de Sousa (2011) afirma que desenvolver multiletramentos críticos significa incentivar a construção de conhecimento através de um olhar reflexivo acerca de questões sociais, promovendo espaços para a percepção de outras maneiras de ver o mundo, ou seja, outras culturas. Atrelado a isso está o contato com as mais diversas formas de texto e de construção de sentidos.

Para tanto, a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem desenvolvidas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade.

Dando seqüência a esse raciocínio, defende-se que a abordagem do letramento deve, portanto, “considerar as práticas de linguagem que envolvem a

palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes”. (BRASIL, 2006, p. 28)

A citação acima, presente no documento oficial Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens Códigos e suas Tecnologias, afirma que é papel da escola e do professor dessa área promover os letramentos múltiplos, ou seja, propor um trabalho com os alunos que envolva as práticas de leitura e escrita de diversos contextos e de diferentes sistemas semióticos, além da palavra escrita. Com essa afirmação, compreendemos que é dever e papel da escola propor efetivamente um trabalho com os multiletramentos, que envolve, conseqüentemente, a multimodalidade.

Dionisio (2011) diz que, com os avanços tecnológicos, surge a necessidade de revisão e ampliação de alguns conceitos essenciais no campo dos estudos das interações humanas e no âmbito dos estudos do processamento textual.

A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. (DIONISIO, 2011)

Conforme expõe Paes de Barros (2009), e com base em Kress & Van Leeuwen (1996), de acordo com a semiótica social, os textos são construtos multimodais, a escrita é somente uma das modalidades de representação. Essas modalidades são culturalmente determinadas e constantemente redefinidas no interior dos grupos sociais em que estão inseridas. Portanto, o ato de ler não deve centralizar-se somente na escrita, já que essa se constitui como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação.

Ainda pela teoria acima exposta, o texto escrito por si é multimodal, ou seja, se compõem por mais de um tipo de representação. Numa página, por exemplo, além da linguagem escrita, outras formas de representação, como a

diagramação, a qualidade do papel, o formato e as cores das letras, entre outros elementos, contribuem nos sentidos dos textos.

Portanto, nenhum sinal ou código pode ser entendido em sua amplitude quando estudado isoladamente, já que os elementos se complementam na composição dos sentidos. A opção pelo emprego de certos elementos e não de outros, de certas formas de representação e não de outras, deve ser entendida em relação ao seu uso e em situações de circulação e de interlocução específicas.

Para Dionisio (2011), se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. Quando usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais. (p.139)

Conforme explica Bazerman (1997), os gêneros “são espaços familiares nos quais nós criamos ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são guias que usamos para explorar o não familiar”. Portanto os gêneros do discurso são enunciados relativamente estáveis elaborados por diversos campos de utilização da língua, sendo que cada campo elabora seus tipos de enunciados. Bazerman (2006, p.30), explica que os gêneros que atuam em sala de aula devem superar a função de proposições padronizadas, não podemos esvaziar o sentido da atividade em sala de aula, fazendo com que as produções genéricas se tornem meros exercícios formais. É papel dos professores reativar o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, os gêneros que solicitamos nas ações comunicativas da sala de aula. Tomar como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais significativas para eles, pode ser uma proposta.

É de se considerar então, que o objetivo do ensino de gêneros textuais é levar os alunos a produzirem enunciados orais e escritos de modo que os levem a utilizar efetivamente a língua materna. Nesse mesmo sentido, levando em consideração a perspectiva interacionista e sociodiscursiva no ensino de língua materna, Dolz e Schneuwly (2004) defendem a ideia do trabalho com a compreensão e produção de gêneros como método de ensino e aprendizagem da língua, baseados no princípio de que “aprender uma língua é aprender a comunicar”.

Assim, priorizam o desenvolvimento do funcionamento comunicativo dos alunos que é em primeiro lugar prepará-los a dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.<sup>2</sup>

A proposta de trabalho a qual nos propusemos a aplicar e a descrever nesta dissertação pauta-se na teoria dos gêneros. Tem e como objetivo geral de desenvolver um projeto de leitura e escrita de textos literários, contos e microcontos, verificando sua viabilidade e almejando desenvolver a produção multimodal e os multiletramentos em meio digital (redes sociais), vinculados à formação de leitores, como já dito. Para tanto, pensamos ser necessário teorizar a respeito do gênero conto, além de discutir um pouco mais sobre literatura e práticas escolares.

### 3.3.1 O Gênero Conto suas Ramificações como Objeto de Ensino e Aprendizagem

Historicamente o gênero conto aponta para um passado remoto e de acordo com alguns autores teria origem em diferentes acontecimentos: segundo Max Miller, nos mitos arianos que circulavam na pré-história da Índia (Max Miller); o conto teria nascido anteriormente aos mitos em diversas culturas, geograficamente afastadas (Andrew Lang); A teoria ritualista afirma que o conto tem seus personagens inspirados em personagens cerimoniais de ritos populares esquecidos (Paul Saintyves); na teoria marxista o conto é uma superestrutura na qual podemos reconhecer modos de produção e dos regimes políticos que assistiram seu aparecimento (Vladimir Propp); por último, podemos dizer que estas teorias estão sendo substituídas por uma visão mais flexível, segundo na qual o conto teria sua origem em uma variedade de radículas e tradições heterogêneas. (Claude Bremond e Jean Verrier 1982) (MOISÉS 2012, p.261)

---

<sup>2</sup> A proposta de trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) funda-se sobre o postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente pela escola e essa sistematização é denominada por eles de Sequência Didática (SD).

Durante a Idade Média o conto vive uma época áurea, principalmente na Itália com Boccaccio e Decamerone entre outros. A França acompanha o movimento com d'Ouille, Perrault e Mme.D'Aulnoy, por exemplo. No século XVIII, surgem Piron, Marmontel e Hamilton, liderados por Voltaire, revitalizando a narrativa breve.

Somente no século XIX, o gênero é considerado forma artística de expressão, um produto literário. Diversos autores começam a escrever a ponto de se impor um rigor na seleção daqueles que possam estar entre os autores que contribuíram para o aperfeiçoamento deste gênero, como a exemplo dos franceses Balzac, Haubert e Maupassant. Fora da França, destacamos Edgar Alan Poe, Nicolai Gogol, Anton Tchekhov, Hoffmann e em destaque, Machado de Assis.

Para Moisés 2012, o conto atingiu seu apogeu como estrutura erudita ou literária no século XX no Brasil e no mundo, abarcando uma diversidade problemática: “entretanto, apresentar as várias tendências e fases atravessadas pelo conto moderno, incluído as veleidades experimentalistas que o tem impelido na direção da crônica ou do poema em prosa, escapa dos limites deste livro.” (p.264)

Podemos acrescentar que a matriz do conto permaneceu constante, o que nos permite nos aprofundar no gênero, já que:

Não estamos ante um código dogmático, implacável, a partir do qual se julgassem todas as narrativas do gênero, mas da verificação de um estado de coisas que vem durando o suficiente para autorizar um pouco mais do que simples dúvidas, ou afirmações gratuitas, a seu respeito. (MOISES 2012, p.265)

O conto, assim como qualquer gênero literário, não é de fácil definição. Para Cortázar (1974), seus aspectos antagônicos e múltiplos dificultam seu enquadramento por uma teoria:

se não tivermos uma idéia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes. (p.147)

Como todo conto conta histórias ficcionais ou reais, afirmamos que a narratividade é sua marca essencial. Como gênero literário da prosa de ficção, reproduz as situações cotidianas humanas inseridas em certo período temporal. Então, podemos dizer que a narratividade do conto tem a responsabilidade de relatar, de maneira exclusiva, os fatos acontecidos, a história inventada, na visão do seu narrador, seja ele participante do evento ou mero expectador, ou ainda, somente o criador da história. Mas todo relato é conto? Segundo Moisés:

Ao longo do movimento romântico, empregava-se o vocábulo “conto” no sentido de narrativa popular, fantástica, inverossímil. Os autores preferiam classificar de “novela” ou “romance” suas narrativas, ou recorrer a outros termos como “lendas”, “histórias”, “baladas”, “tradições”, “episódios”, etc.(2012, p.260)

Quanto a sua estrutura podemos dizer que o conto é essencialmente conciso e narrado em primeira ou terceira pessoa. “De onde a [objetividade] do conto: desprezando os desvios e os atalhos narrativos concentram-se no âmago da questão em foco.” (MOISÉS, 2012 p.273)

Este gênero tende a demonstrar a realidade presente, concreta, assemelhando-se a vida. Todas as palavras não de ser suficientes e necessárias e devem convergir para o mesmo alvo. Interessante a colocação de Harris (1975) “a essência do conto está em isolar, em retratar a individualidade da personagem, ou momento, ou cena isolada - destacada de um grande continuum- a um só tempo social e histórico”. O dado imaginativo se sobrepõe ao dado observado. A imaginação, necessariamente presente, é que vai conferir à obra o caráter fictício.

A trama do conto deve ser linear e objetiva. A ação caminha sempre à frente. A grande força do conto consiste no jogo narrativo para prender o interesse do leitor até o desenlace, que é regra geral, um enigma. O final enigmático deve surpreender o leitor, deixar – lhe uma semente de meditação ou de pasmo perante a nova situação conhecida. Para Moisés (2012) conto é uma “célula dramática” que gira em torno de um só clímax, uma só ação, pelo qual “os ingredientes galvanizam-se numa única direção.”

As personagens são tomadas como instrumentos para a ação. Ainda sobre as personagens, Moisés (2012) aponta que são poucas as personagens que intervêm no texto, pois o tempo, o espaço, a ação, o tom dividem espaço com essa unidade. Ele aponta as características dos personagens no conto:

Ainda em consequência das unidades que governam a estrutura do conto, as personagens são estáticas ou planas. (...) O autor focalizando-as no lance mais dramático de sua existência, imobiliza-as no tempo, no espaço e nos traços de personalidade. (...) O convívio com as personagens de um conto dura o tempo da narrativa: terminada esta o contrato se interrompe; a vida dos protagonistas está encerrada no episódio que constitui a matriz do conto.

Seguindo sobre a estrutura do conto, podemos dizer que sua essência assemelha-se à captação de uma imagem: concentramos nossa atenção em um ponto, em um momento do tempo e do espaço, fixamos no que vemos, o que escolhemos ver, o que escolhemos não ver. O conto e a imagem organizam-se sob um foco rodeado acontecimentos.

A linguagem do conto utiliza metáforas de imediata compreensão para o leitor e não há de abstrações e preocupação com o rebuscamento. A fala dos personagens está prioritariamente representada pelo diálogo, sendo este a base expressiva do conto. Podemos considerar quatro tipos de diálogo: o diálogo direto ou discurso direto, o diálogo indireto ou discurso indireto, o diálogo indireto livre ou discurso indireto livre e o diálogo ou monólogo interior. Reconhecemos a importância do diálogo, pois “sem diálogo, não há discórdia, desavença ou mal entendido e, portanto, não há enredo nem ação.” (MOISÉS, 2012 p.280)

O conto também utiliza na sua estrutura da tipologia textual. A narração é um recurso pouco utilizado, pois em contraposição ao diálogo. Consiste na exposição de fatos relevantes ao conto, os quais envolvem ação, movimento e evolução no tempo. Semelhante à função da narração, a descrição no conto é geralmente ligeira, sem nunca fazer um relato completo. À descrição pode ser necessária explorar os aspectos físicos e psicológicos das personagens, do cenário, da natureza ou do ambiente. Quanto à dissertação pode fundir-se aos outros aspectos narrativos ou descritivos ou destacar-se. “Há diálogos dissertativos, bem como descrições ou narrações permeadas pela dissertação.” (MOISES, 2012 p.290)

Outro aspecto da estrutura do conto é a trama. Ela se organiza conforme o andamento, o ritmo de apresentação dos eventos do conto. Como já dito, a grande força do conto está no jogo narrativo que se consegue desenvolver e prender o leitor à trama. Ainda “contos há sem enigma ou que o apresentam diluído ao longo do relato, como na literatura moderna.” (MOISÉS, 2012 p. 291)

Quanto ao foco narrativo Brooks; Warren (1943) apresentam-no da seguinte forma: o conto narrado pela personagem principal; uma personagem secundária que narra a história da personagem principal; a presença do narrador onisciente; a presença do narrador observador. Os dois primeiros focos dizem respeito à observação externa dos acontecimentos, enquanto o narrador observador e onisciente tem acesso à mente do contista.

Voltando-nos para os tipos de texto, Grabo apud Moisés (1913) sugere a divisão em cinco grupos: o conto de ação, conto de personagem, o conto de cenário ou atmosfera, o conto de ideia e o conto de emoção. E assim:

quando nos referimos aos tipos de contos, temos em mente as diferentes formas de aproveitamento de ingredientes do conto bem como o seu ajuste harmônico no interior da narrativa. (...) Por fim atente-se que não há contos puros: toda narrativa breve pode apresentar várias facetas, decerto com o predomínio de uma, assim autorizando e fundamentando a sua localização em determinada categoria, dentro da árvore classificatória.

Se o tamanho é o “documento” do conto, a forma curta de narrar histórias minúsculas, alguns até com 140 caracteres, faz do miniconto e seus segmentos, exemplo de narrativas literárias, às quais nos dedicaremos agora.

A classificação do texto Miniconto, microcontos, nanocontos tem gerado diversas discussões no meio acadêmico e entre os autores destes textos. Muitos estudos afirmam que o miniconto e seus segmentos são gêneros independentes do conto. Para Lagmanovitch (s.d) a micronarrativa deriva efetivamente do conto mas, ao se acentuar o fator brevidade a estrutura sofre uma mudança muito grande, eleva este tipo de texto a um gênero único e autônomo. Para Moisés (2012) as fronteiras do miniconto são tão elásticas e instáveis quanto às do conto.

Defendendo a dependência das micronarrativas a outros gêneros como o aforismo, lírica, ensaios e muitos outros, Rojo (2010) acentua a sua “estrutura proteica” isto quer dizer que suas características podem se aproximar de uma grande quantidade de outras formas literárias.

Pensando nesta característica fronteira e híbrida, Zavala (2001) define a micronarrativa ou minificção como uma mutação pós-moderna do conto literário breve.

Diante destas discussões, reconhecemos a polêmica e tomamos nossa posição neste trabalho assumindo a micronarrativa como subgênero do gênero conto, pautando-nos em sua dependência e suas características estruturais comuns ao conto. Acreditamos que a brevidade é um elemento do conto, sendo ela exacerbada ou não, pois “o microrrelato é uma forma radical e experimental do conto que agudiza e intensifica as características formais e estruturais deste gênero”. (ALVARES, 2012 p.1-2)

Para Capaverde (2004) microtextos são “todas aquelas formas escritas que possuem como característica principal a brevidade, sem que se leve em consideração à temática ou o estilo narrativo” (p. 31).

O miniconto vem ganhando aceitação na literatura, entre escritores e leitores, por suas características específicas que se enquadraram muito bem com as novas tecnologias de difusão e com o novo público que essas tecnologias criaram.

Obviamente, a quantidade reduzida de palavras e letras é uma característica do miniconto, que apresenta variações de tamanho dependendo da situação de uso do texto. Porém, mais do que isso, a forma de se contar a história é mais definidora que seu tamanho puro e simples. Nesta categoria, o leitor é levado a imaginar, num exercício criativo, o contexto em que aquele momento específico contado pelo autor acontece. É uma comunhão entre leitor e autor. Isso acontece também em um conto, no qual muita coisa é deixada subentendida para que o leitor se perceba ou interprete a sua maneira. Porém, em um miniconto, por sua concisão, essa característica é levada às últimas consequências, sendo a base de sua formulação. O autor precisa levar isso em consideração ao escrever um miniconto, e aumentar ao máximo as possibilidades imaginativas de seus leitores. Para Moisés (2012) “ao contrário de ser conto por ser breve, uma narrativa é breve por ser conto, isto é dotada da estrutura peculiar do conto.” (p.318)

Então, escrever um conto, mesmo que pequeno, requer conhecimento prévio sobre o assunto abordado, praticidade, conhecimentos técnicos sobre a língua e criatividade. Em sua estética, o texto deve apresentar elementos que participem de sua fluidez, elementos de coesão, que faz a ligação harmoniosa entre os parágrafos, estabelecendo uma relação de significância e a coerência que rege a lógica interna do texto, mantendo o tema abordado com um bom nível de entendimento, pois uma narrativa literária, seja qual for sua extensão, deve conter “início, sequência, reversão, personificação, ou, determinando rigorosa e

tecnicamente, prosopopeia, trazendo o protagonista, o antagonista e a testemunha para vida.” (Miller, in Lentricchia e McLaughlin 1995, p.75)

Para Spalding (2008), o miniconto brasileiro tem seus precursores no modernismo, embora a inexistência de estudos mais aprofundados não nos permita afirmar veementemente. O autor aponta “Um Apólogo”, como exemplo desta modalidade de escrita por destoar do estilo Machadiano. Também “Memórias póstumas de Brás Cubas” com seus capítulos de uma página, representaria a tentativa de concisão deste autor. Outro representante da velocidade e brevidade da escrita no Modernismo apontado por Spalding (2008) é Oswald de Andrade:

Transpondo o cerne modernizante do movimento para a realidade brasileira, Oswald criará os romances, artigos e manifestos que Cândido chamou de experiências decisivas, sendo o célebre “Manifesto Pau-Brasil” caso exemplar dessa transposição. **Nele o autor já fala especificamente em agilidade, Ágil a poesia e em síntese: O trabalho contra o detalhe naturalista – pela síntese;** contra a morbidez romântica – pelo equilíbrio geométrico e pelo acabamento técnico; contra a cópia, pela invenção e pela surpresa (p.31)

Avançando um pouco mais, na década de 70 eram publicados quatro textos de Dalton Trevisan na antologia de Alfredo Bosi. Sua estreia acontece em 1959, com a obra “Novelas Nada Exemplares”, hoje considerada uma “renovação estilística e temática num momento literário saturado pela mesmice” (SANCHES NETO, 1996 p. 13).

Por toda sua carreira, Trevisan perpassa pelos textos curtos, aperfeiçoando sua técnica minimalista:

O título de “novelas” para um livro de contos, parodie ou não Cervantes e seu *Novelas ejemplares*, prenuncia como Trevisan trabalhará ao longo de toda carreira literária no limite das definições de gênero sem preocupar-se com elas, permanecendo fiel à sua temática e a partir daí intensificando sua estética hoje identificada como minimalista. (Spalding, 2008.p.35)

Com sua obra “Ah, é?”, de 1994, o autor leva o miniconto ao seu apogeu chamando a atenção dos críticos: “se os primeiros textos já eram diminutos, ocupando no máximo seis páginas, atualmente diminuiram ainda mais” (HOHLFELDT, 1988, p. 161).

Certamente Trevisan abriu caminhos para os minicontos com sua obra. Depois dele, entre os anos de 1998 e 2001, autores como Maria Lúcia Simões, Rodrigo Naves, Pólita Gonçalves, João Gilberto Noll, Fernando Bonassi, Luiz Arraes, entre outros, tiveram sua obra minimalista publicada em livros ou em jornais de grande circulação.

Embora o conto e o miniconto tenham características narrativas semelhantes cada um tem suas particularidades. Pensando nisso, em 2001 uma obra didática publicada por Graça Paulino, Ivete Walty, Maria Nazareth Fonseca e Maria Zilda Cury, “Tipos de textos, modos de leitura” considera, talvez pela primeira vez, o miniconto como um gênero específico:

Embora o conto nos pareça uma narrativa concisa, restrita aos elementos essenciais, desenvolveu-se, a partir dos anos 60, um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo sobre o leitor. Trata-se do chamado miniconto. Seu efeito de recepção é muito forte exatamente por sua condensação. O discurso direto, tão frequente no conto, é muitas vezes dispensado em nome de um ritmo de narração quase alucinante. Isso o transforma numa metáfora da velocidade com que circulam os seres, as mensagens, os objetos, os textos nas sociedades contemporâneas. (PAULINO, 2001, p. 137-8)

Neste sentido, a criação de contos muito pequenos, os minicontos, microcontos e os nanocontos, manifestam a condição de rapidez e economia das palavras, porém resguardando-se o efeito de unidade, a sustentação semântica para que o leitor seja capaz de preencher as lacunas da narrativa e entender a história nas entrelinhas.

De grande importância para a história e para o estudo do conto e do microconto foi a publicação, em 2001, de “Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século” obra organizada por Ítalo Marconi. A antologia traz Machado de Assis, Clarice Lispector, Lima Barreto, Dalton Trevisan, entre muitos outros, uma variedade de grandes autores e grandes exemplares do gênero.

Em 2004, parodiando “Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século”, Freire lança “Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século”. Esta antologia reúne 100 escritores brasileiros em 100 microcontos de até 50 letras. Conta com a participação de nomes como os de Dalton Trevisan, Millôr Fernandes, Manoel de Barros, Modesto Carone, Adriana Falcão, Sérgio Sant’Anna, Marcelo

Mirisola, entre outros. A obra traz, ainda, um prefácio de 50 palavras assinado por Ítalo Moriconi, organizador da antologia 'Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século'.

Assim como o livro, com as novas tecnologias, o ambiente online tornou-se importante suporte para a escrita e principalmente para a divulgação do microconto; Blogs como o de Carlos Seabra<sup>3</sup> Samir Mesquita<sup>4</sup> são famosos no meio pedagógico ou por quem simplesmente gosta de ler microcontos.

Além dos blogs, o Twitter também é muito utilizado pelos autores de microcontos e nanocontos para a divulgação de sua obra. Adequado à necessidade de acompanhar a velocidade do mundo moderno, utiliza-se das ferramentas tecnológicas disponíveis para a produção de pequenos textos, compatíveis com sites de grande popularidade (conhecidos como microblogue, pela extensão curtas das mensagens), conseguindo assim, a possibilidade de alcançar a milhares de leitores em potencial.

No ambiente digital, o microconto pode ser considerado uma produção minimalista e inusitada, incentivando a prática de leitura através da apresentação de trechos literários de publicação fácil, leitura dinâmica, porém de compreensão elaborada: os textos curtos desta categoria têm o objetivo de tocar o imaginário e a interpretação do leitor, fazendo com que este reflita sob a ótica do seu conhecimento de mundo a tênue linha da interpretação.

Acreditamos que os microcontos podem representar uma contribuição significativa na formação do leitor, no processo de ensino, aprendizagem e avaliação de leitura e da escrita, pois os alunos hoje inseridos neste processo nasceram após a existência das novas tecnologias, o que lhes propicia facilidade e rapidez em diversos fatores de sua vida e comportamento e ações próprios dessa cultura.

A compreensão da importância que a literatura possui na vida do ser humano e do papel do professor na formação de leitores perpassa as academias, os cursos de formação de professores e as escolas. Entretanto, mesmo conhecendo o posicionamento de renomados estudiosos da literatura, muitos professores brasileiros reportam dificuldades no ensino da literatura. A escola na qual aplicamos

---

<sup>3</sup> <http://microcontosdocarlos.blogspot.com.br/>

<sup>4</sup> <http://www.samirmesquita.com.br>

o projeto encontra-se em um momento privilegiado, pois conta com uma biblioteca repleta de obras literárias e que são atualizadas a cada dois anos, além de ter acesso facilitado aos professores e alunos. A professora das turmas que participaram do projeto procura trabalhar as obras em sua plenitude, mas diz que a escassez de práticas de leitura pelos alunos é um fator que atrapalha bastante, pois todo o trabalho, inclusive o de leitura, tem que ser feito durante as aulas. Ainda, o prazer pela leitura é substituído pela obrigatoriedade das listas de vestibular e ENEM, que apesar de terem questões mais dissertativas e reflexivas acabam por burlar a apreciação das obras literárias na medida em que impõem as obras e os tipos de leitura que já deve vir acompanhada por sua análise. Percebemos que a leitura de textos literários é feita de maneira segmentada, demorada e os alunos apresentam pouco interesse.

Como nossa proposta de estudos da linguagem preocupa-se em particular com a análise linguística a ser trabalhada com contos, falaremos de nossas escolhas para estas atividades, como a opção para unir a prática de leitura, escrita de textos literários e a análise linguística, com a ajuda das tecnologias. Além de unificar nossas práticas através da escolha dos textos, procuramos nos pautar na interação concebida pelo círculo bakhtiniano:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 123)

Adotando-se uma perspectiva sociointeracionista bakhtiniana, o estudante precisaria ser motivado a ter objetivos e a realizar seu livre projeto de discurso para que assim se inserisse em um processo de melhorar suas capacidades individuais e seu potencial de produzir textos. Na proposta, pela leitura e escrita de seus próprios contos e microcontos o aluno teve a oportunidade de experimentar o universo literário, criar as suas próprias situações de discurso e exercitar a capacidade de “intertextualizar”.

O que queremos expor é que, não raramente, as atividades e aplicadas em sala de aula enfatizam desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos em relação ao uso correto das estruturas gramaticais, atreladas ou não a

textos que servem muitas vezes de pretexto para o ensino, e ainda quando há escrita, ela não é valorizada pelo processo de produção textual, somente o produto final.

Além disso, foi possível criar situações que provocaram o posicionamento do aluno com base nas suas leituras, para que a escrita estudantil escrita não se tornasse vazia correndo o risco de “dizer nada a ninguém, por nenhuma razão em particular”. (BAZERMAN, 2006 p.15)

Cabe-nos valorizar o ensino e aprendizagem da literatura durante toda a vida escolar, especificamente no ensino médio. Candido (2004) define a literatura como um bem imprescindível a que todos têm direito e, por isso, defende a sua inclusão na pauta dos direitos humanos. Para ele:

(...) há um conflito entre a idéia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (p.176)

Corroborando Candido sobre a inclusão da literatura entre os direitos humanos, Perrone-Moisés (2005) discute o fato de o ensino de literatura de qualquer nacionalidade deve ser democrático e não elitista, uma vez que um livro é o mesmo, indiferente do tipo de papel no qual é publicado, conferindo, assim, acessibilidade a todos os alfabetizados, desde que estes possam contar com o auxílio do professor, “a quem cabe apenas mostrar o objeto sob a sua melhor luz.” (p.347)

Ela argumenta que:

(...) o texto literário tem uma especificidade e um valor que devem ser preservados. Atualmente, há muita informação cultural circulando, o que não redundando em cultura, porque essas informações são superficiais, indiferenciadas, veiculadas sem nenhum critério de seleção e recebidas de modo aleatório. É como um antídoto a essa indiferenciação generalizada da informação que a literatura deve ser ensinada e estudada. A grande obra literária é meio de conhecimento, de crítica do real e exercício da liberdade imaginativa, sem a qual a história é vivida como fatalidade. O acesso às obras dotadas desses valores e ao instrumental que permite a sua melhor fruição é um direito ao qual corresponde um dever do professor e do crítico. (p.347)

A autora é incisiva ao discorrer sobre a formação de leitores. Para ela todos são capazes de fazer leituras complexas e a nivelação baseada na “realidade” dos alunos redundava em injustiça social. O argumento de que se devem oferecer ao aluno apenas textos ao seu alcance, ou oriundos do seu ambiente social, é um paternalismo e um menosprezo da capacidade dos jovens. “A grandeza da obra de arte é deixar falar aquilo que a ideologia dissimula.” (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 347)

Durante muito tempo a concepção estruturalista de língua fez com que as aulas de língua portuguesa privilegiassem o ensino das formas abstratas e a gramática normativa. Após a reflexão de Geraldi (1997) sobre as concepções de linguagem que norteiam a prática dos professores, podemos dizer que a tendência, na prática, possa ter mudado para uma ótica sociointeracionista.

Com uma vontade imensa de fazer algo realmente prático com bases teóricas sólidas que nos levasse ao trabalho com abordagens pautadas na proposta de Geraldi (1984), a qual ressalta a importância de interação e interlocução real quanto à escrita, escrevemos o projeto de mestrado. Pensamos em articular ações de leitura, escrita e análise linguística em uma proposta só. Então, começamos com a leitura de microcontos, valorizando os textos literários. A interpretação deu voz ao aluno e a multimodalidade presente em alguns textos colaborou, no seu entendimento. As características do gênero foram exploradas em outros momentos de leitura, através de textos pesquisados na internet, “O primeiro beijo” Clarice Lispector e, posteriormente, dos textos dos próprios alunos. Para a gramática, utilizamo-nos do conto como texto de referência e com atividades que levassem a pensar sobre o uso da língua ao invés de exercícios prescritivos. Para Geraldi:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc. (1984, p. 74)

Entendemos que ensinar desta forma exige muito mais do professor: planejar, executar avaliar, reavaliar. Além disso, o conhecimento teórico, as nomenclaturas e a reflexão sobre a linguagem deva ser parte do conhecimento do

professor para que se possa envolver o aluno neste processo. Em outras palavras, a função do professor mudou, mas é dele o papel organizacional dos trabalhos. Sua concepção de linguagem norteará o processo de aprendizagem que moderará; se ensinará gramática prescritiva ou análise linguística.

Assim, professores podem conseguir melhores resultados neste processo ao utilizarem metodologias que incorporem os conteúdos às novas tecnologias. Desta maneira, buscar estratégias para incorporar esse modo de pensar e agir no processo de ensino-aprendizagem é indispensável para preparar nossos discentes a atuar no mundo fora das paredes da sala de aula, possibilitar-lhes melhores usos da linguagem, pelos textos orais e escritos que circulam em seu cotidiano.

\*\*\*\*\*

Estando em sala de aula, diretamente envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, ressurgem em nós uma questão todos os dias: como aprimorar o desempenho dos alunos diante das situações comunicativas das quais participam em suas práticas diárias? A resposta talvez esteja no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como práticas sociais em que o sujeito torne-se letrado. Para tanto, escola, professores, currículo, alunos, devem ter para si, a linguagem como referência na e para comunicação.

Acreditamos que o caminho esteja se abrindo a partir das discussões tais como as práticas ideológicas de letramento ancoradas nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995) como formas culturais gerais de utilização da leitura e escrita pelas pessoas. Ainda, o conhecimento sobre as concepções de linguagem as orientações dos documentos oficiais para que possamos, como já dito, decidirmos como intervir no processo de ensinar e aprender. Ao se analisarem os letramentos múltiplos, entende-se a necessidade de um ensino e aprendizagem de linguagem através de eventos reais.

Nas próximas páginas elencaremos nossa pesquisa: o método e as análises.

#### 4 UM DISCURSO SOBRE MÉTODO

Quando viu o ajuntamento de pessoas lá embaixo, apontando mais ou menos em sua direção, não lhe passou pela cabeça que pudesse ser ele o centro das atenções. Não estava habituado a ser este centro e olhou para baixo e para cima e até para trás, a janela às suas costas. Talvez pudesse haver um princípio de incêndio ou algum andaime em perigo ou alguém prestes a pular. Não havia nada identificável à vista e ele, através de operações bastante lógicas, chegou à conclusão de que o único suicida em potencial era ele próprio. (SANT'ANNA 2000,p.402)

A princípio o conto selecionado relaciona-se diretamente com o capítulo pelo seu título, porque tratamos do capítulo de metodologia. Além disso, relacionamos a maneira que o autor constrói um narrador que conhece a ciência e faz uso dela para estruturar o seu discurso sobre o personagem principal, para estruturarmos o nosso discurso a respeito da metodologia (salvo que não nos utilizamos de metáforas e divagações filosóficas).

\*\*\*\*\*

Iniciando o capítulo, pensamos que as formas estanques que separavam a nossa língua portuguesa para fins pedagógicos funcionaram por muito tempo com o objetivo de estudá-la como se cada parte (a leitura, a escrita, a literatura, a análise linguística) fosse uma língua diferente, fechada, normatizada e sem objetivos práticos e imediatos: a língua que se ensinava e se utilizava na escola era seu idioma próprio e só valia dentro de seus muros e para suas avaliações; seus textos serviam para serem lidos, escritos e analisados para e pelo professor. O que estava de acordo com a pedagogia que oprimia o conhecimento dos sujeitos e valorizava somente o do professor, em uma concepção estruturalista, objetivismo abstrato.

Nosso estudo tem como problema dois ápices: como o texto literário pode ser utilizado nas aulas de português de forma íntegra, ressaltado suas características próprias e além da literatura, abrindo caminho para a análise linguística sem se tornar pretexto, em um evento de letramento chamado aula de língua portuguesa? A inclusão das tecnologias: computador, internet e redes sociais

poderiam colaborar com o desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos pela ótica dos multiletramentos?

Nas aulas de língua portuguesa, podemos dizer que práticas de leitura podem tornar-se significativas na medida em que a metodologia utilizada privilegie a formação de sentidos: o professor, primeiramente, medeia as interpretações mostrando suas possibilidades, suas ideologias. Com o passar do tempo os alunos dependam cada vez menos do professor e interpretem por si só, o que Soares (2000) considera como modalidade de escolarização adequada “[...] aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”.

Nossa proposta baseia-se na convicção de que: uma prática pedagógica diferenciada alicerçada no estudo de textos literários associada à análise linguística articulada ao texto pode colaborar para o processo de escrita dos alunos. Acreditamos também que o processo de escrita em ambiente digital de forma multimodal favorece a formação do aluno escritor e leitor, pois o contato com novas linguagens abre o patamar de interpretação e criação de textos muito mais significativos.

#### 4.1 A PESQUISA

Entendendo o homem como um ser ativo perante o ambiente em que vive, que reflete sobre os acontecimentos, nosso estudo considera a escrita um produto deste ser pensante. Por este motivo acreditamos que os alunos em atividade escolar interagem o tempo todo entre si, com o professor e com o objeto de estudo, fazendo do seu texto escrito o resultado desta interação. Desta forma, nossa análise não poderia deixar de ser interpretativa, porque precisamos considerar a linguagem como uma atividade interativa realizada pelo contato com as pessoas.

Esta pesquisa justifica-se pela nossa inquietação em aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa com o recurso que tínhamos nas escolas públicas e duas necessidades: usar o texto literário em sua integridade durante as aulas e inserir práticas de ensino com o apoio das tecnologias. Com estes pensamentos, retiramo-nos em licença para estudar e retornamos para a escola no horário das aulas. Foram cedidas duas aulas semanais,

durante o primeiro bimestre, nas duas turmas de terceiro ano do ensino médio diurno para a aplicação do projeto, interferindo no andamento das aulas. Fomos o aplicador do projeto<sup>5</sup> e também o professor pesquisador, recaindo sob nossa prática a análise, temos apoiados em Leffa (2006, p.129), a primeira característica de pesquisa de intervenção, a de que “intervenção deve ser efetuada pelo professor pesquisador [...]”.

Como segunda característica da pesquisa de intervenção, contamos com a participação dos grupos que faziam parte da pesquisa em algumas das decisões a serem tomadas no andamento do projeto. Embora traçado um planejamento com tempo bem restrito, os grupos podiam opinar em algumas das práticas pedagógicas, alterando datas e até a maneira de fazer algumas atividades. Porém, sempre estávamos presentes, orientando, o que para Leffa (2006) é essencial.

A terceira característica do projeto de intervenção diz respeito ao público e as situações de aplicação do projeto: embora não tenhamos restringido para candidatos escolhidos e sim termos dado a chance de todos os alunos do terceiro ano do ensino médio, deparamo-nos com um contexto restrito: duas turmas pequenas, com menos alunos que o normal e com características que chegavam a ser antagônicas. Isto interferiu tanto positivamente quanto negativamente no principal objeto deste estudo: o desenrolar do projeto e o processo de ensino e aprendizagem. Ainda com Leffa (2006), caracterizamos a pesquisa de intervenção sendo aplicada em uma “realidade mais restrita” (p.130).

Lüdke e André (1986), afirmam que a natureza do problema é que determina a metodologia a ser escolhida. Para o ambiente escolar, a pesquisa qualitativa é a vertente mais adequada por apresentar um rigor científico representada em suas características.

Para Bell (1997), “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente”.

Esta pesquisa foi classificada como qualitativa enquadrando-se nas categorias de Bogdan e Biklen (1994), quanto ao ambiente de recolhimento dos dados:

---

<sup>5</sup> Descrição aula a aula do projeto: APÊNDICE A

i.A fonte direta de dados é o ambiente natural. Uma vez que se assume que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, entende-se que as ações poderão ser melhor compreendidas se observadas no seu ambiente natural de ocorrência.(p.47)

A pesquisa foi realizada na escola pública, durante as aulas de português, portanto em ambiente natural. Como o investigador fazia parte da aplicação do projeto, ressaltamos que este se utilizou de si como observador e selecionador dos dados mais relevantes da coleta, sendo a principal ferramenta desta ação.

Quanto à natureza dos dados:

ii.Os dados recolhidos são predominantemente descritivos. Estes podem assumir a forma de palavras ou imagens.[...]iii. O processo é mais relevante que os resultados ou produtos. [...] iv. Os dados são analisados de forma indutiva. [...]v. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (p.47-51)

Os principais dados que serão analisados são os textos produzidos pelos alunos durante o projeto, consideramos que são predominantemente descritivos e descritíveis. Além disso, todo o processo de ensino será analisado, até que se chegue ao resultado que é o texto do aluno. Isto faz do processo mais importante que o produto. Em nossas análises procuraremos incitar reflexões sobre o ensino, ou seja, uma análise indutiva. E atendendo ao quinto requisito, em nossas análises buscamos compreender os textos através da perspectiva do aluno, dos sujeitos da investigação. Segundo os próprios autores, as pesquisas para serem caracterizadas qualitativas não precisam apresentar todas as características descritas ou em mesma proporção: “[...] totalmente desprovidos de uma ou mais das características. A questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

#### 4.2 AMBIENTE ESCOLAR

O projeto de intervenção foi realizado no Colégio Estadual Antonio de Moraes Barros, situado em Londrina, Paraná. A maioria de seus alunos mora nas proximidades da escola, na região oeste de nossa cidade. Há também discentes da

cidade de Cambé e até alunos que vem de regiões mais afastadas, resultado das “trocas” de transferência entre os estabelecimentos de ensino.

No período matutino, a escola atende do oitavo ano do fundamental ao terceiro ano do ensino médio. A tarde é destinada aos menores do sexto ao sétimo ano do fundamental. No período noturno funcionam turmas do ensino médio e também do EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Além dos cursos regulares descritos acima, o colégio oferece oficinas do CELEM de Espanhol em níveis básico e de aprimoramento para os alunos e comunidade. Também, aulas específicas de treinamento esportivo para os alunos.

Há também atividades complementares de Português e Matemática para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e, para a Educação Especial, apoio na sala de recursos multifuncionais, para os discentes com necessidades especiais variadas (cognitivas, motoras, auditivas, visuais, múltiplas), com professora especializada.

Somando-se as atividades extras ao ensino médio e fundamental o colégio atende quarenta turmas e cerca de mil alunos. O quadro de profissionais que atuam neste estabelecimento é de cerca de trinta funcionários para o apoio técnico pedagógico, sessenta professores lotados e aproximadamente de quarenta professores contratados (PSS). Há também as pessoas que trabalham como agentes de apoio com a limpeza e elaboração da merenda, cerca de dez pessoas.

O espaço físico é composto por 3 pavilhões de salas de aula com banheiros e bebedouros em todos eles. Nestas salas existem espaços separados para a sala de recurso para crianças com deficiência, de apoio, laboratório de química, CELEM e para projetos diversos, sala de xerox, além de um salão de eventos e reuniões. Sala dos professores, com banheiro próprio e copa; guarita de entrada com roleta; 2 salas para o atendimento pedagógico; sala da direção; secretaria; cozinha e área para a merenda; uma quadra de esportes coberta e outra descoberta; pátio e dois laboratórios de informática localizados em um mesmo espaço. Como podemos notar é um colégio espaçoso, organizado em espaços funcionais, o que traz comodidade para alunos e professores.

A biblioteca é um espaço com certo movimento de alunos. Há livros didáticos, paradidáticos em Português e Inglês, de literatura, gibis, revistas, dicionários, enciclopédias. Existem mesas e cadeiras ocupadas por professores

durante algumas aulas e na hora do intervalo, por alunos mais assíduos ao espaço. Há também dois computadores destinados aos trabalhos escolares. Os alunos são orientados a fazer a carteirinha no início do período letivo, mas não é obrigatório.

Por algumas vezes, embora não recomendado pela equipe pedagógica, o espaço é utilizado para que os alunos que chegaram atrasados esperem o início da próxima aula ou para punir alunos indisciplinados que entram em disposição com o professor. As ações de incentivo à leitura são pontuais; alguns professores do ensino fundamental do período da tarde incentivam a retirada de livros para a leitura. Apesar de existir o cargo de agente de biblioteca/leitura este não é ocupado por profissional habilitado na área de biblioteconomia:

-A carga horária do agente de biblioteca/ leitura deverá ser atribuída ao agente educacional II, professor (a) readaptado (a), desde que apresente habilidades nesta área, sendo 40 horas para as escolas com 1 e 2 turnos e 60 horas para as escolas com 3 turnos de funcionamento. (PARANÁ, 2011)

O laboratório de informática fica em ambiente separado das salas de aula. Primeiramente, foram instalados os equipamentos do Paraná Digital, programa do governo Estadual que visa a difusão das tecnologias da informação e comunicação através de três frentes: a implantação de laboratórios de informática em todos os estabelecimentos de ensino do Paraná, a preparação de professores para o uso destas tecnologias e a criação do site Dia a Dia Educação. Infelizmente estes equipamentos estão obsoletos e necessitando de manutenção e a sua utilização é precária, das 16 máquinas, dez estavam funcionando e em nenhuma delas funcionava a rede social Glogster por falta de atualização de software.

O outro laboratório instalado nesta sala é do programa PROINFO, do governo federal. São equipamentos mais novos com monitores de LCD. A diferença é que a velocidade da internet é maior e os sites são mais abertos que na rede do Paraná digital, o que possibilitou a utilização da rede social Glogster, para o nosso projeto. Eram 20 máquinas e todas funcionavam. Ambos os laboratórios funcionam com o sistema LINUX. A implantação destes laboratórios não foi feita de maneira planejada e os equipamentos estão mal distribuídos: é uma sala bem grande, mas as máquinas do PROINFO ficaram no meio do laboratório do Paraná Digital. Para atrapalhar, há cerca de 30 aparelhos de ar condicionado guardados neste mesmo laboratório que foram enviados pelo governo do Estado para serem

instalados nas salas de aula, porém a rede elétrica atual não suportaria todos ligados de uma vez. Para o professor que queira trabalhar no laboratório a dificuldade é andar entre as caixas de ar condicionado, pois os computadores ficam atrás.

O colégio ainda conta com televisores multimídia em todas as salas de aula, um computador, dois *datashows*, caixas de som, telão e máquina fotográfica digital á disposição dos professores.

Um fato interessante é que, para o uso de qualquer destes equipamentos ou dos espaços diferentes da sala de aula, o professor deverá apresentar á equipe pedagógica, um plano de trabalho, com objetivos, datas e horários para o uso. Após a aprovação dos pedagogos, existe um funcionário que gerencia estes espaços e equipamentos, ligando os computadores com antecedência e desligando após o uso, montando o *datashow*. Embora demonstre organização, este tipo de dinâmica no andamento da escola causa desconforto pelo professor ter que aguardar por aprovações para sua prática. Também não estimula o professor a utilizar as tecnologias disponíveis, tampouco agilizam ou facilitam a aula do professor, motivo este que talvez justifique que, apesar de haver todos estes equipamentos para fins pedagógicos, os recursos não são utilizados abundantemente. A televisão multimídia é a mais solicitada, acreditamos que seja pelo fato de que ela esteja disponível em todas as salas de aula sem necessidade de agendamento prévio e o professor já tenha um banco de dados de atividades organizado para aulas.

Com o nosso trabalho não foi diferente. Fomos recebidos bem, pois já trabalhamos neste estabelecimento há muito tempo. Contudo o planejamento das atividades teve que passar pela aprovação e autorização dos pedagogos e da professora regente.

Foi um crédito à nossa pesquisa a avaliação e a aceitação da equipe pedagógica e da professora das turmas. Seguindo o procedimento iniciado neste trabalho, antes de adentrarmos o estabelecimento de ensino decidimos verificar as orientações presentes no documento oficial mais próximo da vida dos professores: o projeto político pedagógico.

A lei 9.394/96 no inciso I do Artigo 12 estabelece que, cabe aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica: O Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) é um documento

individual produzido pelas instituições de ensino de todo país e, no Estado do Paraná, é disponibilizado pela Internet, nos sítios institucionais<sup>6</sup>. Neste documento devem constar os objetivos a serem alcançados a longo, médio e curto prazo, descritos em ações concretas. Ele apresenta o retrato do estabelecimento de ensino e ao mesmo tempo deve definir e organizar os projetos educativos necessários ao melhor andamento da aprendizagem dos alunos. Segundo Lopes (2011):

Ao juntar as três dimensões, o PPP ganha a força de um guia - aquele que indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores mas também funcionários, alunos e famílias. Ele precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre essa rota e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ao iniciarmos as análises de documentos percebemos a necessidade de analisarmos também o PPP do Colégio no qual realizamos a pesquisa. (ANEXO 2)

A princípio pensamos ser irrelevante analisarmos apenas um plano em um universo de dezenas de instituições na cidade de Londrina e centenas no Estado do Paraná. Porém, ao buscarmos outros projetos de outras escolas, verificamos que, na maioria, os problemas encontrados eram comuns, indicando os mesmos enganos e contradições encontradas nas redações destes textos que provavelmente devam se repetir nas práticas pedagógicas. Então, resolvemos analisar o projeto do colégio onde foi realizado o levantamento de dados, com o intuito de aprimorar o documento e provavelmente o entendimento sobre as orientações dos documentos oficiais.

Cada disciplina apresenta uma proposta curricular que tem como subitens: ementa, conteúdos estruturantes, objetivos, conteúdos e metodologia.

Primeiramente constatamos que a Literatura e o texto literário não ocupam lugar privilegiado ou próprio no projeto e, na seção de Língua Portuguesa, mistura-se aos preceitos de leitura e gêneros textuais e aos outros conteúdos básicos.

A ementa, comum ao ensino fundamental e médio, resume-se em algumas palavras e não há indicações de concepções de linguagem ou

---

<sup>6</sup> O PPP do Colégio Estadual Antonio de Moraes Barros está disponível em: <http://www.ldaantoniobarros.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/214/arquivos/File/PPP.pdf>

pressupostos teóricos não direcionando minimamente o professor: “Desenvolver as práticas de leitura, oralidade, interpretação e produção de texto” (PARANÁ, 2010 p.206)

O conteúdo estruturante é apresentado como discurso como prática social, porém não se dispõe a explicitar mais claramente o que isso possa significar.

Na parte de conteúdos básicos do primeiro ano, na subseção de leitura, a Literatura aparece em forma de itens metodicamente separados como: estética do texto literário; contexto de produção da obra literária; Diálogo da literatura com outras áreas.

Já na subseção “escrita”, em meio aos conteúdos gramaticais, encontramos os itens: “O que é Literatura” “Os gêneros literários” “Trovadorismo” “Humanismo”, “Classicismo”, “Literatura de Informação”, “Barroco” e “Arcadismo”. (PARANÁ, 2010 p.216-217). Não compreendemos a razão de estes itens estarem na seção de escrita. Além disso, a ordem em que se apresentam no texto do PPP indica que a Literatura é ensinada pela linha temporal, o que vai contra as orientações dos PCN, das OCEM e das DCE/PR no sentido de que são unânimes em negar o ensino da Literatura somente pela historiografia das mesmas.

Para o segundo ano do ensino médio, a referência à literatura surge em meio aos conteúdos básicos, também pela ordem histórica: “Romantismo/ Realismo/ Naturalismo/ Parnasianismo e Simbolismo”. (PARANÁ, 2010 p.218)

Ainda nesta seção o conteúdo literário é referenciado: “Análise de poemas/ poesias e romances;” “Interpretações e associações de diferentes tipos de textos com a Escola Literária;”. O fato de separar o gênero literário dos outros gêneros lhe dá certo prestígio, porém ao mesmo tempo, coloca-o em um patamar distante da realidade do aluno. Neste sentido, o texto literário se distancia do discurso como prática social.

Para o terceiro ano do ensino médio, repetem-se os conteúdos básicos do primeiro e do segundo ano sem nenhuma especificidade.

Nas seções “objetivos” e “avaliação”, nenhuma das séries do ensino médio menciona o ensino de Literatura ou a leitura de textos literários. Quanto à metodologia descrita, em momento algum é mencionado o trabalho com o tipo de texto em questão, o que supomos é que o texto literário esteja incluído nos estudos de gêneros, sendo um deles a ser estudado.

A análise que fizemos a partir do PPP da escola em que fizemos a coleta de dados em conjunto com análise de outros PPP revela-nos a reincidência de alguns termos como: prática social, gêneros textuais, contexto social, potencialidade, criticidade, criatividade, avaliação contínua que não se constata no restante do documento, como por exemplo, nas metodologias propostas.

Na realidade das escolas do Paraná, na grade curricular do ensino médio, são destinadas três aulas de Língua Portuguesa por semana, nas quais se prioriza o trabalho com análise linguística, depois a literatura e, por último, a produção textual.

A nosso ver esta divisão segmenta o ensino e artificializa a língua que naturalmente é aprendida e utilizada como meio de comunicação.

A partir das análises expostas dos documentos PCNEM, PCN+, OCEM E DCE/PR podemos verificar que eles têm e comum a postura interacionista nas orientações para a leitura na escola, no momento em que demonstram preocupação em formar e desenvolver a criticidade do leitor através do diálogo. Quanto à Literatura, podemos dizer que ela está presente em documentos supracitados, com mais ou menos prestígio, como forma de arte e desenvolvimento do ser humano.

Apesar disto, as orientações que chegam à escola são mal interpretadas, resultando em um documento que pouco colabora com o processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes a construção deste projeto que deveria ser coletiva se transforma em trabalho de um só, seja pelo desinteresse alheio, pela falta de crédito ao documento ou desconhecimento da importância do mesmo. No PPP analisado há o desprestígio ao trabalho com a Literatura, pois segundo suas orientações, conhecer a historiografia seria o suficiente.

Sabemos que estes documentos devem servir de orientação ao trabalho dos professores e cada um segue a sua concepção de língua para ensinar, o que resulta em metodologias de ensino diferentes que privilegiam este ou aquele aspecto. Entendemos então ser papel da escola promover o contato de seus alunos com os diversos gêneros textuais, textos que representem verdadeiramente a língua em uso. Como a escolha dos materiais para a aula cabe ao professor, é dele também a responsabilidade de conhecer concepções de linguagem com o objetivo nortear seu trabalho.

O primeiro contato que tivemos com o colégio a respeito da aplicação do projeto foi em agosto de 2013. Por algumas indefinições do projeto e também por estarmos entrando no quarto bimestre, optamos por realizar sua aplicação no ano seguinte. Iniciamos as conversas no princípio do ano letivo e no mês de fevereiro, a proposta passou pela apreciação da equipe pedagógica e da professora da turma. Como já dito, foi nos cedido um bimestre, março e abril de 2014, com 16 horas aula em cada turma, sendo duas por semana por sala, para toda a aplicação e mais duas aulas para a avaliação e reavaliação das atividades, no total de 18 aulas.

#### 4.3 ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO

Como já dito, o colégio situa-se na periferia de Londrina e a grande maioria de seus alunos moram nos arredores da escola, salvo os alunos que procuram especificamente a oferta de EJA, a qual diminuiu consideravelmente no ano de 2014, trazendo pessoas de outras regiões para o colégio. O Jardim Bandeirantes é um bairro tradicional da cidade e por este motivo as pessoas que ali moram o fazem há muito tempo e seus filhos e netos acabam morando nos arredores também. Então é comum que as gerações passem pelo Colégio Antonio de Moraes Barros. Os alunos atendidos são de classe média, baixa e muito baixa e muitas crianças relatam que os pais são separados ou são criados por outros membros da família como irmãos, tios e principalmente os avós. Muitos alunos começam a trabalhar muito cedo, fazendo com que se transfiram para o período noturno ou evadam-se da escola.

Para nossa pesquisa escolhemos as duas turmas do terceiro ano do ensino médio do período matutino. A escolha se deu por acreditarmos na maior experiência destes alunos com a escrita de textos e com a literatura. Na turma A são 20 alunos, dos quais 16 participaram das atividades, sendo nove meninos e sete meninas. Na turma A, quatro alunos não realizaram as atividades: um foi transferido e não teve tempo hábil para terminar o projeto; dois alegaram não ter interesse neste tipo de atividade (embora estivesse avaliando 60% das atividades deste bimestre); um alegou não ter conexão com internet fora da escola (todos tiveram tempo hábil para fazer as atividades na escola, durante o horário de aula ou fora dele.). Na turma B são 21 alunos, dos quais 15 participaram das atividades, sendo dez meninos e

cinco meninas. Nesta turma, seis alunos não realizaram as atividades: 02 foram transferidos e não terminaram o projeto; um destes alunos não realiza nenhuma atividade em nenhuma disciplina e em nosso projeto não foi diferente, embora goste muito de computador e não saia do celular; dois alegaram não ter acesso à internet fora da escola e não quiseram fazer em outros horários no colégio; um alegou não ter se adaptado à rede social Glogster e não realizou o trabalho.

Esclarecemos que, houve tempo hábil e condições para realizar as atividades durante as aulas e quem não conseguiu fazer na escola por alguma intercorrência poderia terminar em casa sem problemas. Em pesquisa antes de começarmos o projeto, verificamos que todos, sem exceção tinham acesso à internet fora do ambiente escolar. Além disso, nos propusemos a ficar depois do horário para o término do trabalho e ultrapassamos nosso cronograma em duas aulas somente para que alguns alunos terminassem. Ainda que nosso projeto avaliasse em 60% a nota do bimestre alguns alunos recusaram-se a participar e embora a equipe pedagógica sabendo da situação tenha conversado com esses alunos, não há como forçá-los a realizar as atividades.

Já mencionamos que as turmas são antagônicas em alguns aspectos, um deles o desempenho escolar: os trabalhos na turma A caminharam com muito mais fluência e facilidade. Os alunos aceitaram a proposta e realizavam as atividades. Os trabalhos rendiam e o cronograma estava sempre certo. Estavam com os materiais em mãos, liam os textos propostos e participavam das atividades orais. Na turma B, houve resistência quanto à aplicação do projeto quando visualizaram o cronograma e perceberam que haveria muitas atividades a serem realizadas, inclusive atividades de leitura que seriam cobradas em outros tipos de atividades. O cronograma estava sempre atrasado, não tinham o material, não liam e não participavam das discussões.

Com relação ao desempenho escolar, a turma A tem notas maiores que a turma B. Quanto à leitura de textos literários, os alunos relatam que tinham lido apenas trechos que os livros didáticos traziam nos dois primeiros anos do ensino médio. Neste terceiro ano, a professora de português tem desenvolvido um trabalho lendo as obras indicadas para o ENEM e vestibular, mas de maneira particionada e para desenvolver questões apresentadas por estes concursos. Em nossas conversas percebemos que os alunos apresentam interesse em melhorar a sua habilidade escrita, mas não compreendem que, como qualquer habilidade, ela deve

ser treinada através da leitura, das análises, da reflexão e da escrita. Pensam que escrever bem é um dom ou se dá por passe de mágica.

#### 4.4 AS REDES SOCIAIS

Descreveremos as redes sociais e levantaremos alguns fatores importantes quanto o uso destas redes em ambiente escolar.

A princípio utilizado para o entretenimento entre familiares e amigos, as redes sociais despertaram o interesse de empresas de todas as áreas por seu alcance praticamente incontável.

O Facebook é uma rede social gratuita lançada em 2004 por estudantes da Universidade Harvard e, a princípio, somente os alunos de lá poderiam se cadastrar. O termo Facebook em sua tradução literal significa “livro de caras” ou “livro de retratos”. Seus usuários devem fazer um registro breve e a seguir já podem criar perfis com fotos, listas de interesses pessoais. . Depois que sua conta for criada, a rede social sugere que você localize seus amigos que já estão cadastrados por meio dos seus contatos do seu e-mail e/ou MSN Messenger. Para que as pessoas encontradas façam parte do seu grupo de amigos, você deve pedir uma autorização para adicioná-las, assim como as pessoas devem pedir uma confirmação sua para entrar na sua rede. Por meio de configuração o usuário pode personalizar seu perfil deixando público apenas o que desejar. Ainda conta com diversas ferramentas como o mural, que permite aos amigos postar mensagens para que todo o círculo de amigos, interagir através de mensagens públicas ou privadas. Também o Status, permite postar em tempo real o que você está fazendo e, no nosso intuito pedagógico, postar recados e avisos. O Facebook possui várias ferramentas, como o feed de notícias e mural.

No centro da sua página inicial no Facebook, aparece o "feed de notícias", ou seja, as atualizações dos seus amigos, os links que eles divulgam, os vídeos, as notícias etc. Você pode comentar cada item ou clicar no botão "Curtir" para demonstrar que gostou daquele conteúdo. Da mesma forma, o que você divulgar no campo "O que você está pensando", pode aparecer no "feed de notícias" deles. Quanto mais um conteúdo for curtido ou comentado, mais aparece para as pessoas da sua rede.

Além do feed, cada usuário tem o seu mural, que aparece ao clicar sobre seu nome, informando o que foi curtido, recomendado, publicado e quem foi adicionado recentemente. Todas as suas ações aparecem nessa página, em ordem cronológica, da última para trás.

Outra maneira de interagir com seus amigos além dos murais que são públicos são as mensagens instantâneas privadas, individuais ou em grupo. Os aplicativos são ferramentas que permitem criar eventos, fazer listas de vídeos, integrar o que se publica no Twitter e no Youtube. Além disso, existem ferramentas de interação criadas por outras empresas ou pessoas, como jogos e testes temáticos e até brincadeiras para enviar aos amigos.

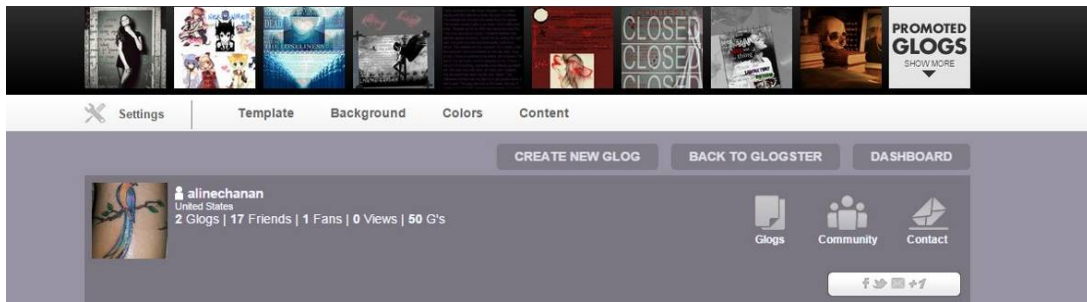
Segundo o sítio tecnologia.uol.com.br, o Facebook tem 1,23 bilhões de usuários no mundo e 61,2 milhões são do Brasil.(FACEBOOK..., 2014). Mediante ao seu alcance principalmente entre os jovens, usamos esta rede social como parte do integrante do projeto como meio de comunicação entre professores/ alunos e alunos/alunos. Para Kolowick (2011), para os alunos é preferível comunicar-se via mensagens de texto pelo celular ou redes sociais do que utilizar e-mail.

Para a produção das atividades multimodais utilizamo-nos da rede social Glogster, uma ferramenta Web 2.0, desenvolvida na versão beta, disponível gratuitamente, mas com a necessidade de registro (glogster.com) e na versão paga (glogster.edu).

A rede social está disponível nos idiomas Português e o Inglês, não sendo necessário instalar nenhum software para sua utilização. Sua função é prover elementos multimídia para a elaboração de cartazes interativos. Sua maior potencialidade é ser uma alternativa para a realização de pôsteres tradicionais e integrar dinâmicas multissensoriais em atividades de aprendizagem tradicional de texto. Para ascender à versão gratuita do Glogster é necessário apenas cadastrar-se. A partir daí a criação dos Glogs (nome dos cartazes interativos produzidos no Glogster) é praticamente intuitiva. A seguir detalharemos a produção no Glogster, após o cadastro.

1. Ao entrar no Glogster temos a seguinte página:

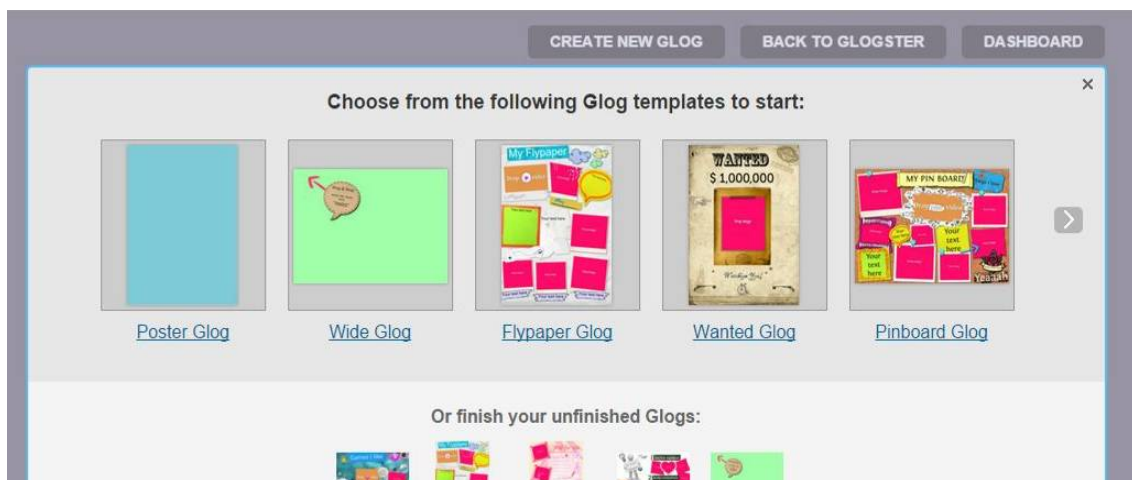
**Figura 1 – Glogster - página inicial**



Na parte superior, a página mostra os Glogs mais recentes. Logo abaixo algumas ferramentas. Em seguida o direcionamento que se dará a atividade: criação de um novo Glog, voltar ao Glogster ou ir até o painel de bordo. Ainda nesta página há a identificação do usuário, a quantidade de Glogs produzidos, de amigos, de fãs, de visualizações no último mês e o total de visualizações. No canto superior direito ainda há o link para os Glogs produzidos, a comunidade e o contato.

2. Clicando em “Create a new Glog” serão nos oferecidos alguns *templates* com fundo pré-formatado ou em branco. Com ele, podemos inserir os elementos multimídia em um click.

**Figura 2 – Glogster - Templates**



3. Ao escolher o *Template* o Glog poderá ser editado

Os botões para a abertura da aba de ferramentas assim como para salvar e o para o link estão no canto superior esquerdo, na cor azul clara.

**Figura 3 - Glogster – Botões para a Aba de Ferramentas**



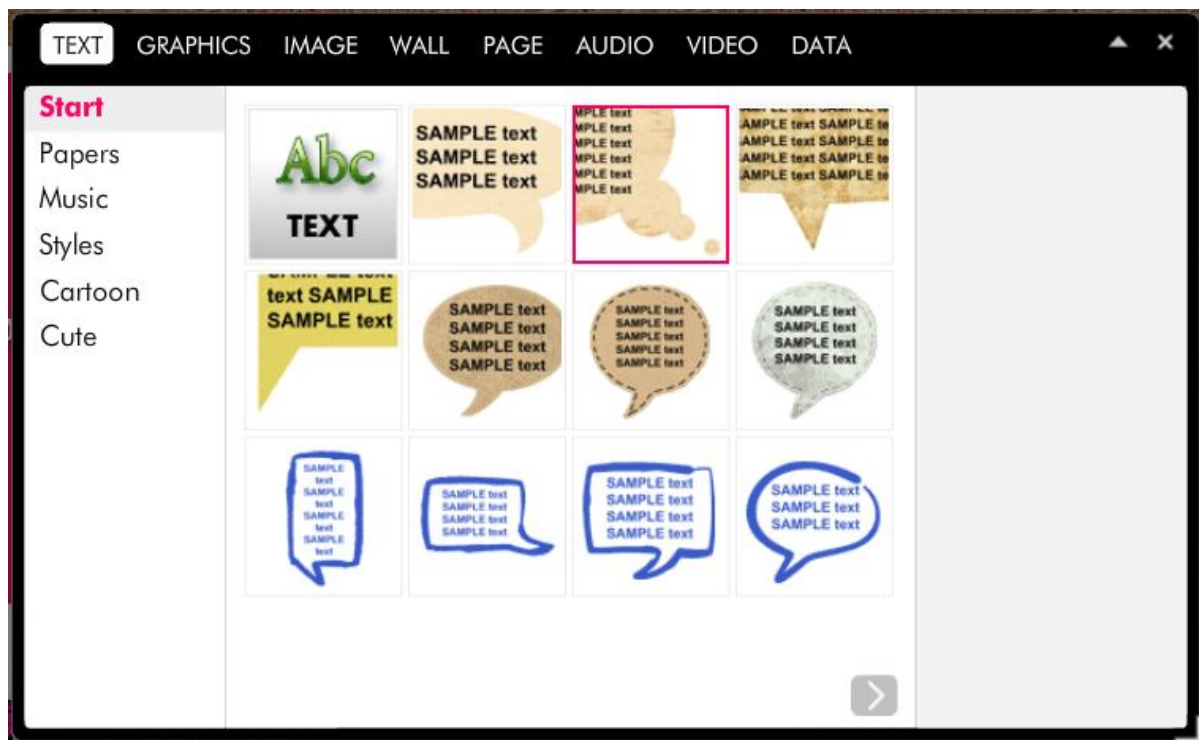
4. O software oferece as seguintes ferramentas para a edição:

**Figura 4 - Glogster – Ferramentas de Edição**



Texto, gráficos, imagem, fundos, páginas, inserção de áudio, vídeos e informações. Os elementos multimídia são incluídos através de arquivos de computador ou por links direto da internet. Em cada opção ainda há uma opções de escolha, como no exemplo da aba texto:

**Figura 5 - Glogster – Ferramentas de Edição de Texto**



5. Após terminar de editar, temos a aba abaixo para visualizar o trabalho antes de salvar.

**Figura 6 - Glogster – Botões para salvar produção**



6. Clicando em salvar:

**Figura 7 - Glogster – Botões opções de salvamento**

A imagem mostra um formulário de configuração para salvar um glog. No topo, há um campo de texto rotulado 'Glog Name:' com o valor 'Pinboard Glog by alinechanan'. Abaixo dele, há um campo rotulado 'Tags:' com um ícone de adição (+). Na parte inferior esquerda, há dois botões de opção: 'PUBLIC' (destacado em verde) e 'PRIVATE'. Na parte inferior direita, há um botão verde com o texto 'SAVE GLOG'.

Nomeamos os Glogs, incluímos marcadores (TAGS) e ainda, podemos escolher se vamos deixar público na rede social ou será apenas um trabalho privado.

#### 4.5 ROTEIRO DE TRABALHO

O primeiro contato que tivemos com o colégio a respeito da aplicação do projeto foi feito em agosto de 2013. Por algumas indefinições do projeto e também por estarmos entrando no quarto bimestre, optamos por realizar a aplicação no ano seguinte. Iniciamos as conversas no princípio do ano letivo e, no mês de fevereiro, a proposta passou pela apreciação da equipe pedagógica e da professora da turma. Então foi nos cedido um bimestre, março e abril de 2014, com

16 horas aula em cada turma, sendo duas por semana por sala, para toda a aplicação e mais duas aulas para a avaliação e reavaliação das atividades, no total 18 aulas.

Esta versão do roteiro de trabalho já é uma versão modificada da primeira versão. No primeiro roteiro nos atemos muito mais à leitura e à discussão dos textos literários, porém percebemos, logo na primeira aula, que os alunos estavam muito confusos a respeito dos gêneros literários e não tinham noções básicas de interpretação dos mesmos.

### **PROJETO: CONTOS MULTIMODAIS NO GLOGSTER**

Local: Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros – Londrina – Paraná

Público alvo: Alunos do Terceiro ano do Ensino Médio do Matutino

Tema: Contos multimodais no GLOGSTER

Número de turmas: 2

Número de aulas: 16 (meses de Março e Abril de 2014)

#### **Roteiro de Trabalho**

##### 1. Objetivo:

Formar sujeitos leitores pelo trabalho com os gêneros conto e microcontos via práticas de multiletramento em meio digital.

##### 2. Etapas

Pesquisa de contos brasileiros e estrangeiros;

Leitura e discussão sobre contos;

Quem conta seu conto ganha um ponto;

Apresentação do gênero conto;

Interpretação de contos;

Apresentação do miniconto, leitura e interpretação;

Confronto do miniconto com o conto;

Estudo detalhado do conto

Produção de uma página pessoal, na qual o aluno escreverá contos ou minicontos na Ferramenta GLOGSTER (fase de preparação, produção e revisão).

##### 3. Previsão de Atividades:

**AULAS 1 E 2:**

Apresentação da professora e do projeto aos alunos. Conversa informal sobre as categorias microcontos, contos, haicais, romances, crônicas. Leitura de textos citados à escolha do aluno.

(Sugerimos a leitura de um conto coletivamente para abordar a estrutura)

**AULAS 3 E 4:**

Aprofundamento no conceito de *Selfie*.

Conhecendo o microconto, miniconto, conto, Haikai.

**AULAS 5 E 6:**

Primeiro contato com a ferramenta Glogster e montagem da página inicial. Criação de um texto narrativo e criação do Glog. Abordagem da estrutura do conto.

**AULAS 7 E 8:**

Leitura de contos diversos – livre. Leitura e análise do conto: Primeiro beijo de Clarice Lispector.

**AULAS 9 E 10:**

Seleção de microcontos pelos alunos e produção textual.

**AULAS 11 E 12:**

Produção do conto e do Glogster.

**AULAS 13 E 14:**

Análise dos textos dos alunos.

**AULAS 15 E 16:**

Refacções necessárias

**AULAS 17 e18**

Avaliação e reavaliação de atividades

Como as aulas eram geminadas, sempre trabalhávamos nas turmas com duas aulas, o que nos fazia render muito o tempo. Outra decisão que tivemos foi a de adotar uma postura de interação verbal entre aluno/professor, aluno/aluno e professor/professor (a professora regente acompanhava as aulas), durante as aulas e após as aulas: todo o material, as orientações, datas e atividades propostas eram postados em um grupo fechado do Facebook.

## 5 O ANALISTA DE BAGÉ

- Nós somos pessoas modernas. Ela está tentando encontrar o verdadeiro eu, entende?
- Ela tá procurando o verdadeiro tu nos outros?
- O verdadeiro eu, não. O verdadeiro eu dela.
- Mas isto tá ficando mais enrolado que lingüiça de venda. Te deita no pelego.
- Eu?
- Ela. Tu espera na salinha.” (VERÍSSIMO, 1982 p.78)

Nossa escolha por este conto para nomear este capítulo tem sua razão de ser. Primeiramente pela relação óbvia: analista no capítulo de análise. Embora o personagem não seja muito ortodoxo em suas análises, ele é convicto de seus tratamentos, os quais em sua maioria, não convencionais.

Desta forma, pensamos em nomear este capítulo como “O analista de Bagé” por nossa pesquisa ter um cunho inovador quando pensamos na prática dos multiletramentos, e apontar caminhos alternativos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

\*\*\*\*\*

Considerando a natureza interventiva deste trabalho e a característica qualitativa das análises, organizamos nosso texto da seguinte forma: primeiramente pensamos refletir a respeito de todo o processo de ensino e aprendizagem pelo qual passamos (alunos, professor e professor-pesquisador) durante este bimestre, apresentando nossa prática pedagógica, nossos sucessos e insucessos, nossas observações e críticas.

Na segunda parte, análise do produto de nossa prática: os textos dos alunos, optamos por descrever nossa investigação ressaltando os conteúdos trabalhados, os conceitos desenvolvidos sob a luz dos multiletramentos, da análise linguística e literária. Embora tenhamos procurado atrelar estes três conteúdos, nosso texto privilegia, a cada momento, um deles.

## 5.1 ANÁLISE DO PROCESSO

Consideramos nosso trabalho uma intervenção na sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, pois adentramos o espaço de outro professor, entrevistamos em seu planejamento e propusemos a aplicação de uma unidade didática em que as práticas pedagógicas unissem o texto literário, a análise linguística e a produção escrita desenvolvendo os multiletramentos com a intenção de aprimorar a leitura e a escrita dos alunos. Refletindo sob a luz de nossa linha de pesquisa, a qual objetiva relacionar teoria e prática docente através de estudos direcionados às situações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, acreditamos ser importante nos debruçar sobre todo o processo e analisar a própria prática de ensino primeiramente e depois investigar os resultados obtidos. Esta preocupação com o processo é uma das características da pesquisa qualitativa. (LUDKE E ANDRE, 1986)

As aulas iniciais foram para a apresentação do projeto, pedido de autorização e esclarecer algumas curiosidades sobre a pesquisa e também a finalidade desta pesquisa, que grau de ensino alcançaria e conversas para conhecermos os alunos das turmas. Alguns alunos gostaram, outros nem tanto. A princípio o entusiasmo apareceu ao dizer que as atividades envolveriam o uso da sala de informática.

Falamos um pouco sobre narrativas tais como contos, romances e os poemas haicais. Dos gêneros citados, apenas os haicais estavam bem definidos para os alunos porque a secretaria da Educação fez um trabalho exaustivo sobre Helena Kolody e haicais em 2012. Tivemos então que adaptar uma aula do nosso planejamento para explorar as características dos textos narrativos. Levantamos o caráter flexível, contínuo e participativo, corroborando Passos (2006, p.1) quando diz que “a flexibilidade deve ser uma característica inerente ao planejamento do ensino, pois se trata de prática social, interativa, imprevisível”.

Em seguida tivemos os primeiros acessos na rede social Glogster. Levantaremos algumas questões sobre o uso das tecnologias no ambiente escolar. Como diz Prensky (2011) “a geração que hoje frequenta os bancos escolares nasceu rodeada por aparatos que modificaram seu modo de pensar, suas vontades, suas motivações e, quiçá, até mesmo a estrutura cerebral”.

Por opção, decidimos por aplicar a teoria dos multiletramentos mediado pelas tecnologias, a fim de trazer para o ambiente escolar um gênero textual em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significando promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes. (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

Pela área educacional, ainda há um longo caminho a ser percorrido até podermos nos beneficiar do seu potencial de comunicação e interação entre professores, alunos e comunidade escolar via internet. Dizemos isso porque existem várias barreiras administrativas, técnicas que impossibilitam a implantação do uso educacional destas redes, principalmente nas instituições públicas, tais como proibições por proxy, por legislação de uso de laboratório de informática das escolas, equipamentos antigos e sem manutenção que não “rodam” qualquer programa. No Paraná as regras são as seguintes para o uso das redes sociais:

Quanto ao uso da Internet, é proibido: acessar programas de comunicação do tipo: Messenger, IRC, ICQ, sítios de relacionamentos e similares; (PARANÁ 2010, p.20)

Em nosso projeto de mestrado decidimos burlar algumas regras da secretaria de Educação do Paraná, com o objetivo de experimentar duas redes sociais: o Facebook com o caráter comunicacional, ou seja, ele serviu para que pudéssemos manter contato com nossos alunos fora da sala de aula, aumentando a proximidade entre docente e discentes; o Glogster como suporte para as produções escritas multimodais, já que as duas atividades foram criadas nesta rede social e agregadas a ela elementos multimídias.

Após esta apresentação das duas redes sociais, seguimos com a descrição das atividades e algumas análises.

No Facebook, criamos um perfil exclusivo para o projeto e um grupo fechado neste perfil, no qual permitíamos a entrada apenas para participantes. Como as aulas eram apenas uma vez por semana, postávamos todos os avisos na linha do tempo. Ainda, utilizamos a rede social como repositório para os materiais usados nas aulas, para dar mais acessibilidade aos alunos. Nos fóruns de discussão, postávamos os *links* dos Glogs, somente por segurança, pois temíamos que os trabalhos pudessem ser excluídos de alguma forma.

A rede social Glogster permitiu que os alunos elaborassem cartazes interativos a partir de seus textos.

Conforme as primeiras análises, verificamos que, quanto à socialização, o Facebook é uma rede de longo alcance e permite até a proliferação daquilo que lá é postado. Se por um lado há vantagens na rapidez de acesso à informação, devemos nos preocupar com questão da privacidade de nossos alunos. Neste caso, a criação de grupos fechados resolveria em parte este problema, mas não há como prever ou impedir que os integrantes do grupo postem fora do ambiente fechado. Em nosso projeto, postamos materiais de uso das aulas e planilhas de acompanhamento de atividades. Não houve postagens indevidas fora do grupo.


Da mesma forma o Glogster é um ambiente que promove a divulgação das atividades em grupos fechados, com pessoas selecionadas (*private Glogs*) ou em rede (*public Glogs*); no Glogster.edu existem vários objetos de aprendizagem reutilizáveis, abertos ao público. Além disso, os trabalhos podem ser disponibilizados em outras redes sociais através do *link*. No projeto desenvolvido os alunos puderam ver e tecer comentário a respeito dos pôsteres dos colegas de sua turma e da outra turma também; ver outros *Glogs* de outras pessoas de todo o mundo e aprender com eles.

Quanto à colaboração, podemos dizer que o Facebook não influenciou neste aspecto. Já com o Glogster, percebemos que no início do projeto, os alunos cooperaram entre si para aprenderem a dominar a ferramenta, pois esta não fazia parte de seus cotidianos. Ao criarem seus *Glogs*, os alunos geralmente sentavam em grupos e participavam da criação um dos outros, ajudando a selecionar músicas e imagens, presencialmente, em um trabalho de equipe (JUNQUEIRA, 2012). No texto abaixo, as imagens foram compartilhadas entre os alunos para compor o trabalho de Higor, o que rendeu uma frase reforçando a amizade:






Figura 8 – Higor Vicente

## Esse sou eu

Eae sou o Higor, como alguns ja cohecem outros nao, uns falam bem outros mal.  
Tenho 16 anos e sei bem o que eu quero pra minha vida,gosto muito de jogar bola,pois esse e meu sonho ser jogador de futebol.  
Nao sou perfeito tenho meus defeitos,não gosto de pessoas que se acham melhores que as outras,como os que falam mal sem conhecer.  
Cultivo os meus amigos que andam comigo e estão sempre do meu lado pra me apoiar:por esses coloco minha mão no fogo,poque sei que quando eu precisar deles eles vão estar comigo.  
Uns falam que eu sou simpatico,pois procuro me enturmar com os outros e nao ficar só no meu canto,dou conselho uns bons e outros nem tanto. Sou uma pessoa bem educada, claro com os que me tratam com respeito tambem.  
Uns falam que eu sou sincero,coisa que acho muito bom porque antes sincero do que mentiroso fala que gosta da pessoa e chega nas costas dela e fala um monte de coisas mal sobre ela.  
A sou assim mesmo e nunca vo muda pode ter certeza se eu mudar vai ser pra melhor.



**Autoretrato**  
by higorvicente  
Copyright © 2014 Glogster EC Inc.

**Glogster** **EDU**  
edu.glogster.com

Fonte: <<http://www.glogster.com/higorvicente/autoretrato/g-6k40k9s20o39mman6pjldbv>>

Explorando mais especificamente o aspecto interacional e utilizaremos as categorias de Leffa (2005, p.1): “(1) a interação do sujeito com o objeto da atividade, enfocando o conteúdo a ser internalizado; (2) a interação com o colega na comunidade de ensino; (3) a interação com o professor; e (4) finalmente a interação com o instrumento”.

Verificamos que o Facebook como ferramenta pedagógica diminui a interação espontânea que geralmente há nesta rede social. Quanto ao aspecto um, a rede social foi utilizada como repositório de material, facilitando a acessibilidade, o que não garante que tendo disponível, o conteúdo será acessado. Quanto à interação entre os alunos, o Facebook não apresentou interferência.

O Glogster permitiu uma interação maior entre os alunos e facilitou a aprendizagem de conteúdos de acordo com as orientações do professor. Na escola tivemos alguns percalços tecnológicos na aplicação do projeto que trouxeram benefícios à questão da interatividade: a inclusão de espaços fora da escola para a aprendizagem, pois levou os alunos a terminarem a atividade em casa ou em *lan houses*. Isto aumentou o tempo disponibilizado para a realização do trabalho e, por conseguinte, o tempo de estudo o que concorda com Leffa (2005): “A aula presencial tem um espaço e um tempo determinado, com hora para começar e para terminar. A aula virtual dilui-se no espaço e no tempo”.

Quanto à interação professor/aluno, o Facebook serviu, por parte dos alunos, como instrumento para tirar dúvidas e comunicar o trabalho pronto. Por parte do professor como quadro de avisos e repositório. No Glogster o professor visualiza os trabalhos e tece comentários a respeito. É muito interessante a valorização que os alunos dão às palavras em rede social. Para a Psicologia da Educação, as pessoas constituem suas identidades de fora para dentro, ou melhor, na superfície de exposição e conexão nas redes sociais.

Os dispositivos de visibilidade atuais oferecem o olhar do outro e uma cena pública numa realidade social onde o indivíduo só existe se ele é capaz de fazer saber que existe. Não por acaso, as tecnologias de comunicação são instrumentos privilegiados na atual constituição da individualidade e da subjetividade. (BRUNO, 2004, p. 119)

Em ambientes virtuais, o papel do professor muitas vezes é o direcionador, neste caso, a leitura e a avaliação dele ganha um patamar público,

valorizando o trabalho do aluno e motivando-o a fazer mais e melhor. Ao mesmo tempo, a relação virtual entre professor e aluno coloca-os em um mesmo ambiente, no qual a “hierarquia” tende a ser trocada por um sentimento de proximidade entre os personagens, que talvez assumam outros papéis, não o da sala de aula tradicional. Por outro lado, a adoção de uma postura menos autoritária e mais orientadora do professor, fez com que alguns alunos ficassem perdidos e até mesmo nervosos. Pois claro, professores em muitas práticas pedagógicas acostumam os alunos a dependerem dele para tudo em relação às atividades escolares. O excessivo controle por parte dos docentes inibe e intimida o aluno, reforça o seu comportamento automatizado e o tira do papel de sujeito nas ações da sala de aula e de suas extensões. Para Hoffmann (2008, p. 30), o professor precisa abandonar práticas seguras e conhecidas arriscando-se a perder seu status de competência e controle de toda situação relacionada ao ensino e à aprendizagem.

Sendo o Glogster uma plataforma que privilegia a criatividade e na medida em que a atividade proposta dava a liberdade de escolha e criação, os estudantes entendiam que o professor deveria indicar o que eles deveriam fazer. É claro que obedecer “ordens” é cômodo para os alunos e os professores e confirma o modelo tradicional no qual o professor fala e o aluno ouve e executa. Neste cenário que é a sala de aula ambos, docentes e discentes, sofrem o peso das mudanças e devem estabelecer relações minimamente para que haja liberdade neste processo – que passa de transmissão para construção do conhecimento –, promovendo um “(...) modelo onde todos têm voz e vez, tornando a ambiência escolar uma espécie de rede corporativa de aprendizagem, voltada a produção coletiva de conhecimento, em que as redes vêm ao encontro da escola, por proporcionar um ambiente mais interativo e dialógico.” (DAL MOLIN; GRANETTO, 2013)

Quanto à interação aluno/aluno, esta ocorreu tanto presencialmente quanto virtualmente, depois das aulas. Notamos que presencialmente a interação ocorria de maneira mais espontânea e muitas vezes inesperada. Por exemplo, ao lerem os contos no computador, os alunos chamavam uns aos outros pra mostrar e contar o que estavam lendo. No ambiente digital, os alunos visualizaram as produções uns dos outros para lerem os textos, verem as fotos e as músicas selecionadas e escreverem comentários.

No Facebook este tipo de interação não aconteceu de forma natural, apenas quando fazia parte da atividade comentar ou postar atividades entre os

estudantes. No Glogster foram desenvolvidas duas atividades: a primeira, intitulada “*Selfie*”, tinha por objetivos principais: explorar o Glogster, elaborar um autorretrato utilizando um texto multimodal e compartilhar os textos para a apreciação e leitura de todos os alunos.

A segunda atividade consistia em criar um conto multimodal a partir da escolha, leitura e interpretação de microcontos. Durante esta atividade a orientação do professor foi mais intensa, o trabalho foi mais coordenado. Insistimos que os alunos produzissem diretamente no Glogster, o que gerou muita dificuldade, pois os alunos não conseguem se desvencilhar do texto escrito. Após uma aula inteira com pouca produção, resolvemos junto com os alunos o seguinte: eles escolheriam um miniconto, desenvolveriam a história, tornando-o um conto e só depois fariam o Glog. Demoramos então cerca de seis aulas em todo o processo. Mais uma vez percebemos a falta de conhecimentos dos alunos em criar textos multimodais, o que nos leva a refletir se eles são realmente capazes de compreender os textos multissemióticos que os rodeiam, na mídia por exemplo. Ainda, preocupamo-nos com este déficit e pensamos que a própria escola seja culpada por não dar os pré-requisitos necessários para a interpretação e a produção de textos multimodais; e principalmente, frustramo-nos por não ter tempo suficiente para suprir esta demanda.

Após a fase de criação no papel, fazer o Glog foi rápido, porém sentimos menos interesse que no primeiro Glog. Tivemos que estipular três elementos multimídias no mínimo, além de contabilizar o contato virtual em três comentários para colegas diferentes, o que no primeiro trabalho ocorreu mais naturalmente. Interpretamos o que, neste caso, configurou-se em uma interação criada pelo professor.

Segundo Rojo; Moura (2012), depois do surgimento das tecnologias digitais, as práticas de letramento fundamentadas no uso somente da escrita não atendem mais às demandas postas á educação escolar. Assim como o papel dos professores mudou perante esta demanda, o papel dos alunos também é outro:

Ora, evidentemente a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi) letramentos no mínimo diminui e no máximo permite fraturar ou subverte/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais e materiais” (textos, ideias, discursos, imagens, sonoridades). (p. 24-25)

Ao nos atermos à interação aluno/conteúdo, constatamos que o Facebook colaborou com a disponibilidade do professor e o acesso aos materiais. Sobre o Glogster, podemos dizer que os textos multimodais atraíram a atenção do aluno em função da possibilidade de expressarem seus textos por outros meios, para além das palavras. Ao mesmo tempo, causou-lhes certa estranheza essa possibilidade de fazerem uso das tecnologias e criarem fora do papel, realizando uma atividade fora do comum, e terem liberdade em algumas escolhas dentro do cronograma estipulado. A leitura através da tela e não só no papel, as atividades de pesquisa, a necessidade de assumir um papel mais atuante no projeto, o processo de criação do Glogster, deixaram alguns alunos surpresos, no sentido de que o processo de aprender com outras ferramentas, dentro da sala de aula ou no laboratório de informática, não só é possível durante as aulas como pode ocorrer de maneira diferente e interessante.

Na situação que se encontravam, os alunos não tiveram grandes problemas em fazer o cadastro, apesar de este serviço estar disponível somente em inglês, eles reconhecem os *layouts* de página e os vocabulários para os perfis. Contudo, para reconhecerem seu cadastro e para o primeiro acesso precisavam entrar em sua conta de e-mail: muitos deles não sabiam a senha e não usavam este serviço para além de cadastro em outras redes sociais e jogos.

Refletindo sobre o acontecido, chegamos a algumas conclusões: o subuso do e-mail demonstra que a internet não atinge seu potencial para que se possa aprender com e através dela. Talvez por haver poucas práticas pedagógicas que levem a exploração da internet como fonte de informação quiçá como instrumento de criação, o uso pedagógico deste instrumento é cogitado pelo professor, não pelo aluno. Para que esta situação mude, sugerimos o uso homeopático das tecnologias para atrair o aluno para este mundo, que ele já gosta e domina em parte, até um ponto em que os computadores não sejam apenas meios de pesquisa, mas meios de produção do próprio processo de aprendizagem.

Um ponto favorável é que o conhecimento técnico instrumental que o aluno possui das ferramentas da internet o favorecem nas situações práticas de uso, ou seja, saber criar um perfil para uma rede social ajuda-o em outras situações de uso de tecnologias, como por exemplo, preencher um cadastro de emprego online.

Sobre as situações de aprendizagem vividas, o elemento principal para o uso de qualquer ferramenta para fins de aprendizagem ainda é a motivação, fator esse intrínseco ao ser humano.

Continuando com o cronograma nos aprofundamos no conceito de *Selfie* para que pudéssemos depois produzir um texto multimodal no Glogster. *Selfie* é um neologismo derivado do termo *Self-portrait*, autorretrato em Português. Geralmente a *Selfie* é tirada pela própria pessoa que aparece na foto com um *smartphone* ou *webcam* e postada instantaneamente em redes sociais como o Facebook, com informações de status. Foi considerada a palavra internacional do ano de 2013 pelo Oxford English Dictionary.

Verificamos o conhecimento prévio dos alunos e depois buscamos mais informações e leituras na internet. Discutimos a respeito e depois buscamos a existência de alguns *selfies* nas artes e no cotidiano das pessoas, a fim de relacionarmos o conceito novo com algo já existente. Encontramos na *Monalisa*<sup>7</sup>, em Van Gogh, Tarsila do Amaral, além de vários atores de cinema que se retratavam para participar deste movimento.

Para esta primeira atividade escrita de criação, planejamos deixar os alunos mais livres, apesar de já termos apresentado as características do conto. Solicitamos que criassem um Glog sobre eles, mas não dissemos como queríamos. Em nenhum momento dissemos se teria que ter escrita, imagem, som. Tudo isso seria critério de cada. Isto criou muita polêmica, pois os alunos esperavam que déssemos o comando. Apesar de insistirmos no fator criatividade todos os alunos resolveram escrever primeiro um texto e somente depois usar a ferramenta para ilustrar. Fizemos a leitura em voz alta dos textos e procuramos a estrutura de cada narrativa. Neste momento também, cada aluno dava palpite no texto do outro, melhoravam os parágrafos, acertavam alguns erros de concordância, coesão e coerência do texto.

Nesse sentido, é salutar percebermos que a concepção de escrita a qual mais se aproxima dessa perspectiva é a que vê a produção textual como trabalho (SERCUNDES,1997), envolvendo momentos como o planejamento, a execução, a leitura do texto e a modificação, por meio da reescrita.

---

<sup>7</sup> Conceitos discutidos com os professores de arte. Chegamos ao consenso de que, mediante as tecnologias disponíveis na época, as obras citadas seriam *selfies*.

Somente a ortografia foi vista pelo professor, após o término da aula. Com esta ação, corroboramos com Geraldini que diz “aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino-aprendizagem” (1995, p.21). O trabalho pedagógico não se realiza em função de um programa preestabelecido; ele se realiza no cotidiano escolar, atendendo às reais necessidades dos alunos na produção de conhecimento. Como na primeira aula os alunos estavam bem confusos a respeito das semelhanças e diferenças entre o conto, o miniconto, o microconto e o Haicai, pesquisamos e fizemos uma tabela com as principais características de cada um. (APÊNDICE A, aulas 5 e 6).

Defendemos que o ensino de língua portuguesa deva ser pautado em práticas efetivas para o uso da língua, o que nos confirma a validade de nosso projeto de mestrado que proporcionou em um plano de trabalho práticas de leitura (de textos literários), produção de texto e análise linguística. A leitura livre de contos brasileiros e internacionais na internet foi uma atividade que os alunos gostaram. Eles navegaram por páginas de Machado de Assis, Dalton Trevisan, Luís Fernando Veríssimo, Clarice Lispector e os contos de terror de Edgar Allan Poe. Após esta livre exploração, selecionamos o conto “O Primeiro Beijo” de Clarice Lispector.

Só então partimos para interpretação do conto de Clarice Lispector, “O Primeiro Beijo”, além de atividades sobre foco narrativo, características do conto. Neste momento acatamos a metodologia sugerida por Saraiva e Mügge (2006), que visa à implementação da leitura na escola. A obra justifica a inserção da literatura no ambiente escolar e na vida e instrumentaliza professores, em especial, de ensino fundamental, para atuarem como mediadores do texto literário. (APÊNDICE A – aulas 7 e 8)

Partindo do pressuposto de que deve ser respeitada a natureza do texto, o roteiro é elaborado a partir de três etapas que buscam primeiro, a motivação à leitura; segundo, a compreensão e a interpretação do texto, envolvendo a linguagem; e, por último, a transferência e a aplicação da leitura a atividades relacionadas ao contexto de recepção, através de situações de produção textual.

Na primeira etapa — “Atividade introdutória de recepção ao texto” — são organizadas situações em que os estudantes podem de alguma forma, antever o tema ou outros aspectos presentes no texto literário que será lido no momento seguinte. O objetivo da atividade introdutória é aproximar o leitor da obra, através do

levantamento de hipóteses, já que o texto começa a ser conhecido antes da leitura propriamente dita.

Nesse momento, o mediador lança um questionamento ou apresenta um elemento que deflagra algum sentimento, inquietação, para que os estudantes comecem a falar sobre um ponto a ser focado. Ou seja, o propósito dessa etapa inicial é criar uma esfera positiva para a acolhida do texto.

Na segunda etapa, “Leitura compreensiva e interpretativa do texto”, o professor coloca os alunos em contato com o texto escrito.

Nesse momento, é realizada a leitura (expressiva pela docente, ou silenciosa por todos, ou em grupos, dependendo das habilidades da turma). Na sequência, parte-se para uma conversa mediada pela professora sobre o texto com o intuito de juntos, construírem propostas de sentido.

Através de exercícios previamente elaborados, os alunos estudam aspectos específicos do texto selecionado. O professor também encaminha a discussão sobre aspectos da linguagem, a fim de instrumentalizar o aluno para a leitura do texto literário, como também convida os leitores a falarem de suas vivências a partir do lido. Para as aulas 9 e 10 as atividades foram de pesquisa, leitura, escolhas de contos, microcontos e minicontos para posterior escrita de contos. O direcionamento que os alunos tinham era fazer pesquisa em livros da biblioteca, internet e o livro “Os cem menores contos brasileiros”, fazer a leitura do que lhes agradassem, anotações sobre o que haviam aprendido sobre a estrutura da narrativa. Além disso, deveriam perpassar pelas categorias, por autores brasileiros e estrangeiros. Após as leituras, conversamos a respeito e decidimos que todos deveriam escolher um microconto para desenvolverem o seu conto.

Nesta terceira etapa, “Transferência e aplicação da leitura”, almeja-se que o leitor ultrapasse os limites do texto, relacionando-o com outras situações e produções e também experimentando a escrita e outras formas de expressão. Esse é o momento em que o estudante mais exercita a sua autoria, colocando sua voz no material lido. É salutar que a atividade culmine com uma exposição das criações dos alunos.

A leitura foi organizada de forma sistemática para que o aluno, além de conhecer os contos e autores propostos, começasse a desenvolver o letramento literário e pudesse se tornar um leitor qualificado das obras e começasse a enxergar além do texto, preenchendo as lacunas deixadas pelo escritor, preparando-os para a

leitura de microcontos. As etapas do trabalho também possibilitaram ao leitor em formação a apreciação do texto literário como recurso para compreender a realidade e a condição humana, bem como a reflexão sobre essas questões. O acesso a contos pode constituir uma alternativa viável para formar leitores apaixonados se o professor investir nos aspectos que estabelecem uma crítica da realidade e na exposição dos recursos da linguagem.

Então, os alunos produziram o seu conto baseado em um microconto. Como na primeira atividade eles decidiram que primeiro escreveriam o conto e somente depois colocariam no Glogster. Repetimos o exercício de leitura em voz alta e de interferência do outro no texto e ainda, foram realizadas as refacções necessárias, postagens dos Glogs, apreciação e comentário dos colegas na internet.

Acreditamos que as contribuições dos fundamentos teóricos de Saraiva e Mügge (2006) em nossa prática pedagógica tem seu ponto mais forte em dar voz e liberdade ao aluno para que possa opinar na sua e na produção do outro, podendo interagir e socializar os conteúdos que estavam aprendendo. Podemos dizer que houve maior interesse da turma para participar assim melhorando o que o chamamos de disciplina durante as aulas.

Creemos que estas ações podem colaborar com a formação do discente como indivíduo, reforçando sua autoestima e tornando-os abertos a colaborar e interagir com o outro, características que agradam o mercado de trabalho. Nada mais que o papel da escola.

## 5.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS: MULTILETRAMENTOS, LINGUÍSTICA E LITERATURA

As análises que se seguem buscam levantar nas produções textuais dos alunos aspectos de multiletramento, de linguística e de literatura, contudo, como já dito, percebe-se em nosso texto o privilégio a um ou outro conteúdo.

Selecionamos para a exposição neste momento (embora todos os textos tenham sido analisados) somente os textos realizados na primeira fase do projeto, a atividade *Selfie*, pois percebemos que estes continham mais elementos a serem analisados e também, as características se repetiriam nas outras atividades. Foram vinte e oito textos postados na rede social Glogster. O projeto foi aplicado nas duas turmas de terceiro ano, mas não há como garantir que todos façam e postem

na rede social, conforme já explicado. Os textos escritos, embora presentes e muito importantes para esta produção relacionaram-se melhor aos elementos multissemióticos. Antes de apresentar as análises das produções, gostaríamos de levantar alguns pontos preponderantes e conceituais dos multiletramentos.

Como principais características dos textos multimodais, Rojo; Moura (2012) afirmam que eles são interativos e colaborativos; transgressores quanto às relações de poder estabelecidas; além de híbridos, fronteirços e mestiços ao se referir a linguagens, modos, mídias e culturas. (p.23)

Todas estas características são encontradas nas produções Rojo; Moura (2012) afirmam que eles são interativos e colaborativos; transgressores quanto às relações de poder estabelecidas; além de híbridos, fronteirços e mestiços ao se referir a linguagens, modos, mídias e culturas. (p.23) analisadas, porém a relação entre o texto escrito e os elementos multimídias utilizados nos Glogs analisados não apresenta dependência nenhuma. Sons, imagens, *gifs*, *links*, citações de autores são independentes e não contribuem ou atrapalham na relação de significado, o que fere, segundo Lemke (2010), o que ele chama de “significado multiplicador”:

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte deveria significar separadamente. [...] porque as opções de significado de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (p. 462)

Apesar das orientações para que a produção dos textos desta atividade em momento algum privilegiasse o texto escrito, todos os alunos, sem exceção, escreveram o texto em 1º lugar e somente depois foram ao Glogster. Acreditamos que a habilidade de transpor as linguagens pode até fazer parte do entendimento dos alunos ao interpretarem mensagens multimodais, mas pra a produção de textos, ainda não. O Glogster, a rede social utilizada, tornou-se apenas um suporte para o texto digital, com possibilidades interativas e colaborativas.

Então, acrescentamos a Rojo; Moura (2012, p.21) sobre a afirmação do que seria necessário para os multiletramentos: que além das ferramentas tradicionais da escrita manual e da impressa, das ferramentas tidas como novas

para a inserção de áudio, vídeo, é de principal importância o entendimento, primeiramente pelos professores, do que é a prática do multiletramento: o que e o como fazer com que ela se torne um instrumento para o ensino e aprendizagem.

Este *insight* nos leva a outra crença que ronda a comunidade escolar: que nossos alunos, nativos digitais, por terem mais facilidade para lidar com as novas tecnologias, lidam bem com elas, obrigatoriamente. Muitos dos alunos tiveram dificuldades pra fazer a sua conta no site Glogster, muitos deles demoraram em produzir seu Glog e o mais interessante é que muitos deles não se sentiam motivados a realizar as atividades mesmo no laboratório de informática. Um mito que cai por terra. Não, a tecnologia não possui motivação automática e os alunos reagem a seu uso pedagógico da mesma maneira que reagem a qualquer ferramenta que perde o seu caráter inicial de divertimento para o caráter escolar.

Nesta primeira atividade foram analisados os vinte oito textos postados na rede Glogster.

Os textos seguiram a ideia do Glogster da criação de cartazes interativos. Os alunos escreviam seus textos descritivos na plataforma e depois o adornavam com elementos multimídia. Como a proposta era um *Selfie*, muitos deles têm fotos pessoais, músicas conforme o gosto dos adolescentes e textos que contam sonhos a serem realizados.

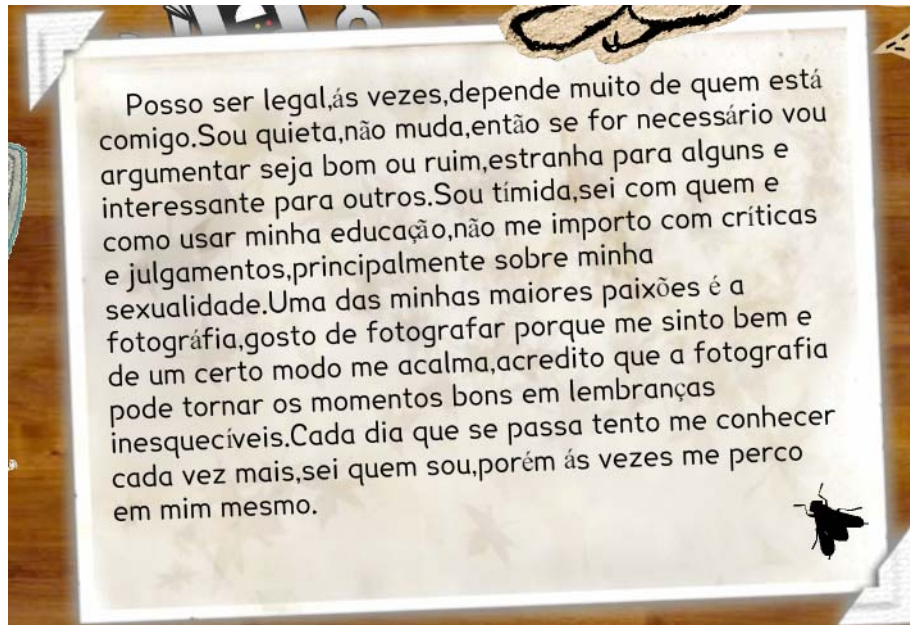
Figura 9 – Brahian



Fonte:

<http://www.glogster.com/brahian11sonic/glogster-by-brahian-felipe/g-6k3pjmluggbjhli7q1gnqst>>

Nesta questão, a refacção textual abordou o uso adequado da pontuação e a divisão de períodos. O uso do “mas” (conjunção adversativa) e do “mais” (advérbio de intensidade), foram abordados. O aluno ainda faz uso de expressões como “haha” e “kk” indicando onomatopeias ou associação á linguagem de internet.



O texto de Bianca reflete a linguagem adolescente que não permite julgamentos sobre suas convicções (se necessário for vou argumentar). Posiciona-se fortemente quanto à sua (homo) sexualidade, quase que se defendendo antes mesmo de ser atacada. Porém, apontamos a autora o uso de advérbios (às vezes, de um certo modo) e dos verbos “depende”, “tentar”, enfraquecem seu texto, deixando-o com um aspecto frágil, sem estar muito certo do que se quer dizer.

Figura 10 – Bianca



Fonte: <<http://www.glogster.com/biancafernandes23/autorretrato-biancafernandes23/g-6k40srv6sinedfm5adv3eq3>>.

Ainda sobre os textos de Brahian e Bianca verificamos a função poética da linguagem que valoriza o texto e explicita os sentimentos do autor:

Não sei quem eu sou, porém às vezes me perco em mim mesma. (autorretrato Bianca)

A cada sonho que se foi, um sonho que se formou. (autorretrato Brahian)

A intenção de sonoridade pelo jogo de palavras é um artifício usado pelos alunos:

Cultivo meus amigos que andam comigo e estão sempre do meu lado a me apoiar, por esses coloco minha mão no fogo, por que sei que quando precisar deles eles

vão estar comigo. (autorretrato Higor Vicente)

Sendo grosseiro, sendo rude, às vezes as pessoas me dizem: mude  
Às vezes sem paciência me coloco a pensar, nas coisas que deveria fazer nas  
coisas que posso obter. (autorretrato Joseph)

Fui breve, mas muito falei. Ainda sou nova mas meu caminho já tracei. (autorretrato  
Thalia)

A linguagem é utilizada com o objetivo pelos alunos, nas palavras de  
Costa Silva, et al:

Desse modo, as noções de interlocução, significação e dialogismo são vinculadas à produção de enunciados pertinentes à situação de uso, tanto na fala quanto na escrita. Segundo tal concepção, as diversas trocas sociais possibilitam que os falantes de uma língua produzam enunciados de acordo com certas intenções e dentro de determinadas condições, o que origina diferentes efeitos de sentido. (2009, p.27)

Se, por um lado, o hibridismo e a mestiçagem são características dos textos multimodais, a questão da autoria é polêmica quando se trata de multiletramentos, pois “a possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, designs, não são unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos.” (ROJO; MOURA, 2012 p.25).

Acreditamos que a produção de texto no ambiente virtual tem suas peculiaridades e por seu aparecimento recente necessitamos de mais estudos acadêmicos nesta área. Também, o texto produzido e suportado pelo ambiente digital não pode ser orientado pelos mesmos conceitos que orientam o texto impresso.

Buscamos em Benjamin (1994) e o conceito de reprodutividade técnica, o qual analisa as alterações provocadas pelas novas técnicas de produção artística (fotografia e cinema) na esfera da cultura, respostas quanto à autoria e produção textual no ciberespaço.

Ele apresenta uma tese principal – a da superação da aura pela obra de arte a era da reprodutibilidade técnica, e faz uma série de prognósticos a respeito das tendências evolutivas da arte nas atuais condições produtivas.

Destacamos para nosso estudo: o fim da originalidade, a ampliação das possibilidades de acesso, a democratização das possibilidades de criação, a queda da ideia de gênio criador, o poder dos consumidores em determinar o conteúdo da obra de arte e a fragmentação estética em lugar da totalização.

Com estes prognósticos, Benjamin conclui que as novas condições de produção permitiriam que a arte desempenhasse novas funções sociais e se politizasse. (BENJAMIN, 1994, p.166-196).

Adaptando o pensamento de Benjamin (1994) ao processo de autoria em textos digitais, entendemos que ao nos utilizarmos de textos de outros, ao adaptá-los e modificá-los percorremos caminhos de autoria, isto revela um fenômeno único, não mais de cópia, mas de criação.

Retirar o objeto do seu invólucro destruir a sua aura, é característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar o semelhante no mundo é tão aguda, que graças a reprodução ela consegue captá-lo até no fenômeno único. (BENJAMIN 1994, p.170.)

Entendemos que, a cópia pura sem citação ou intervenções de quem copia não representa produção. Não há caminhada de autoria, não há criação e modificação. O aluno que se apropria do texto de outro deve ser orientado a fazê-lo, principalmente pela escola e seu professor, já que a prática de escrita no meio digital é relativamente nova, a facilidade de acesso é muito grande e a netiqueta ainda não faz parte da gama de conhecimento de muitos de nossos alunos.

A partir do momento em que o autor cita, uma escolha de caminho é demonstrada e o processo de autoria começa, a atribuição de sentidos inicia-se:

A função autor [...] não é definida pela atribuição de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de atribuições específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários, a várias posições sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar. (FOUCAULT 2006, p.279-80)

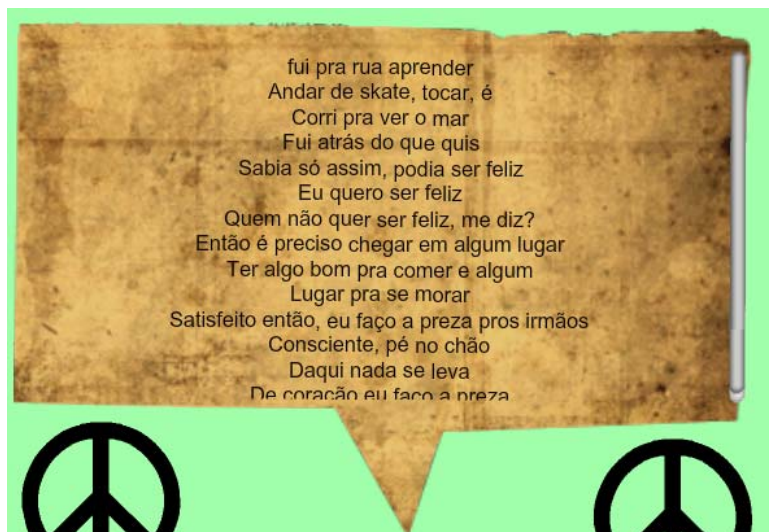
Para demonstrarmos os trabalhos dos alunos acrescentamos miniaturas dos Glogs com os seus respectivos *links*, sendo mais apropriado

visualizá-los em seus suportes de origem. A lista completa de todos os *links* das atividades realizadas pelos alunos encontra-se em apêndice. (APÊNDICE B)

Tivemos exemplos de produções nas quais os alunos se apropriaram das letras das músicas como se fossem seus próprios textos.

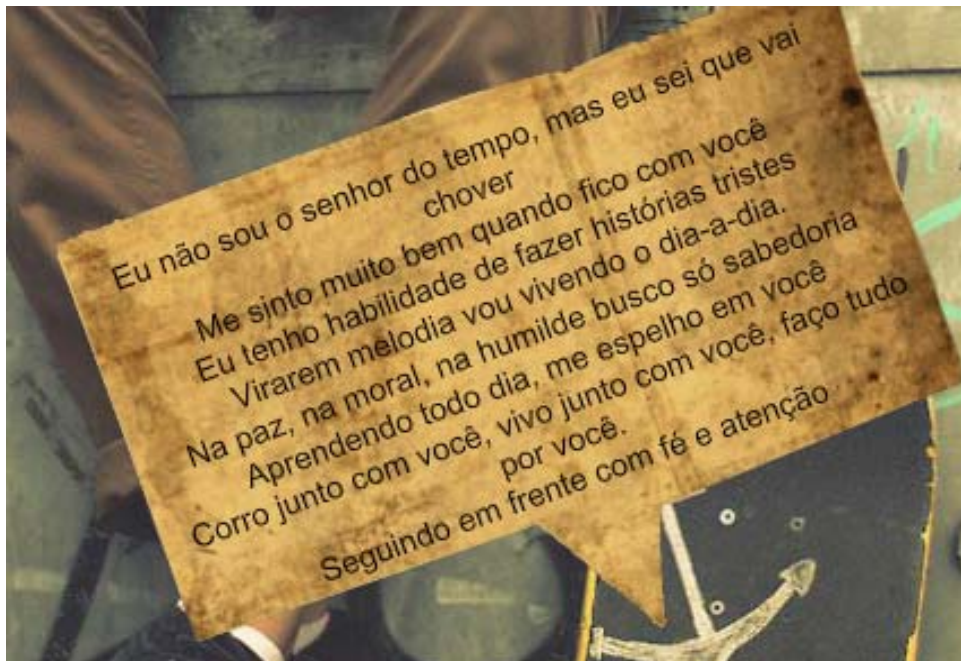
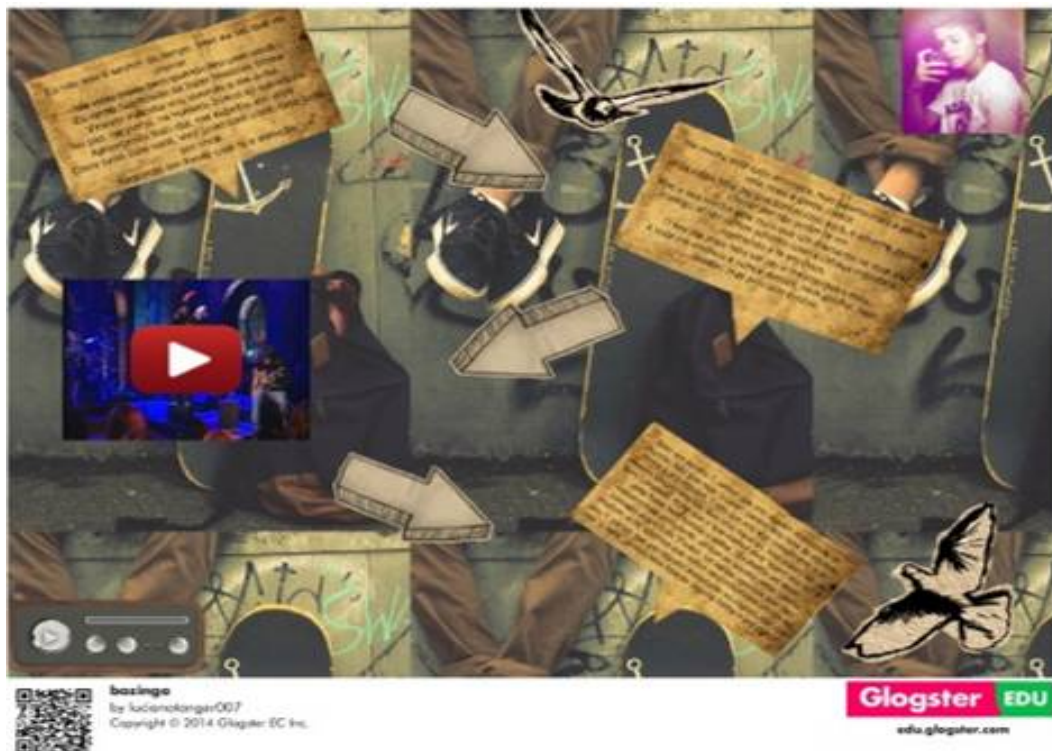
Zart (2010, p.64), cria categorias as quais ela chama de movimentos de autoria para classificar textos que apresentem outros autores. Estes exemplos fariam parte do segundo movimento de autoria: os alunos não fazem referência aos autores como fonte.

**Figura 11** – Higor Stresser



**Fonte:** <<http://www.glogster.com/higorstresser007/wide-glog-by-higorstresser007/g-6k414c4ej1s231ok5mfrb6g>>

Figura 12 – Luciano



**Fonte:** <<http://www.glogster.com/lucianotanger007/bazinga/g-6k414fuq5dbte2ji6pgoh0s?s=imgglog>>

Neste trabalho, deparamo-nos com a frase “Me sinto muito bem quando fico com você”. Inicialmente, a frase que começa com pronome oblíquo não causa estranheza aos ouvidos dos alunos. Apresentamos a norma culta em

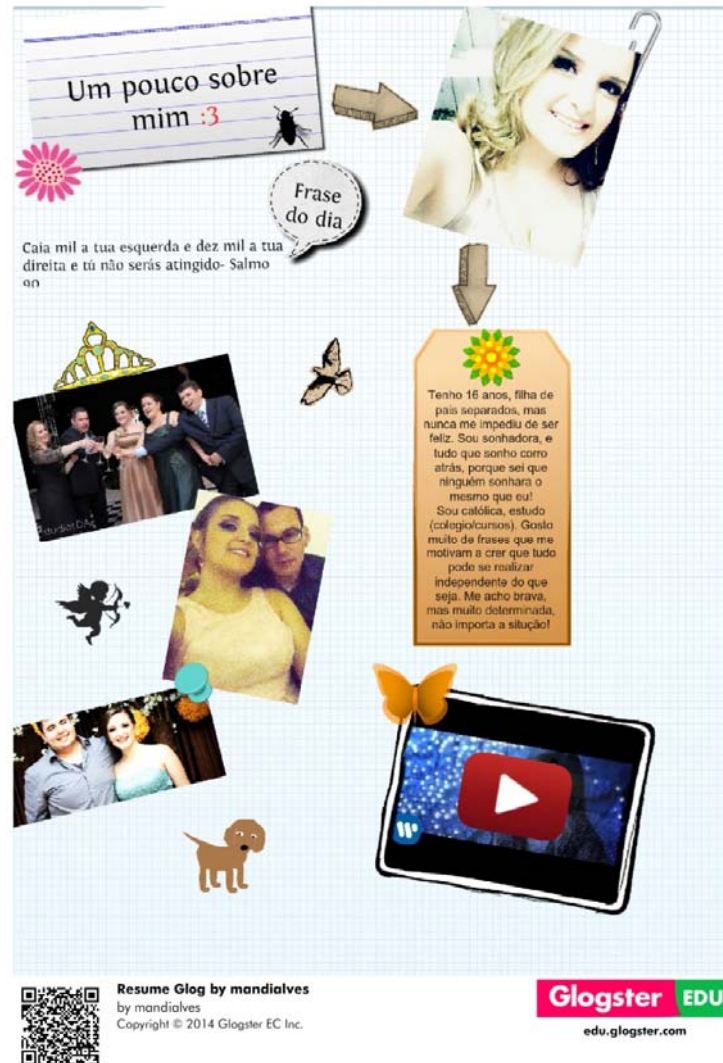
contraposição à licença poética. A discussão rendeu boas reflexões quanto uso da linguagem fora e dentro da norma.

Ainda sobre autoria, em alguns textos o hibridismo aparece quando os autores misturam suas criações com citações de letras músicas, frases bíblicas, frases feitas. Há também textos inteiros construídos a partir dos textos alheios. Para Zart (2010), estes exemplos fazem parte do terceiro movimento de autoria, no qual os alunos se posicionam explicitando as referências.

A intertextualidade com outras formas de arte marcaram alguns textos, como por exemplo, o excerto abaixo que se relaciona com a música do Skank “Sutilmente”:

Sou inseguro, às vezes quero viver para sempre e às vezes quero que tudo simplesmente se acabe. (autorretrato Larissa)

Figura 13 – Amanda



Caia mil a tua esquerda e dez mil a tua  
direita e tú não serás atingido- Salmo  
90

Fonte: <<http://www.glogster.com/mandialves/resume-glog-by-mandialves/g-6k3tnlhi1ogivvgmddr05oa>>.

A concordância verbal foi o aspecto abordado no Salmo 90 “Caiam mil a sua esquerda e dez mil a sua direita, mas tu não serás atingido”. Ressaltamos a posição invertida do sujeito (Caiam mil...) e a conjugação correta do verbo com o pronome pessoal “tu”. Levantou-se a questão do uso expressivo do “tu” e do “vós” na linguagem bíblica.

Dizem que "perco o amigo mas não perco a piada". Axézeira, micareteira, filha de baiano com gaúcha e feliz. Devota de Santa Rita de Cássia e do Senhor do Bonfim. Não mexe comigo que não ando só! E levo a vida assim, sempre sorrindo para as possibilidades.

"Eu acredito no amor. Eu acredito no amor acima de qualquer coisa."  
Saulo Fernandes.

"É da natureza humana ser livre. E não importa por quanto tempo você tenta ser bom, você não consegue esconder uma menina má."  
Gossip Girl.

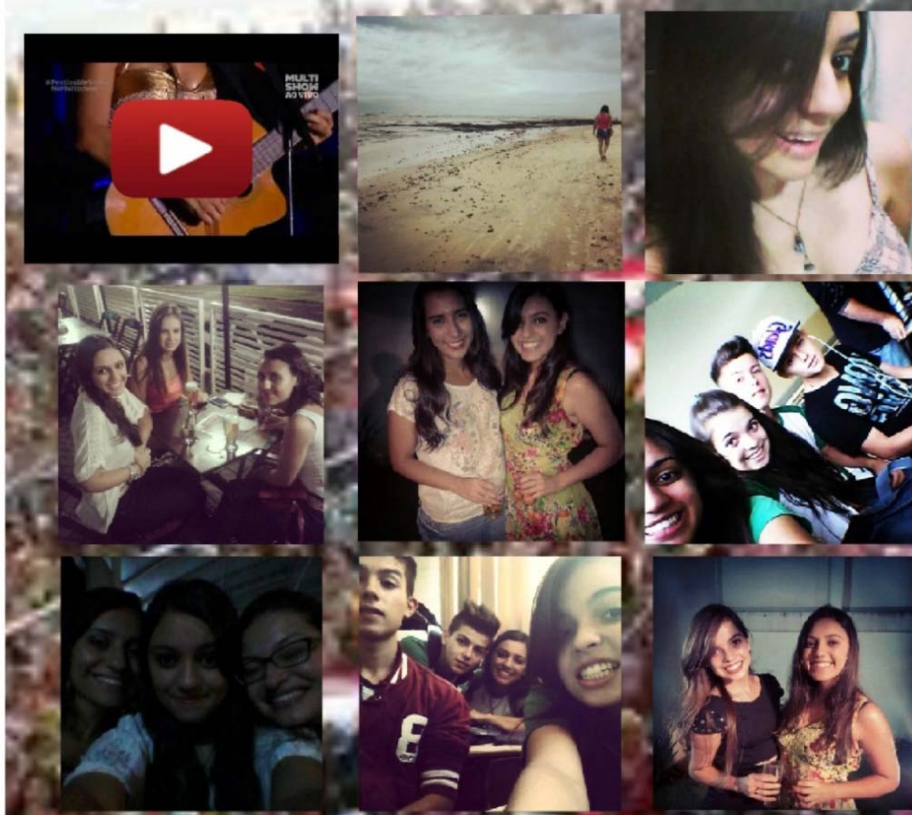
A linguagem póstica, embora retratada em trechos referenciados e não de autoria da aluna, surge como parte integrante do seu repertório linguístico.

## Figura 14 – Giovana

Dizem que "perco o amigo mas não perco a piada". Axézeira, micareteira, filha de baiano com gaúcha e feliz. Devota de Santa Rita de Cássia e do Senhor do Bonfim. Não mexe comigo que não ando só! E levo a vida assim, sempre sorrindo para as possibilidades.

"Eu acredito no amor. Eu acredito no amor acima de qualquer coisa."  
Saulo Fernandes.

"É da natureza humana ser livre. E não importa por quanto tempo você tenta ser bom, você não consegue esconder uma menina má."  
Gossip Girl.



Poster Glog by ggirocha  
by ggirocha  
Copyright © 2014 Glogster EC Inc.

**Glogster** EDU  
edu.glogster.com

Fonte: <<http://www.glogster.com/ggirocha/poster-glog-by-ggirocha/g-6k4btr55eel540c9ej390cp>>

A mistura com outros idiomas, Português, Inglês e Latim, também aparece nos textos, como elemento multimídia e linguístico:



WHO AM I?

WHO AM I?  
 Sou um pouco lenta, mas sou inteligente.  
 Me amo o suficiente para perceber quando tomo as  
 decisões erradas e quando as acerto.  
 Sei ser amiga nos momentos certos e ser indiferente  
 quando preciso.

Neste texto aparece novamente a questão do pronome no início da frase. Contudo, chamamos a atenção para “quando tomo as decisões erradas e quando as acerto.” A substituição da palavra decisões por “as” evitando sua repetição, revela um conhecimento da norma culta e um recurso linguístico para proporcionar coesão ao texto.

Figura 15 – Aline



Place Glog by alineeraquel  
 by alineeraquel  
 Copyright © 2014 Glogster EC Inc.

**Glogster** **EDU**  
 edu.glogster.com

Fonte: <<http://www.glogster.com/alineeraquel/myglogster>>

O neologismo foi marcante neste trabalho:

Figura 16 – Cariuns



Fonte: <<http://cariuns.edu.glogster.com/glog-do-transudo>>

Acreditamos que o texto abaixo foi o que mais se aproximou da proposta do texto multimodal, pois o acréscimo do vídeo de própria autoria, não só

buscando links da internet completando o significado do texto de boa qualidade, criando uma relação de dependência entre os elementos, fez deste Glog uma produção multimodal.

**Figura 17 – Caio**

Quando eu tinha apenas 1 ano de idade, meus pais se divorciaram e eu e minha mãe fomos viver com a minha tia que, convenhamos, não mora em um lugar muito seguro da cidade. Apesar disso, eu cresci e fui criado sem muito contato com a minha mãe pois ela trabalhava muito o dia todo, e acabava ficando sem tempo pra mim, mas mesmo assim ela sempre esteve presente em todos os momentos mais importantes da minha vida. Alguns anos depois nós saímos da casa da minha tia, e fomos morar com meu avô, e mesmo assim eu ainda não convivía com minha mãe por muito tempo dentro de casa, pois ela em momento algum deixou de trabalhar. Quando eu tinha dez anos de idade meu avô faleceu, mas me ensinou a ser um homem honesto e honrado, e a partir daí eu passava o dia todo sozinho em casa, e tive de maneira repentina criar responsabilidades e me virar sozinho. Nunca fui de sair pra festas e shows, gosto de jogar bola com os amigos, zoar até não querer mais, gosto de namorar, de escutar música, de jogar vídeo-game, tocar violão, e cantar na igreja. Hoje em dia eu não trabalho, só estudo e pretendo dar muito orgulho pra minha mãe, afinal de contas, ela merece!

Quando eu tinha apenas 1 ano de idade, meus pais se divorciaram e eu e minha mãe fomos viver com a minha tia que, convenhamos, não mora em um lugar muito "seguro" da cidade. Apesar disso, eu cresci e fui criado sem muito contato com a minha mãe pois ela trabalhava muito o dia todo, e acabava ficando sem tempo pra mim, mas mesmo assim ela sempre esteve presente em todos os momentos mais importantes da minha vida. Alguns anos depois nós saímos da casa da minha tia, e fomos morar com meu avô, e mesmo assim eu ainda não convivia com minha mãe por muito tempo dentro de casa, pois ela em momento algum deixou de trabalhar. Quando eu tinha dez anos de idade meu avô faleceu, mas me ensinou a ser um homem honesto e honrado, e a partir daí eu passava o dia todo sozinho em casa, e tive de maneira repentina criar responsabilidades e me virar sozinho. Nunca fui de sair pra festas e shows, gosto de jogar bola com os amigos, zoar até não querer mais, gosto de namorar, de escutar música, de jogar vídeo-game, tocar violão, e cantar na igreja. Hoje em dia eu não trabalho, só estudo e pretendo dar muito orgulho pra minha mãe, afinal de contas, ela merece!



**É issae**  
by caiolima  
Copyright © 2014 Glogster EC Inc.

**Glogster** **EDU**  
edu.glogster.com

Fonte: <<http://www.glogster.com/caiolima/e-issae/g-6k3thueiodomacd7s7naut4>>

Encerramos as análises da primeira produção dos alunos: o autorretrato. Neste momento, passamos a investigar a segunda produção: a escrita de contos multimodais no Glogster.

Para esta secção utilizamos os contos produzidos na atividade 2, contudo focamos mais o processo que o produto. Resumidamente, a atividade consistia na escrita de contos a partir de microcontos e nanocontos selecionados pelos alunos em sites de escritores conceituados neste tipo de texto ou do livro “Os cem menores contos brasileiros do século” (FREIRE, 2004). Além da escrita do texto eles deveriam utilizar como suporte a plataforma digital. Foram analisados trinta e um contos postados na rede social Glogster, os quais a título de organização dividimos por tema: cotidiano (11), desejos (02), morte (05), religião (03) e violência (10). Cinco deles foram removidos da rede social e temos somente a cópia em PDF.

Pensando em levantar os significados presentes nos textos dos alunos acreditamos na complementariedade possível entre linguística e literatura e buscamos um campo que pudesse intermediar esta análise. Para Bechara (1999, p.615) “Ambas se completam no estudo dos processos do material de que o gênero humano se utiliza na exteriorização das ideias e sentimentos ou do conteúdo do pensamento designativo”.

Decidimos então por duas frentes de análise: literária pelo viés da estilística e de adequação ao gênero conto.

É sabido que, todo discurso, todo texto é dotado de sentido. No texto literário este sentido é construído pelo autor a fim de causar efeitos específicos no leitor. Encontramos na estilística uma ciência capaz de explicar a manipulação da linguagem por quem escreve para quem lê, os efeitos que este ou aquele vocábulo causa no seu interlocutor. A análise e interpretação do texto literário devem levar à descoberta do sentido escolhido naquele momento, e o caminho percorrido pelo autor para construir aquele determinado sentido. E é a estilística capaz de definir esta maneira de escrever, de exprimir o pensamento.

A análise e interpretação do texto literário deve levar à descoberta ou ao reconhecimento do seu sentido e dos indícios, pista, marcas para que este sentido seja reconhecido, marcas estas pelas quais o próprio sentido se faz construir, constituir, realizar. E é por essas marcas, que, num caminho inverso, o sentido se deixa descobrir, revelar, desvelar. (RANAURO (s.d.)

Para nossos alunos não é possível afirmar que usaram da estilística de maneira consciente ao escreverem seus textos, mas podemos dizer que de alguma forma ela estava presente no processo criativo de cada conto, sendo o seu

traço estilístico. Usam, então, o saber expressivo da língua, o saber adquirido de suas experiências, suas leituras que propiciam uma habilidade comunicativa para escrever seus textos. (RANAURO, (s.d.)

Desta forma, selecionamos treze contos que apresentavam mais elementos para esta análise estilístico-literária, pois não só classificamos as figuras de pensamento, de palavra, de construção e de som, mas buscamos o sentido daquela escrita naquele momento.

Começamos pois pelas figuras de pensamento:

A antítese representada pelos verbos dormir/acordar é usada no texto para enfatizar a insônia que tanto perturba a mente da personagem:

Depois que todos vão dormir, fica sempre alguém acordado. A insônia sempre chega no individuo mais infeliz, fazendo com que os pensamentos miseráveis venham a mente. (Wendy)

A gradação, figura presente em vários textos, com a mesma intenção de progressão ascendente, adquire sentidos diferentes em cada texto. Neste primeiro trecho, os verbos mostram a sequência de acontecimentos que levariam a personagem à morte, o que foi antecipado pela palavra suicida. No segundo excerto, os verbos marcados pelo ponto final marcam o tempo da narrativa, o que além da morte da personagem, finaliza a angústia e também seu conto.

Como todo bom suicida, ele preparou tudo com muita alegria, dificultou a entrada pela porta e janelas, e se posicionou no canto mais distante do quarto. Preparou a droga em cima da mesa olhou para ela e decidiu (...)  
 (...) Respirou. Acabou. Fim. (Wendy)

A ordem dos acontecimentos relatada no próximo texto, demonstra a tomada de decisão da personagem:

Fui para o banheiro me arrumar. Olhei para a escova de dentes dela, ainda intacta. Joguei no lixo. Arrumei-me e sai. (...) À partir (sic) daí, tive a certeza que era para nunca mais. (Gigi)

A personificação deste trecho acentua a quietude da noite:

(...) parei para admirar a cidade que durante o dia tão movimentada e durante a noite se calava. (Lizandra)

O recurso da apóstrofe invoca o personagem:

Pobre homem, pensou em seu passado, viu tantas oportunidades que perdera.

O eufemismo adquire também sentidos diferentes. Primeiramente para não chocar muito o leitor:

- Viver era isso?  
E fechou lentamente os olhos. (Mateus)

Agora, para aumentar a tragicidade da situação:

Seu Vicente olha ao redor e com os olhos cheios d'água para aquelas mães. (Laril)

Quando o alcançaram, uma buzina foi a última coisa que ouviu. (Gepadilha)

Ainda, para enfatizar o poder da droga:

A substância proibida estava sobre a mesa.

Quanto às figuras de palavras, a comparação está presente em alguns textos, colocando o texto em um processo metafórico:

Ele é quieto e retraído, antisocial (sic) talvez, uma pessoa sem pessoas a sua volta, como um lobo sem matilha (...) (Joseph)

Entrou naquela rua como um carro de fórmula1(...) (Laril)

Avistou aqueles bons momentos, (...) eram leves como uma brisa. (Mateus)

As figuras de construção são representadas por elipses e hipérbatos.

As elipses utilizadas nos trechos abaixo demonstram principalmente um recurso de figuras de construção para atribuir maior expressividade ao significado. Também nota-se a intenção de atribuir maior coesão ao texto.

Avistou aqueles bons momentos, tão pequenos que passara em sua vida. (Mateus)

Pobre homem, pensou em seu passado, viu tantas oportunidades que perdera em sua vida. (Mateus)

Neste momento decide mudar de vida, deitou-se no colchão e pela manhã abraçou seus filhos, beijou sua mulher e ao sair de casa deparou-se com quatro indivíduos armados (...) (Rufos)

E a vida do meu filho. (Vinícius)

Sentado a beira da cama, pensando como sua vida está e como pode melhorá-la. (Joseph)

Lá bebeu até esquecer de onde estava. (Gepadilha)

Com o intuito de realçar o acontecimento da frase, o hipérbato é usado:

Quando o alcançaram, a buzina foi a última coisa que ouviu. (Gepadilha)

Quase chorando, seu filho respondeu: (Joseph)

Apenas uma figura de som, uma onomatopeia foi representada, interrompendo os pensamentos do eu lírico chamando a atenção para os próximos acontecimentos:

(...) quando um “toc! toc! ecoa no quarto, sua mãe batendo à porta (...)

Para analisarmos os textos escritos quanto à adequação ao gênero conto, nos valem os critérios de Rodrigues (2010) publicados na revista *Gestão Escolar*, pois acreditamos que eles colaboraram com a clareza da nossa investigação, estão próximos da nossa prática.

Figura 18 – Critérios para a correção de texto inteiro

CRITÉRIOS PARA CORREÇÃO DAS PRODUÇÕES DE TEXTO INTEIRO				
O que o aluno deve ser capaz de fazer	1 INSUFICIENTE	2 RAZOAVEL	3 BOM	4 MUITO BOM
I Compreender e desenvolver o <b>tema</b> proposto de acordo com o contexto de produção solicitado.	<b>TEMA:</b> - <u>não compreende</u> o tema solicitado ou desenvolve uma produção que apenas tangencia.	<b>TEMA:</b> - compreende e desenvolve <u>razoavelmente</u> o tema, ainda que a partir de clichês ou paráfrases.	<b>TEMA:</b> - compreende e <u>desenvolve bem o tema</u> , apresentando apenas o esboço de um projeto próprio para o recorte temático.	<b>TEMA:</b> - compreende e desenvolve <u> muito bem</u> o tema com base em um projeto pessoal para o tema proposto
II Elaborar um texto de acordo com o <b>gênero</b> proposto.	- elabora um texto com <u>estrutura</u> narrativa <u>embrionária e/ou mistura tipos de texto</u> sem uma justificativa pautada no contexto de produção	- elabora <u>razoavelmente</u> uma narrativa, mesmo apresentando pouca condução na organização dos seus elementos (foco narrativo, ponto de vista, personagens, caracterização, tempo, espaço, enredo).	- <u>elabora bem</u> uma narrativa, mesmo apresentando desvios na organização dos seus elementos (foco narrativo, ponto de vista, personagens, caracterização, tempo, espaço, enredo) e apresenta um elemento complicador para sua história, um clímax e um desfecho satisfatório, mesmo que previsível.	- elabora <u>muito bem</u> uma narrativa, com organização dos seus elementos (foco narrativo, ponto de vista, personagens, caracterização, tempo, espaço, enredo) e apresenta um elemento complicador, um clímax e um desfecho original para a sua história.
III <b>Organizar o texto de forma lógica e produtiva</b> demonstrando conhecimentos dos mecanismos lingüísticos e textuais necessários para a construção do texto	Organiza <u>precarriamente</u> as partes do texto, apresentando grande dificuldade em registrar os fatos e em dar continuidade ao sentido do texto; produz um grande número de justaposição de palavras e/ou frases pouco relacionadas entre si.	Organiza <u>razoavelmente</u> as partes do texto, demonstrando alguma dificuldade para dar continuidade de sentido e/ou para manter a progressão temática; apresenta problemas frequentes de inadequação na utilização dos recursos coesivos.	<b>Organiza bem</b> as partes do texto, podendo apresentar problemas pontuais na utilização dos recursos coesivos, entretanto, estabelece uma continuidade de sentido e/ou uma progressão temática satisfatória.	-organiza <u>muito bem</u> as partes do texto, utilizando os recursos coesivos de forma adequada e variada, mesmo apresentando, eventualmente, problemas pontuais no uso dos elementos coesivos.
IV <b>Utilizar os conhecimentos lingüísticos da norma padrão</b> para o texto escrito.	-apresenta <u>muitas inadequações gramaticais</u> e/ou transgressões na escrita (ortografia, pontuação, organização gráfica) cuja utilização não está justificada pelo contexto; utiliza formas pertencentes à oralidade injustificáveis pelo contexto.	-apresenta <u>algumas inadequações gramaticais ou transgressões na escrita</u> (ortografia, pontuação, organização gráfica); formas pertencentes à oralidade empregadas sem justificção pelo contexto, são raras.	- <u>demonstra bem conhecimento</u> da norma-padrão para o texto escrito, utilizando bem variante lingüística do tipo de texto solicitado e do contexto de produção apresentando algumas inadequações gramaticais ou transgressões na escrita.	-demonstra <u>muito bem</u> conhecimento da norma-padrão, sabendo utilizar muito bem a variante lingüística do tipo de texto solicitado e do contexto de produção, com raríssima inadequação gramatical e ortográfica.

Fonte: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/defina-criterios-correcao-provas-toda-equipe-avaliacao-nivel-aprendizagem-coordenacao-pedagogica-gestao-551791.shtml?page=0>

No primeiro critério, avaliamos a maioria dos textos como bom e muito bom. Embora os temas fossem variados, de acordo com o microconto escolhido, não houve problema em interpretá-los e desenvolver uma história. Quanto ao gênero, sua estrutura e características foram exaustivamente estudadas e os elementos como tempo, ambiente, personagens apareceram em praticamente todos os textos. O clímax, embora nem sempre envolvente e surpreendente, também esteve presente nos contos. Vejamos um exemplo de um texto construído e já refeito que apresenta os elementos da narrativa

**Figura 19 – Caio / conto**

**Meu microconto**

Um homem casado acaba entrando em uma vida rotineira, ou seja, todo dia era a mesma coisa; ele acordava de manhã, ia trabalhar, voltava ao fim da tarde e se deparava com sua mulher reclamando de tudo, das tarefas a fazer, da casa suja, da bagunça que ele fazia e não arrumava

O tempo foi passando e ele já não aguentava mais. Afinal, sua esposa além de reclamar, não o satisfazia com os prazeres carnis. Sendo assim, ele foi atrás desse prazer fora de casa, ele foi à procura de uma garota de programa. Depois que encontrou, eles começaram a se relacionar constantemente, ele se apegou muito à garota de programa. Mas via que a relação entre eles não tinha sentimento algum da parte dela, só dele. Em uma certa noite, ele cobrou que ela dissesse que o amava:

\_Diz que me ama.  
E ela respondeu:  
\_Ai é mais caro.

Ele ficou arrasado, foi embora e nunca mais voltou. O que ele queria era só ser amado e precisou passar por tudo isso pra entender que todo o amor que ele sempre desejou, já tinha dentro de casa.

**Apresentação da situação e personagens.**

**Conflito**

**Climax**

**Desfecho**

**Fonte:** <<http://www.glogster.com/caiolima/myglogster>>

A organização lógica e produtiva dos textos foi um dos fatores mais trabalhados durante a refacção textual. Acreditamos que, o fato de restringirmos a criação de contos a partir dos microcontos possa ter influenciado neste critério. Os alunos tiveram a tarefa de criar a história por trás de um texto, acrescentar elementos que dessem sentido aquele acontecimento. Alguns contos tinham lacunas não preenchidas como no texto abaixo. Apesar de apresentar um contexto que sugeria um sequestro o acontecimento não está claro. Além da questão de coerência, pensamos ser necessária a correção da ortografia.

Um louco que era obcecado por mim, vivia a me perseguir. Uma vez disse que, se ele não pudesse ter-me, ninguém iria. Quando me vi, estava amarrada no meio do nada e então, quando noitei, estava nos trilhos do trem. Entrei em desespero, comecei a gritar:

A falta de elementos coesivos também é motivo para refacção:

Iolanda era uma mulher muito bonita , olhos azuis , cabelos castanhos escuros , era um pouco magra , sem muitas curvas  
 Iolanda é uma mulher muito rica , era muito elegante e muito inteligente. Mais Iolanda tinha uma doença , ela gostava de comprar , comprava muita roupa , muito sapato , comida e etc ...

Quanto à utilização de conhecimentos linguísticos da norma padrão para o texto escrito, tivemos problemas de pontuação, de concordância, ortográficos, e reprodução da oralidade sem justificativa pelo contexto:

Ela comprava tudo em dobro , Ela estava se separando , seu marido era quem controlava seu dinheiro , e ele estava muito triste , e queria gastar muito mais do que podia . E tambem não podia pagar seu psiquiatra que erao unico que lucrava com sua loucura . Mais sempre dando um jeito de ir fala com

Num certo dia eu estava em casa esperando a minha namorada para combinar com ela para nós sairmos para mim pedir ela em noivado . Não

Como todo dia , o homem trabalhador como de costume levanta-se para trabalhar , porém todos dias ele passa o dia inteiro desanimado por trabalhar muito e não conseguir pagar as contas, não poder dar presente aos seus filhos e a sua esposa.

como toda noite,eu voltava da escola,sempre com a mesma rotina voltava sempre pela rua da praça,tomando sorvete com saber de morango quando de repente,três homens apareceram e me violentaram,depois me deixaram em um lugar conhecido.

Mas, até ai tudo bem, o que me intrigou mesmo, é que na mesa ao lado estavam oito rapazes também jovens, os rapazes nen piscavam

Em nossas análises vimos que a escrita de muitos contos está abaixo do potencial dos alunos. Embora a narração já devesse fazer parte das habilidades desses alunos, alguns textos se apresentaram pobres quanto à criatividade, sem organização e com transgressões linguísticas que não deveriam ser comuns ao ensino médio.

Refletimos sobre os motivos que possam ter ocasionado estes textos e supusemos que na formação destes alunos houve: pouca prática de leitura dos mais diversos gêneros textuais, inclusive o literário; práticas de escrita insuficientes ou inadequadas; a falta de clareza nas concepções de linguagem dos professores que atenderam estes alunos até hoje; voltando alguns anos, pensamos até na implantação do ciclo básico nas escolas de primeiro ao quinto ano, a qual

segundo Duran; Alves; Palma Filho (2005), embora pautada no referencial teórico de Ferreiro e Teberoski (1985), não houve o preparo do professor:

A proposta apresentou diferentes níveis de interpretação e assimilação entre os professores. Por exemplo, tornou-se freqüente que as classes, anteriormente classificadas em "fracas, médias e fortes", passassem a ser nomeadas "pré-silábicas, silábicas e alfabéticas"; freqüente, ainda, que houvesse a exposição de farto material escrito nas salas de aula, sem o acompanhamento de procedimentos didáticos sobre o ler e escrever; freqüente também constatar a emergência de práticas de alfabetização espontaneístas, sem a intervenção qualificada do professor, numa relação pedagógica em que a "modernização" dos rótulos não conseguia esconder a permanência dos paradigmas anteriores, que se pretendia superar. Em contrapartida foi possível assistir a emergência de experiências de alfabetização inovadoras em São Paulo e em outros estados brasileiros, embasadas nesse novo referencial, e sua divulgação não como modelos a serem copiados, mas como formas de alimentar a discussão e a reflexão críticas e de explicitar a nova relação entre teoria e prática.

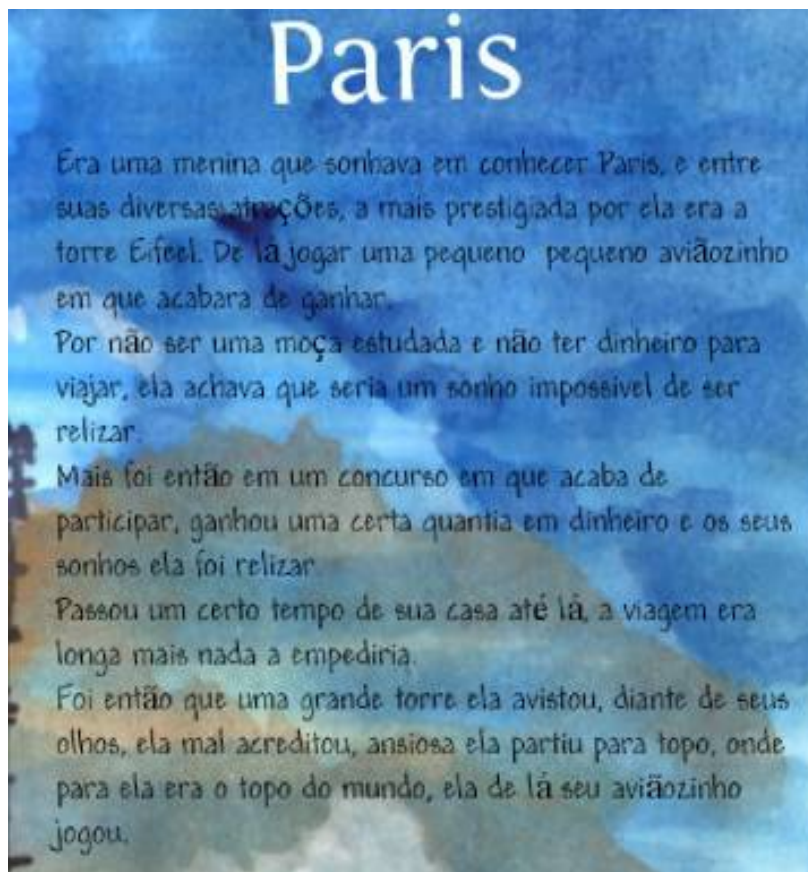
Durante a aplicação do projeto pensamos em motivos para este resultado: a baixa motivação para estudar; o gênero conto não era do gosto dos alunos; o ritmo das atividades do projeto era mais rápido do que eles estavam acostumados; a percepção que a tecnologia era utilizada com fins pedagógicos; o tempo do projeto não foi suficiente para abarcar todas as necessidades apresentadas; apesar de fazer parte do projeto a elaboração e a refacção de textos seriam necessárias mais práticas de escrita para aprimorar a habilidade dos alunos; os microcontos podem ter restringido a criatividade deles. Vejamos um exemplo de texto que poderia ser melhor desenvolvido.



Embora tenhamos desenvolvido toda o estudo do gênero conto antes da produção escrita, o texto intitulado “GRAVIDEZ deu para engordar” é um texto empobrecido perante a estrutura textual do conto. Na introdução “Em uma tarde ensolarada um casal estava realizando suas atividades do cotidiano”, não há apresentação do ambiente e nem detalhamento das personagens; Elas são apresentadas apenas como um homem e uma mulher, sem características próprias. De repente temos ao clímax: a mulher passa mal. Entendemos que há uma lacuna em seu enredo, partindo da introdução ao clímax sem uma enunciação ou motivação maior. O desfecho desvenda a razão de a personagem passar mal, pois talvez esteja grávida. Apesar do desfecho, a história poderia ter sido desenvolvida mais um pouco e resolvido melhor a situação apresentada.

Por outro lado, há textos criativos, que estão avaliados como muito bom em todos os critérios:

Como não tinha amigos para conversar, para consolá-la, decidiu então sair pela noite, tentar esquecer o que houve. Caminhou sem rumo pelas ruas da cidade, até encontrar um pequeno bar. Lá bebeu até se esquecer de onde estava. Pouco tempo depois, foi alertada pelo dono que logo o estabelecimento fecharia. Achou melhor voltar pra casa. Andando pelo meio da rua, nem percebeu que um veículo se aproximava. Aqueles dois olhos destacados na noite, avançavam em sua direção. Quando o alcançaram, uma buzina foi a última coisa que ouviu.



O exercício de escrita é uma prática de fazer e refazer. Embora tenha havido dificuldades para escrever e a refacção necessária, foi satisfatório o desenvolvimento da habilidade escrita nesta atividade, porque os alunos assimilaram a estrutura do gênero do conto e escreveram suas próprias histórias baseadas nesta estrutura; refletiram sobre a sua escrita e passaram pelo processo de refacção, melhorando seu texto.

Nesta seção, procuramos verificar a interferência: do uso das tecnologias no processo de produção textual; do texto literário no processo de criação de texto; do processo de aprendizagem via gêneros na escrita dos alunos. Para tanto, buscamos nos multiletramentos, na estilística e na teoria dos gêneros, subsídios para nossas análises. Acreditamos que foi muito produtiva para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos a agregação destes conteúdos diversificados.

\*\*\*\*\*

Analisar o texto do outro é uma tarefa difícil e, para nós, analisar a produção dos alunos, é a analisar nosso próprio trabalho. É parte do *metier* do professor refletir sobre sua própria prática, analisar o seu trabalho em processo e em resultados.

## 6 EU SEI, MAS NÃO DEVIA

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma. (COLASANTI, 1996 p.09)

Acreditamos que o “acostumar” de Marina tem um sentido muito maior do que estar impassível perante os problemas que não queremos ou não podemos resolver. Embora passemos pelo processo de viver e reconheçamos nossas dificuldades e problemas, nos acostumamos a protelar. É a perda da vontade, da atitude, substantivos que nos fazem humanos. Perante isso, as pessoas perdem-se, mesmo sabendo o que precisam mudar; preservam-se.

Isto posto, pensamos a relação deste texto com nossas conclusões: pretendemos apresentar os resultados da pesquisa como reflexões do processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa e sua colaboração para nossa área de conhecimento.

\*\*\*\*\*

O processo de ensinar e aprender Língua Portuguesa é multifacetado, pois o seu próprio objeto de estudo o é. A leitura e a escrita, habilidades aprendidas de maneira sistematizada na escola, abrem seus espaços para a interpretação e o entendimento da palavra contextualizada no que chamamos de Letramento. Para a concepção de ensino que considera a linguagem um instrumento de comunicação, a alfabetização não é suficiente para que o sujeito leia e escreva o mundo: o foco nas práticas sociais faz do letramento essencial para a interação entre as pessoas.

De acordo com Frade (2005), nos últimos anos vive-se um momento de grandes alterações nos conceitos dos processos que envolvem a leitura e a escrita: é preciso beneficiar-nos da cultura escrita como um todo. Assim, entendemos que existem múltiplas possibilidades para utilização dessa cultura escrita. Faz-se necessário a propagação de letramentos múltiplos.

Nesta direção, nosso raciocínio segue para o processo de ensinar e aprender Língua Portuguesa no ambiente escolar com o objetivo de abranger a pluralidade de discursos presentes na linguagem: saber utilizar-se de seu idioma em

benefício próprio e perceber que o conhecimento sobre a língua é algo tangível é necessário para a vida do estudante. Acreditamos que os letramentos múltiplos abrangem as práticas de leitura e de escrita presentes no cotidiano e ainda as multiplicidades das linguagens que compõem os textos aos quais podemos ter acesso. Os conhecimentos do professor nesta temática são importantíssimos para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de seus alunos através do contato com diferentes linguagens.

No trabalho desenvolvido para a coleta de dados para esta dissertação buscamos utilizar o gênero literário conto em sua integridade para inserir práticas de ensino com o apoio das novas tecnologias. Abordamos o letramento, o letramento literário e o letramento digital. Pudemos verificar que a formação de leitores e o ato de ler encontram-se em dificuldades de desenvolvimento no ambiente escolar: o hábito de ler resume-se na obrigatoriedade dos textos selecionados pelos livros didáticos; Literatura apenas mediada pela história ou pela voz do outro. Desta forma, a escola colabora, quando muito, para a formação de um leitor submisso às leituras autorizadas pelas vozes “opressoras”: seja da escola, do professor, do livro didático.

Quisemos apontar também com nossa pesquisa a necessidade de se conhecer melhor as condições físicas das escolas, o cotidiano escolar, as ações feitas (que poderiam ser feitas?) na biblioteca escolar, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas neste ambiente, os sujeitos envolvidos e suas contribuições no seu próprio processo de formação de leitores e a interação com os outros sujeitos neste processo.

Os estudos linguísticos podem certamente colaborar com ensino da Literatura na medida em que os conhecimentos sobre letramento como prática social ampliam as perspectivas sobre como o texto literário pode ser trabalhado. Faz-se necessário possibilitar aos alunos a construção de uma leitura literária mais adequada ao contexto escolar. Através de práticas de letramentos múltiplos a escola pode fazer o uso efetivo do texto literário durante as aulas de Português patrocinando a leitura apropriada destes textos, sendo um caminho o ensino pelas noções de gênero e estilo.

A maioria dos jovens tem no computador sua grande ou talvez única fonte de escrita e de leitura. A rapidez com que as tecnologias trazem a informação e a maneira como os jovens nela estão inseridos, fazem-nos pensar que a

assimilação de todo conhecimento histórico será perdido e que a sociedade será uma sociedade sem referência do passado. Por outro lado, pensamos também: para que serve o conhecimento sem reflexão sobre ele? A geração com a qual trabalhamos no ensino médio pode não ter decorado a lista de verbos irregulares ou a linha do tempo da Literatura, mas estão mais aptos do que nós a transformar informação em conhecimento.

Essa forma de “aprender” pelos computadores tem como características ser mais dinâmica, participativa, descentralizada da figura autoritária, independente, autônoma e intimamente ligada aos interesses dos aprendizes da geração nascida a partir dos anos 80, estereotipada como a geração que tem maior desenvoltura com os equipamentos tecnológicos e a comunicação digital.

Apesar de tudo isso, na prática pudemos perceber que de nada adianta o letramento digital se o sujeito, antes de qualquer coisa, já obtiver o letramento alfabético, porque mesmo mudando do papel para as telas a necessidade de manipular o texto continua a mesma: ler, assimilar, interpretar, escrever, reescrever requer processamento da informação, ou seja, o trabalho mental exigido deve vir diretamente do conhecimento letrado e não da placa mãe da máquina.

Mais uma vez voltamo-nos ao papel da escola como agência de letramento: os profissionais de educação e linguagem precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes em seus mais variados espaços educacionais (salas de aula e

laboratório de informática, por exemplo) para enfrentar os desafios que estão colocados: alfabetizar, letrar e letrar digitalmente o maior número de sujeitos, preparando-os para atuar adequadamente na sociedade atual.

Nosso projeto buscou unir na aula de Português o texto literário, a análise linguística e a produção de texto. Neste tempo que aplicamos o projeto constatamos que a proposta é realizável. Vimos também que a proposta era extensa para o tempo que tínhamos e por isso alguns aspectos ficaram sem ser explorados, abrindo caminhos para a continuação deste estudo ainda na pós-graduação.

Contudo não queremos nos acostumar e nem nos acomodar. Há sempre o que se fazer no campo da Educação.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de ; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. T. B.. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 252-264, 2008.

AGUIAR, F. As questões da crítica literária. In: Martins, M. H. *Outras leituras literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes*. São Paulo: Itáú Cultural/Senac, 2000.

ÁLVARES, C. *Quatro dimensões do microconto: brevidade, narratividade, intertextualidade, transficcionalidade*. GUAVIRA LETRAS, n. 15, 2012. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27342/1/guavira15.pdf>. p.1-

ARAÚJO, J. C. *Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando*. Trabalho Linguística aplicada, Campinas, 2007.v. 46, n. 1. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010318132007000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132007000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em 18/08/201

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. A interação verbal. In.: BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. (1972/1973). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 110-127.

BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Trad. e Adap. Judith Chambliss Hoffganel. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. The life of genre, the life in the classroom. In: BISHOP, W., OSTROM, H. (Orgs.). *Genre and writing: issues, arguments, alternatives*. Portsmouth: Heinemann, 1997.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BELL, J. Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. *José Machado Pais*. Lisboa, 1997.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC, 1997

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 2002.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para ensino médio; Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

BROOKS, C.; WARREN, R.P. *Understanding Fiction*, New York: F.S.Crofts, 1943.

BRUNO, F. *Máquinas de ver, modos de ser: visibilidade e subjetividade nas novas tecnologias de informação e de comunicação*. FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia, Porto Alegre, 2004.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *CANDIDO, Antonio. Vários Escritos*. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas cidades: Ouro sobre azul. 4. ed., 2004.

CAPAVERDE, T. *Intersecções possíveis: o miniconto e a série fotográfica*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

CASTRO, G.; LISBOA, A. P.. MEC divulga média nacional dos alunos no Enem. *Correio Braziliense*. Brasília, 25 nov. 2013. Disponível em: [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino\\_educacaobasica/2013/11/25/ensino\\_educacaobasica\\_interna,400173/mec-divulga-media-nacional-dos-alunos-no-enem.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_educacaobasica/2013/11/25/ensino_educacaobasica_interna,400173/mec-divulga-media-nacional-dos-alunos-no-enem.shtml). Acesso em 20/09/2014.

COLASANTI, M. Eu sei mas não devia. In: *Eu sei mas não devia*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1996.

CORTÁZAR, J.. Alguns aspectos do conto. In: *Valise de cronópio*. Tradução de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 1974.

COSSON, R.. *Letramento literário: educação para vida*. Vida e Educação, Fortaleza, 2006.

\_\_\_\_\_. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA SILVA, C.M. (org.) et al. *Teorias do discurso e ensino eletrônicos*. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em [www.pucrs.br/edipucrs/teoriasdodiscursoeensino.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/teoriasdodiscursoeensino.pdf). Acesso em 05/08/2014.

DAL MOLIN, B. H.; GRANETTO, J. C. *Reflexões sobre o uso de redes sociais no ensino médio*. Revista Temática, João Pessoa, ano IX, n.9, set. 2013. Disponível em: [http://www.insite.pro.br/2013/Setembro/reflexoes\\_redessociais\\_ensinomedio.pdf](http://www.insite.pro.br/2013/Setembro/reflexoes_redessociais_ensinomedio.pdf) Acesso em 23/07/2014

DIONISIO, A. P. .Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades) In: MARCUSCHI, L. A. (Org.) ; DIONISIO, A. P. (Org.) . *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. C., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. VASCONCELOS, L.J. DE. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; M ENDONÇA, M.(Orgs.) *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013.

DOLZ, B; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, D. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L. e PALMA FILHO, J. C. *Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista*. Cad. Pesquisa. [online]. 2005, vol.35, n.124, pp. 83-112. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100006> Acesso em 11/0/2014.

*Facebook tem 1,23 bilhão de usuários mundiais; 61,2 milhões são do Brasil*.2014. Disponível em <http://tecnologia.uol.com.br/noticias/afp/2014/02/03/Facebook-em-numeros.htm> Acesso em 23/07/2014

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de L. F. Almeida Sampaio. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FRADE, I. C. A. da S. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*. Belo Horizonte: Centro de alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. UFMG, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. *Os cem menores contos brasileiros do século*. São Paulo: Ateliê, 2004

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.

GRABO, C. H. *The Art of Short Story*. New York/Chicago/Boston: Charles Scribner's Sons, 1913.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2005

HARRIS, W. Vision and form: The English Novel and the Emergence of the Short Story. *Vitorian Newslettter*, 1975.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOHLFELDT, A. C. *Conto brasileiro contemporâneo*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

JUNQUEIRA, E.S. Peer-based work and agency in the school computer lab: learning new medialiteracies as a collective practice. In: *SEMINÁRIO DO GT DA ANPOLL LINGUAGEM E TECNOLOGIAS*. Belo Horizonte, 2012. Digitado.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995.

KIRCHOF, E.R. *Literatura enquanto linguagem: o legado de Roman Jakobson*. Revista Antares, n°2, jul-dez 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/viewFile/401/332>> . Acesso em 02-jul. 2014

KLEIMAN, A.B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, M.e BOCH, F.(e Orgs.) *Ensino de Língua, Representação e Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Revista Signo v. 32, n. 53 (2007). Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso 18/08/2014.

KOCH, I. G. V.A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e Linguagem*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011

KOLOWICH,S. *How will students communicate?* Disponível em [http://www.insidehighered.com/news/2011/01/06/college\\_technology\\_officers\\_consider\\_changing\\_norms\\_in\\_student\\_communications](http://www.insidehighered.com/news/2011/01/06/college_technology_officers_consider_changing_norms_in_student_communications). Acesso em 22/07/14

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: a Grammar of visual design*. Londres: Routledge, 1996.

LAGMANOVICH, D. (s.d) *La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas*. Universidad Nacional de Tucumán. Disponível em [endientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/exbreve.html](http://endientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/exbreve.html). Acesso em 20/09/2014

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2004.

LEFFA, V. J. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO*.

São Leopoldo, ago. 2005. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao\\_virtual\\_e\\_face.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf). Acesso em 11/09/2014

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

LEMKE, J. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em 16/07/2014.

LOBATO, M. O colocador de pronomes. In: *Negrinha*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

LOPES, N. O que é projeto político pedagógico (PPP). Revista Gestão Escolar. São Paulo: Abril. 2011. Disponível em <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml>. Acesso 11/09/2014.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, N. D. F. A Literatura de massa como iniciação à leitura adolescente. In: *Leituras à revelia da escola*. Londrina: EDUEL, 2003

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELLO, C. J. A.. *Do incentivo à leitura: Teoria da literatura, metodologia do ensino e a formação do leitor em questão*. Cadernos de letras da UFF – Dossiê Letras, literatura e suas interfaces, Niterói, n. 40, 2010, p. 177-190.

MILLER, J. H. *Narrative*. In: LENTRICHIA e MCLAUGHLIN, 1995.

MOISES, M. A criação literária: poesia e prosa. São Paulo: Cultrix, 2012. p.259-332.

NOOL, G. Alguma coisa urgentemente.. In: MARCONI, I (Org.). *Os cem melhores contos brasileiros*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

PAES de BARROS, C. G. *Capacidades de leitura de textos multimodais*. Polifonia, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 1. sem. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio*. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Núcleo Regional de Educação de Londrina. *Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Antonio de Moraes Barros*. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em <http://www.ldaantoniobarros.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/214/arquivos/File/PPP.pdf> . Acesso em 12/09/2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. *Normatização de uso dos laboratórios de informática dos estabelecimentos estaduais de ensino público*. Curitiba: SEED, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Orientações referentes ao anexo I da Resolução nº4534/2011. Curitiba: SEED, 2011. Disponível em [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes\\_anexo1resolucao45342011.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes_anexo1resolucao45342011.pdf)

PASSOS, C. M. B. *Planejamento: para além do burocratismo*. 2006. Disponível em [http://portais.tjce.jus.br/esmec/wpcontent/uploads/2012/05/planejamento\\_para\\_alam\\_do\\_burocratismo.pdf](http://portais.tjce.jus.br/esmec/wpcontent/uploads/2012/05/planejamento_para_alam_do_burocratismo.pdf). Acesso em 11/09/2014

PAULINO, G. et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PERRONE-MOISES, L. *Por amor à arte*. Estudos. Avançados, São Paulo, v.19, n.55. 2005, vol.19, n.55, p. 335-348, 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142005000300025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300025) Acesso em 17/07/ 2014.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants: part I and II*. MCB University Press, 2011. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em 09/07/14

QUIRINO DE SOUSA, R. M. R.. *Multiletramentos críticos: o ensino sob novas perspectivas*. São Paulo, USP, 2011. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

RANAURO, H.P. *Uso Literário da linguagem: o ensino integrado da língua e da literatura*. (s.d.) Disponível em [http://www.filologia.org.br/hilmaranauro/art\\_ousou.html](http://www.filologia.org.br/hilmaranauro/art_ousou.html). Acesso em 25/07/14.

RODRIGUES, C. *Defina os critérios de correção com toda a equipe*. Revista Gestão Escolar. São Paulo: Abril, 2010. Disponível em <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/defina-criterios-correcao-provas-toda-equipe-avaliacao-nivel-aprendizagem-coordenacao-pedagogica-gestao-551791.shtml?page=> Acesso em 23/07/14

ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, V. *Breve manual para reconocer minicuentos*. El Cuento en Red Revista Electrónica de Teoría de la Ficción Breve 2010 .Disponível em [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/estadistica.php?id\\_host=10&tipo=ARTICULO&id=7565&archivo=10-5317565ejw.pdf&titulo=Breve%20manual%20para%20reconocer%20minicuentos](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=10&tipo=ARTICULO&id=7565&archivo=10-5317565ejw.pdf&titulo=Breve%20manual%20para%20reconocer%20minicuentos)

SARAIVA, J. I. A.; MÜGGE, E. *Literatura na Escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANCHES NETO, M. *Biblioteca Trevisan*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.

SANT'ANNA, S. Um discurso sobre método. In: MARCONI, I (Org.). *Os cem melhores contos brasileiros*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

SCHNEUWLY, B.. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo & Glaís de Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. v. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, A.M. de O. SILVEIRA, M.I.M. *Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores*. Revista Eletrônica de Educação de Alagoas. v. 01, n. 01, 2013. Disponível em [http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA\\_Antonieta%20SilvaMaria%20Silveira.pdf/view#.VBHiTzu9iH4.gmail](http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20SilvaMaria%20Silveira.pdf/view#.VBHiTzu9iH4.gmail). Acesso em 09/09/2014.

SILVA, S. B. *As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa no ensino básico: reflexões iniciais*. Revista X, v. 1, p. 61-75, 2012.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel (Org). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*, 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPALDING, M. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea*. Porto Alegre, 2008. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas), Instituto de Letras Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*. São Paulo, Ed, Parábola, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

VERÍSSIMO, L.F.O analista de Bagé. In: *O Gigolô das palavras*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1982.

VYGOTSKY, L. A. *A formação social da mente*. Trad. de José C. Neto, Luis S. M. Barreto e Solange. C. Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

XAVIER, A. C. S.. *Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa*. Catanduva: Rêspel, 2006.

ZAPPONE, M. H. Y. *Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas*. Teoria e Prática da Educação, v. 03, p. 47-62, 2007

ZART, L.H.M. *A escrita emergente: autoria nas produções textuais escolares em ambientes digitais, com o uso da internet*. Rio Grande do Sul, UNISINOS, 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Vale do Rio Sinos, Rio Grande do Sul, 2010.

ZAVALA, L. Estratégias literárias, hibridación Y metaficción en La Sueñera de Ana Maria Shua. In: Buchanan, Rhonda (org.) *El rio de los sueños. Aproximaciones críticas a la obra de Ana María Shua*. Washington: OAS, colección Interamas, n. 70, 2001. Disponível em: [http://www.iacd.oas.org/interamer/interamerhtml/shua/mono\\_zavala.htm](http://www.iacd.oas.org/interamer/interamerhtml/shua/mono_zavala.htm) . Acesso em 20/09/2014.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Descrição das Aulas

#### AULAS 1 E 2: Apresentação do projeto aos alunos.

- MICROCONTOS, CONTOS;
- GLOGSTER;
- PROPOSTA DE TRABALHO;
- ADICIONAR AO FACEBOOK / POSTAGEM NO GRUPO SECRETO

#### O QUE É O GLOGSTER

O Glogster é uma [rede social](#) que permite aos utilizadores a criação de cartazes interativos gratuitos ou Glogs. O [Glog](#), abreviatura de [blog](#) gráfico, é uma imagem [multimídia](#) interativa. Parece um pôster, mas os leitores podem interagir com o seu conteúdo. O Glogster foi fundado em 2007. Atualmente, esta rede social conta com centenas de milhares de utilizadores registrados. Grande parte da comunidade Glogster é composta por jovens.<sup>1</sup>

O Glogster fornece um ambiente para criar pôsteres interativos. O utilizador insere texto, imagens, fotografias, áudio (MP3), [vídeos](#), efeitos especiais e outros elementos nos seus Glogs para gerar uma ferramenta multimídia online. O Glogster baseia-se em elementos Flash.<sup>3</sup> Os pôsteres podem ser partilhados com outras pessoas. Os Glogs também podem ser exportados e guardados em formatos compatíveis com o computador. Todo o visitante pode integrar recursos multissensoriais dinâmicos em ambientes tradicionais de texto. EXEMPLO



Veja outros exemplos na GLOGPEDIA: <http://edu.glogster.com/glogpedia>

ATIVIDADE 1: Esta atividade tem como objetivo a elaboração de autorretratos  
Procedimentos:

- a. Os alunos se descreverão com adjetivos oralmente;
- b. Buscarão imagens na Internet.
- c. - Alunos assistirão ao vídeo: “Eu sou assim” de Anitta, da para que possam falar de si, caracterizando-se.

Anitta, “Eu sou assim”

Yeah yeah yeah Yeah yeah  
Yeah yeah yeah, yeah  
Yeah yeah yeah

Eu sou assim, meio desligada  
Desinteressada, se alguém vem me falar de amor  
Eu sou assim  
Totalmente antenada na minha parada  
Porque eu me dou valor

Eu sou assim  
Não vou dar um pega  
pra você parar de achar que eu sou chata  
Que eu sou rude

Eu sou assim  
Eu sou rebelde, mas eu tenho causa  
Eu sou careta, mas eu tenho atitude

Mas ó, gosto de bala com papel  
"Cê" sabe do que eu to falando  
Mas ó, não vem tirar onda comigo  
Que na minha casa mando

Eu não sou dessas que vai te ligar de madrugada  
Por você chorar  
Eu não espero, faço acontecer  
É só desconfiar  
Eu sou pior do que você

Deixa rolar  
Deixa que eu faço do meu jeito  
Deixa rolar  
Se quer fazer então faz direito

Link:<http://www.vagalume.com.br/mc-anitta/eu-sou-assisim.html#ixzz2v8eeHMCT>

- d. Discutirão sobre suas características com o professor e com os colegas.  
Elaborarão listas de adjetivos os quais os caracterizam.

e. Após a discussão, mostrar o microconto abaixo.

- Eu gosto das minhas indecisões, demora um tanto mas sempre vem as melhores decisões.

Cultuo as minhas frustrações, delas aprendo a ter mais perspicácia. Minha insegurança me faz ter mais certeza do que quero.

Economizo energias, me desapego, me desespero, erro, acerto!

Me flagelo, me esquivo, me aceito, me desaprovo, me orgulho, me sinto parte de tudo, me sinto nada.

Sou mentira, sou verdade, sou vida, sou morte, sou honestidade.

É! E gosto de jogar palavras e encontrar sentido nelas.

Gosto de me afirmar, não é pecado.

A conclusão, o sentido dessas palavras é que hoje, 25 anos depois, descobri que sou dona de mim.

<http://gordinhah.blogspot.com.br/2012/09/auto-retrato.html>

- f. Pedir para que desenvolvam um pequeno conto, um autorretrato, para a introdução do Glogster.
- g. Entrar no grupo do Facebook para receberem instruções e materiais. Digitar o texto no Facebook.
- h. .Procurar imagem, vídeo ou som pra primeira página do Glogster.

AULAS 3 E 4: Primeiro contato com a ferramenta GLOGSTER e montagem da página inicial.

ATIVIDADES:

- o texto inserido no Facebook como tarefa deverá ser colocado no Glogster.
- a. Assistir ao vídeo tutorial do GLOGSTER.
- b. Montar a página inicial do Glogster com um perfil *selfie* e o primeiro microconto.

Sabe aquelas fotos de celular que você faz de si mesmo/a para postar nas redes sociais? Em inglês, essas imagens são chamadas de “selfies” – redução de “self-portrait”, ou autorretrato em português. Pois bem, termo “selfie” se destacou tanto nos últimos meses que acaba de ser eleita palavra do ano de 2013 pelo tradicional dicionário Oxford. O verbete já figura desde agosto na edição online do glossário, traduzido como “uma fotografia que uma pessoa tirou de si própria, normalmente com um smartphone ou webcam, e que foi colocada numa rede social”.

[http://acritica.uol.com.br/vida/Manaus-Amazonas-Amazonia-Moda-autorretratos-destaque-mundo-famosos\\_0\\_1033096689.html](http://acritica.uol.com.br/vida/Manaus-Amazonas-Amazonia-Moda-autorretratos-destaque-mundo-famosos_0_1033096689.html)

Fazer a leitura de alguns artigos sobre selfie e discutir a respeito.

<http://atarde.uol.com.br/cultura/materias/1573537-selfie-do-oscar-surpreendeu-ate-a-samsung-garante-empresa>

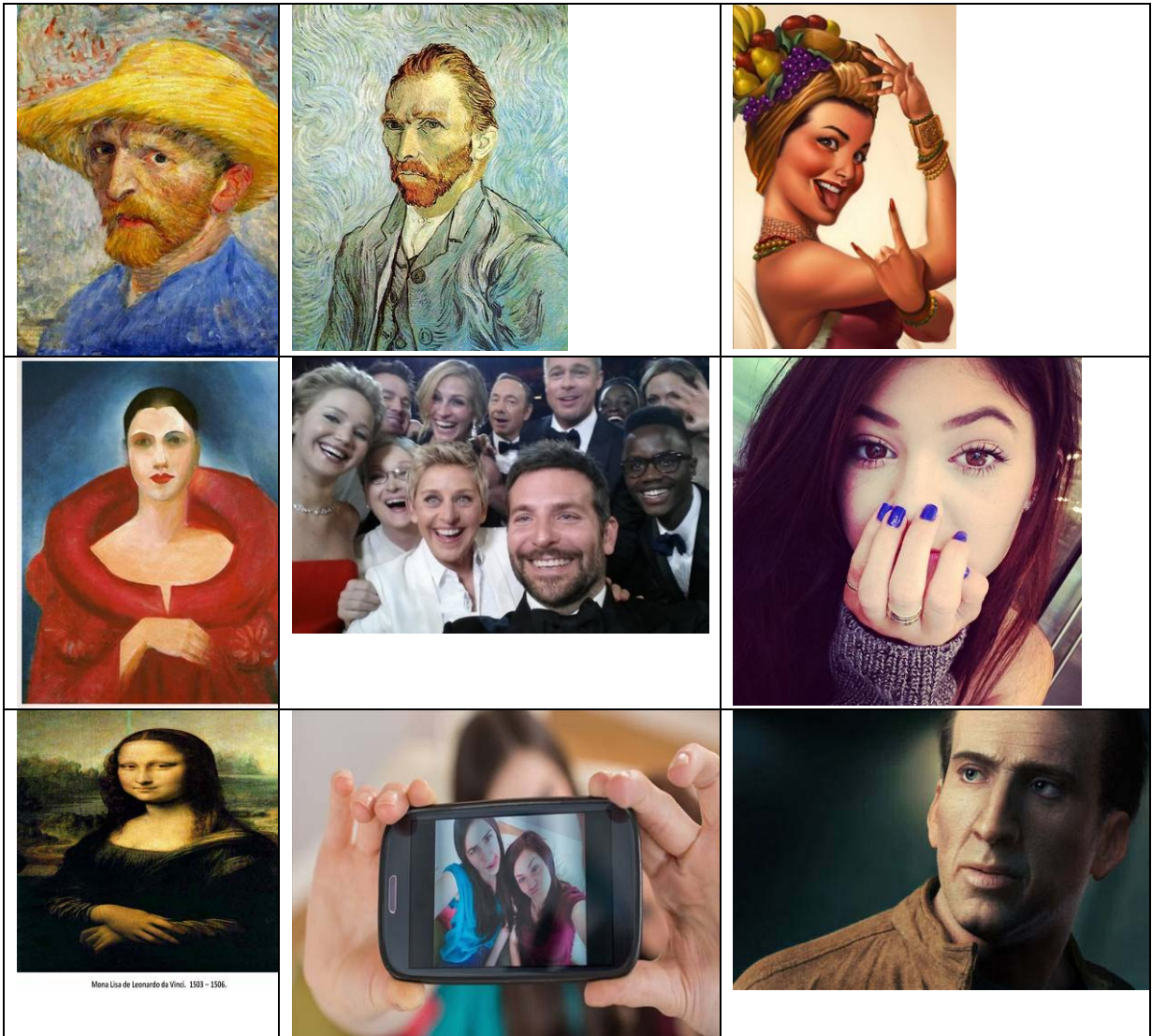
<http://www.jn.pt/blogs/nosnarede/archive/2013/11/19/e-a-palavra-do-ano-233-quot-selfie-quot.aspx>

<http://www.garotasestupidas.com/10-tipos-de-selfies-e-o-que-elas-dizem-sobre-voce/>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Selfie>

[http://www2.uol.com.br/vyaestelar/fotografias\\_tipo\\_selfie.htm](http://www2.uol.com.br/vyaestelar/fotografias_tipo_selfie.htm)

Verificar a existência de autorretratos na arte e na vida. Veja alguns Exemplos.



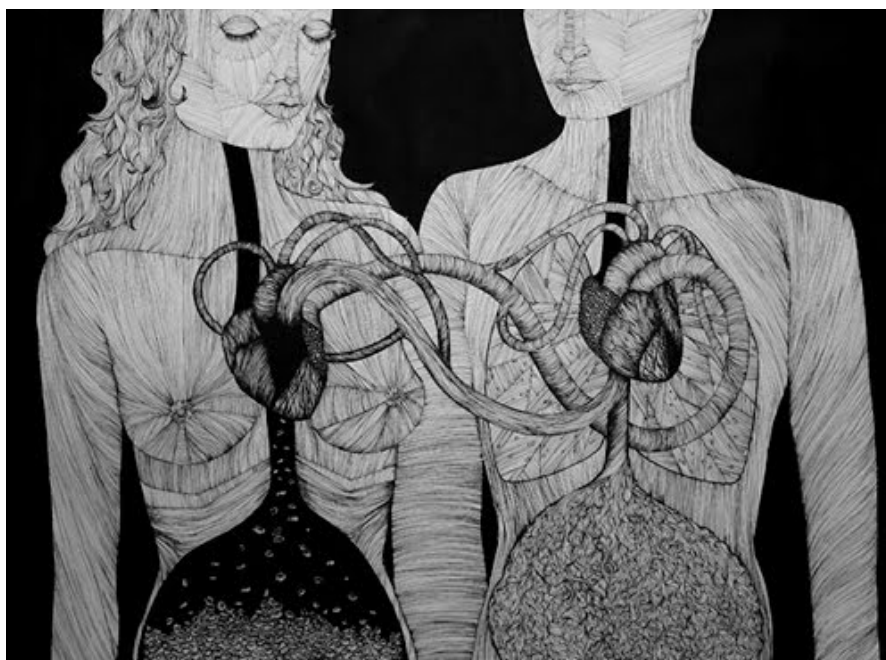
AULAS 5 E 6: seleção de microcontos pelos alunos e produção textual

ATIVIDADE 1: Interpretando microcontos: aplicar a proposta dos minicontos Multimodais (Rojo, 2013):

Em seguida, o professor proporá a análise de alguns minicontos em sala de aula:

ETERNO

UNIDOS PARA SEMPRE.



**Figura 20 Eterno - Everaldo Ygor**

<http://miniminimos.blogspot.com.br/2010/05/eternos.htm>

Proposta de análise:

1. Na sua opinião, existe uma relação entre o título e a imagem? Qual?  
Resposta livre
2. Por que há ligação de apenas um órgão? O que isso representa?  
A ligação entre os corações representa o amor.
3. O que se pode pensar da relação entre o texto “Unidos para sempre” e a imagem?
4. Se a ligação entre eles for desfeita, eles morrem. Portanto, a união, nesse caso é vital e eterna.
5. A que outra palavra, conceito a expressão para sempre pode ser relacionada?  
A ideia que fazemos de amor como algo eterno; que dura para sempre.
6. Levante hipóteses sobre a ligação do casal por apenas um braço.  
Resposta livre. Pode ser indicado pelos alunos:  
estar+de+mãos+dadas,+são+siameses;+lado+a+lado+etc.

ATIVIDADE 2: os alunos deverão visitar os sites de microcontos e encontrar o que os agradam.

<http://www.samirmesquita.com.br/doispalitos.html>

<http://www.samirmesquita.com.br/>

<http://www.cemtoquescravados.com/>

<http://microcontosdocarlos.blogspot.com.br/>

<http://omuroeoutraspgs.blogspot.com.br/>

<http://www.nemonox.com/1000portas/index.php?o=1>

<http://microcontos.com.br/>

ATIVIDADE 3: Os alunos deverão elaborar perguntas que levem a interpretação do seu microconto. Deverão trabalhar em duplas e seu parceiro deverá interpretar o microconto do amigo. Ambos deverão se certificar que entenderam a proposta de cada microconto.

ATIVIDADE 4 – Pesquisa e sistematização da estrutura do conto, diferenciação dos outros gêneros narrativos.

Tabela características do Conto, Microconto e Haicai – Elaborada pelos alunos

Conto	Miniconto/microconto/nanocontos	Haicai
<p>O conto é uma obra de ficção que cria um universo de seres e acontecimentos, de fantasia ou imaginação. Como todos os textos de ficção, o conto apresenta um narrador, personagens, ponto de vista e enredo.</p> <p>Classicamente, diz-se que o conto se define pela sua pequena extensão. Mais curto que a novela ou o romance, o conto tem uma estrutura fechada, desenvolve uma história e tem apenas um clímax. Num romance, a trama desdobra-se em conflitos secundários, o que não acontece com o conto. O conto é conciso.</p> <p>Do que precisa o conto?</p> <p>Tensão, ritmo, o imprevisto dentro dos parâmetros previstos, unidade, compactação, concisão, conflito, início meio e fim; o passado e o futuro têm significado menor. O flashback pode acontecer, mas só se absolutamente necessário, mesmo assim da forma mais</p>	<p>Miniconto, ou microconto, ou nanoconto, é uma espécie de <u>conto</u> muito pequeno.. No miniconto muito mais importante que mostrar é sugerir, deixando ao leitor a tarefa de "preencher" as elipses narrativas e entender a história por trás da história escrita.</p> <p>O número de letras é importante, mas não rígido, normalmente sendo atribuído pelos autores ou organizadores de determinada antologia, e naturalmente divulgados na mesma. Uma das definições de microconto estabelece o limite de 150 caracteres (contando letras, espaços e pontuação) para permitir seu envio através de mensagens <u>SMS</u> (torpedos) pelo celular, evidenciando uma das características do microtexto, que é sua ligação com as <u>novas tecnologias de informação e comunicação</u>.</p> <p>“Olha, Pai, eu tentei, mas acho que não deu muito certo não...” (Antônio Prata)</p> <p>“Um homem, em Monte Carlo, vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa, se suicida.” (Anton Tchekhov)</p> <p>“Quando acordou o dinossauro ainda estava lá.” (Augusto Monterroso)</p> <p>“70 anos, algumas lágrimas, orelhas peludas.” (Bill Querengesser)</p> <p>“O suicida era tão meticuloso que teve que refazer diversas vezes o nó da corda para se enforçar.” (Carlos Seabra)</p>	<p>Haicai é um poema de origem japonesa, que chegou ao <u>Brasil</u> no início do século 20 e hoje conta com muitos praticantes e estudiosos brasileiros. Segundo Harold G. Henderson, em Haiki in English, o haicai clássico japonês obedece a quatro regras:</p> <p>Consiste em 17 sílabas japonesas, divididas em três versos de 5, 7 e 5 sílabas.</p> <p>Contém alguma referência à natureza (diferente da natureza humana)</p> <p>Refere-se a um evento particular (ou seja, não é uma generalização)</p> <p>Apresenta tal evento como "acontecendo agora", e não no passado.</p> <p>O vento soprou Os pássaros cantaram E você chegou</p>

curta possível.	<p>“Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás.” (Cíntia Moscovich)</p> <p>“Quase uma vítima da minha família.” (Chuck Sangster)</p> <p>“A velha insônia tossiu três da manhã.” (Dalton Trevisan)</p> <p>“Conheceu a esposa em sua festa de despedida.” (Eddie Matz)</p> <p>“Vende-se: sapatinhos de bebê nunca usados.” (Ernest Hemingway)</p>	<p>É primavera</p> <p>A estação das flores Verdes amores</p> <p>Viva meu jardim Sinta o seu aroma Colha uma flor</p> <p>Rosas vermelhas Despertam o coração Calam de paixão</p> <p>Copo-de-leite De beleza sem igual É um deleite</p>
-----------------	---	---

Enredo– Trata-se da história propriamente dita, na qual os fatos são organizados de acordo com uma sequência lógica de acontecimentos. Ao nos referirmos a essa logicidade, estamos também nos reportando à ideia da verossimilhança. Mesmo em se tratando de fatos ficcionais (inventados), o discurso requer certa coerência, com vistas a proporcionar no leitor uma impressão de que os fatos, situados em um dado contexto, realmente são passíveis de acontecer. O enredo compõe-se de determinados elementos que lhe conferem a devida credibilidade, fazendo com que se instaure um clima de envolvimento entre os interlocutores para que a finalidade discursiva seja realmente concretizada.

O conflito talvez seja a parte elementar de toda essa “trama”, pois é ele que confere motivação ao leitor/ouvinte, instigando-o a se envolver cada vez mais com a história. E para que haja essa interação, os fatos se devem a uma estruturação do próprio enredo, assim delimitada:

A introdução (ou apresentação) – Geralmente, constitui o começo da história, na qual o narrador apresenta os fatos iniciais, revela os protagonistas e eventualmente demarca o tempo e/ou espaço. Trata-se de uma parte extremamente importante, haja vista que tende a atrair a atenção do leitor, situando-o diante do discurso apresentado.

A complicação (ou desenvolvimento) – Nessa parte do enredo é que começa a se instaurar o conflito.

O clímax – Trata-se do momento culminante da narrativa, aquele de maior tensão, no qual o conflito atinge seu ponto máximo.

O desfecho – Conferidos toda essa tramitação, é chegado o momento de partirmos para uma solução dos fatos apresentados. Lembrando que esse final poderá muitas vezes nos surpreender, revelando-se como trágico, cômico, triste, alegre, entre outras formas.

Tempo – Revela o momento em que tudo acontece, podendo ser classificado em cronológico e

psicológico. O tempo cronológico, como bem retrata a origem do vocábulo, é marcado pela ordem natural dos acontecimentos, ou seja, delimitado pelos ponteiros do relógio, pelos dias, meses, anos, séculos. Tendem a desencadear uma sequência linear dos fatos. Já o psicológico é voltado para os elementos de ordem sentimental dos personagens, revelado pelas emoções, pela imaginação e pelas lembranças do passado. Notamos que nesta ocorrência, a tendência dos acontecimentos é fugir da ordem natural em que muito se aplica uma técnica denominada de flashback, a qual consiste num fluxo de consciência em voltar ao tempo, de acordo com as experiências antes vividas.

O espaço – É o lugar onde se passam os fatos. Caracteriza-se como físico (geográfico), representados por ruas, praças, avenidas, cidades, dentre outros; e psicológico, referindo-se às condições socioeconômicas, morais e psicológicas condizentes às personagens. Possibilitando, portanto, situá-las na época e no grupo social em que se passa a história.

### AULAS 7 E 8: – Análise do conto “Primeiro Beijo” Clarice Lispector

#### ATIVIDADE 1 – Análise do conto “Primeiro Beijo” Clarice Lispector

##### Atividade de Introdução

1. Você é BV? Você sabe o que um beijo pode provocar no seu corpo?

---

2. “Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar?” (LISPECTOR, Clarice. O primeiro beijo e outros contos. Antologia. São Paulo: Ática, 1995).

Você já passou por essa situação ou já fez uma pergunta parecida com essa? Quando um casal inicia um namoro ou “fica”, essa pergunta pode surgir na conversa... Por que será que a menina quis saber se o namorado já havia beijado outra anteriormente? Cite algumas suposições.

---



---

3. O que você faria no lugar do garoto? Contaria se já tivesse beijado outra anteriormente?

---



---

4. Conte-nos que sensações você imagina que estão relacionadas ao 1.º beijo, ou se ainda for BV, conte-nos como imagina que seria seu primeiro beijo.

---



---

### **TEXTO 1: O PRIMEIRO BEIJO – CLARICE LISPECTOR**

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

- Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar?

Ele foi simples:

- Sim, já beijei antes uma mulher.

- Quem era ela? perguntou com dor.

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe. Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir - era tão bom. A concentração no sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros. E mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir, puxa vida! como deixava a garganta seca.

E nem sombra de água. O jeito era juntar saliva, e foi o que fez. Depois de reunida na boca ardente engolia-a lentamente, outra vez e mais outra. Era morna, porém, a saliva, e não tirava a sede. Uma sede enorme maior do que ele próprio, que lhe tomava agora o corpo todo.

A brisa fina, antes tão boa, agora ao sol do meio dia tornara-se quente e árida e ao penetrar pelo nariz secava ainda mais a pouca saliva que pacientemente juntava. E se fechasse as narinas e respirasse um pouco menos daquele vento de deserto? Tentou por instantes mas logo sufocava. O jeito era mesmo esperar, esperar. Talvez minutos apenas, enquanto sua sede era de anos.

Não sabia como e por que mas agora se sentia mais perto da água, pressentia-a mais próxima, e seus olhos saltavam para fora da janela procurando a estrada, penetrando entre os arbustos, espreitando, farejando.

O instinto animal dentro dele não errara: na curva inesperada da estrada, entre arbustos estava... o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada. O ônibus parou, todos estavam com sede mas ele conseguiu ser o primeiro a chegar ao chafariz de pedra, antes de todos.

De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga. Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos.

Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água.

E soube então que havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra.

Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentia intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador da vida... Olhou a estátua nua.

Ele a havia beijado.

Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva. Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido. Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração

batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.

Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele...

Ele se tornara homem.

(<http://claricelispector.blogspot.com.br/2007/11/o-primeiro-beijo.html>)

### **Interpretação do conto – Primeiro Beijo – Clarice Lispector**

a) No conto, podemos notar a presença de duas histórias, uma dentro da outra. Quais são essas duas histórias? Onde elas se dividem?

b) Qual o fato narrado no conto “O primeiro beijo”?

c) Onde se passou a história?

d) Quem são os personagens da história?

Releia o trecho abaixo e responda:

*“percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.”*

e) O que aconteceu com o menino?

f) Como esse fato foi tratado no texto? De forma vulgar ou natural?

g) Quem é o narrador do conto? Ele participa da história?

### **Tipos de narrador**

A. NARRADOR OBSERVADOR (3ª PESSOA): só conta o que pode observar. O narrador mostra o que vê.

B. NARRADOR ONISCIENTTE (3ª PESSOA): só narrador onisciente é aquele cujo conhecimento dos fatos é total e absoluto. Sabe o que pensam e sentem os personagens: seus sentimentos, sensações, intenções, planos...

C. NARRADOR PERSONAGEM (1ª PESSOA): o narrador também participa da história como um de seus personagens.

D. Nas narrativas, como no exemplo do conto “O primeiro beijo”, confundem-se as vozes dos personagens e a voz do narrador.

Exemplos:

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme. (NARRADOR)

— Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar? (PERSONAGEM 1)

Ele foi simples:

— Sim, já beijei antes uma mulher. (PERSONAGEM 2)

— Quem era ela? perguntou com dor.

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

Além do contexto, há alguns recursos utilizados nas narrativas para diferenciar a fala dos personagens da do narrador.

a) — (travessão)

Ex.: E Carlos, indignado, gritou\*:

— Onde estão todos???

\* Geralmente usa-se o travessão após verbos dicendi (utilizados para introduzir discursos), como por exemplo, DIZER (DISSE) – FALAR (FALOU) – PERGUNTAR (PERGUNTOU) – RESPONDER (RESPONDEU) – EXCLAMAR (EXCLAMOU).

b) “ ” (as aspas)

Ex.: *E, para o promotor, o processo não vem correndo como deveria:\*\* “Às vezes sinto morosidade por parte do juiz”.*

*\*\*Não presença de verbo dicendi.*

### Tipos de discurso

Discurso Direto: Nesse tipo de discurso, os próprios personagens intervêm no texto, ou seja, sabemos deles pelo seu próprio discurso, o discurso direto. Isso permite que traços da fala e da personalidade das personagens sejam destacados e expostos no texto. Ex.: A mãe disse ao filho: — Tenha cuidado na vida.

Pontos para reflexão

- 1) O narrador é um elemento fundamental da narrativa, o qual é encarregado de contar/narrar a história.
  - No caso do conto “O primeiro beijo”, a história é contada por alguém que não participou dela. Este tipo de narrador é chamado de narrador observador.

Discurso Indireto: O narrador nos traz a fala do personagem. Nesse caso, o narrador se utiliza de palavras suas para reproduzir aquilo que foi dito pela personagem.

- Ex.: *“Elisiário confessou que estava com sono.” (Machado de Assis)*

*Estrutura: verbo + que + fala do personagem.*

*confessou que estava com sono.*

TABELA 1 – DISCURSO DIRETO E INDIRETO

DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO
<p><u>PRESENTE DO INDICATIVO</u>            "Tenho que ir ao dentista."            — <u>Estudo</u> química. — Disse o rapaz.</p>	<p><u>PRETÉRITO IMPERFEITO</u>            Disse que <u>tinha</u> que ir ao dentista.            O rapaz disse que <u>estudava</u> química.</p>
<p><u>FUTURO DO PRESENTE</u>            — <u>Farei</u> o possível. — Disse o rapaz.            A mãe afirmou: — Não <u>permitirei</u> bagunça.</p>	<p><u>FUTURO DO PRETÉRITO</u>            O rapaz disse que <u>faria</u> o possível.            A mãe afirmou que não <u>permitiria</u> bagunça.</p>

TABELA 2 – DISCURSO DIRETO E INDIRETO

DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO
<p><u>IMPERATIVO</u>            — <u>Coma</u> mais verduras. — Ordenou a mãe.            O pai recomendou ao filho: — <u>Não trabalhe</u> tanto!</p>	<p><u>PRETÉRITO PERFEITO DO SUBJUNTIVO</u>            A mãe ordenou que <u>comesse</u> mais verduras.            O pai <u>lhe</u> recomendou que <u>não trabalhasse</u> tanto.</p>
<p><u>PRETÉRITO PERFEITO DO INDICATIVO</u>            — <u>Estive</u> em casa às 20 h. — Comentou o menino.</p>	<p><u>PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO SIMPLES OU COMPOSTO</u>            O menino comentou que <u>havia estado/ estivera</u> em casa às 20h.</p>

TABELA 3 – DISCURSO DIRETO E INDIRETO

DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO
<p>Pronomes:            A garota disse: — <u>Minha</u> mãe é uma mulher jovem e bonita.            — Não compreendo <u>essa sua</u> atitude. — Comentou o professor.</p>	<p>Pronomes:            A garota disse que <u>sua</u> mãe era uma mulher jovem e bonita.            O professor comentou que não compreendia <u>aquela atitude</u>.</p>
<p>Advérbios de tempo:            — <u>Amanhã</u> estudarei para a prova.            — Fui a tua casa <u>ontem</u> e não te</p>	<p>Advérbios de tempo:            O aluno disse que <u>no dia seguinte</u> estudaria para a prova.</p>

encontrei.

Disse que havia ido/ fora a sua casa  
no dia anterior /que não havia lhe  
encontrado / encontrara.

Advérbios de lugar:

— É a primeira vez que venho aqui.

Advérbios de lugar:

Disse que era a primeira vez que  
vinha ali /a aquele lugar.

Atividades<sup>8</sup>Atividade1

a. Quanto ao texto “O Primeiro Beijo” indique:

a.1) Assunto geral:

---

a.2) Tema (assunto delimitado):

---

a.3) Objetivos (Mostrar que...):

---

a.4) Gênero textual utilizado:

---

a. 5) Planejamento das ideias. Ordene a sequência de ideias utilizada por Clarice:

---

b. Responda:

b.1. Ao escrever, pensa-se em um provável leitor e, assim, na forma linguística a ser utilizada. Qual seria o provável leitor e a forma linguística utilizada por Clarice? Justifique: \_\_\_\_\_

---

b.2 A autora tem uma linguagem altamente artística para tratar de um tema tabu ainda hoje. Isso é verificado por meio do uso poético da linguagem como as figuras de linguagem. Exemplifique com trechos do texto, comprovando essa afirmação:

---



---

b.3 Observa-se o emprego da palavra VIDA de forma poética no conto. Cite trechos do texto que exemplifiquem essa afirmativa:

---



---

b.4 Nota-se nesse conto da Clarice Lispector uma característica da contemporaneidade quanto ao tema tratado, visto que não é comum falar sobre a fase da puberdade masculina, mas sim da feminina. Qual a sua opinião a respeito disso?

---






---

c. O beijo, além de tema de conto, conforme se pôde observar, pode ser notado em várias telas de pintura, em fotografias, no cinema, como em diversas estátuas. Analise cada uma destas imagens e escreva o sentimento que elas transmitem:

---

<sup>8</sup> Atividade 1 e 2 adaptadas do projeto de PDE, professora Carmem Rodrigues Fróes Pedrão.

 <hr/> <hr/> <hr/>	<p>c.1 “O Beijo” – Gustav Klimt –        ( <a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/gustav_klimt">http://pt.wikipedia.org/wiki/gustav_klimt</a>)        * Baumgarten – 14/07/1862        + Viena – 06/02/1918        Foi um pintor simbolista austríaco de relevo dentro do movimento Art nouveau austríaca e um dos fundadores do movimento da Secessão de Viena (recusava a tradição acadêmica nas artes) e de seu jornal. Os seus maiores trabalhos incluem pinturas, murais, esboços e outros objetos de arte, muitos dos quais estão em exposição na Galeria da Secessão de Viena.</p>
 <hr/> <hr/> <hr/>	<p>c.2 Um Beijo na Paz – Ele não sabia o nome daquela enfermeira, que jamais vira aquele marinheiro. Mas ambos haviam conhecido a guerra e festejavam seu fim quando o destino os juntou no Times Square, o coração de Nova York, em 8 de maio de 1945. Felizes demais para perder tempo com apresentações, apenas se beijaram, cinematograficamente. E seguiram seus próprios caminhos, iluminados pela paz.        (Xicoriasexicoracoes.files.wordpress.com/2007)</p>
 <hr/> <hr/> <hr/>	<p>c.3“O Beijo” - Robert Doisneau — tirada nas ruas de Paris, em 1950. “Kiss by the Hotel de Ville” – “Le Baiser de L’Hotel de Ville”.        (www.girafamania.com.br/montagem/fotografia-doisneau.html-6k)</p>

 <hr/> <hr/> <hr/>	<p>c.4 Auguste Rodin – “O Beijo” – escultor francês – (www.unicamp.br )          Suas obras mais célebres, “O Beijo”, que faz parte de uma série de esculturas realizadas para a Porta do Inferno, do Museu de Artes Decorativas, “O Pensador”, da mesma série, e o retrato de “Balsac” confirmam isso. Tem hoje um museu em Paris dedicado as suas obras e vida (O Museu Rodin), situado no Hotel Biron, ao lado do Hotel des Invalides, túmulo de Napoleão.</p>
 <hr/> <hr/> <hr/>	<p>c.5 Marc Chagall. “O aniversário” – 1915. <a href="http://www.macs.csuhayward.edu/~malek/chagal1.jpg">www.macs.csuhayward.edu/~malek/chagal1.jpg</a>          * Vitebsk, Bielorrússia – 07/07/1887          + Saint – Paul – d Vence, França – 28/03/1985          Foi um pintor, ceramista e gravurista surrealista russo francês.</p>
 <hr/> <hr/> <hr/>	<p>c.6 Informações Técnicas          Título no Brasil: A Saga Crepúsculo 4 Amanhecer - Parte 1          Título Original: The Twilight Saga: Breaking Dawn - Part 1          País de Origem: EUA          Gênero: Aventura          Tempo de Duração: 117 minutos          Ano de Lançamento: 2011          Estreia no Brasil: 18/11/2011</p>

### Atividade 2

a. Os excertos abaixo foram retirados do conto “Primeiro Beijo”. Eles estão ora no discurso direto, ora no indireto. Reescreva-os substituindo um pelo outro

A) - Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar?

---



---

B) Ele foi simples:

- Sim, já beijei antes uma mulher.

---



---

C) - Quem era ela? perguntou com dor.

---



---

D) Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

---



---

Dica importante: Na passagem do discurso direto para o indireto, tente se libertar dos detalhes do texto original, basta manter o significado original do texto, fazendo as modificações necessárias, com as sugeridas nas tabelas anteriormente apresentadas.

### Atividade 3<sup>9</sup>

Em entrevista à revista ÉPOCA, a cantora Maria Gadu falou sobre sua carreira e comentou sobre sua participação na minissérie Maysa. Leia o trecho abaixo:

ÉPOCA : Você gostou da experiência de participar da minissérie Maysa? Tem vontade de ser atriz também?

Maria: — Foi muito divertido. A Maysa é fantástica. A minissérie tinha aquele cheiro de outra época que me encanta. Mas foi só isso. Para ser ator, é preciso nascer com o dom. E eu não tenho isso. E, outra: minha timidez nunca me permitiria ser atriz.

<http://sintoniahp.blogspot.com.br/2009/09/maria-gadu-em-entrevista-na-epoca.html>

O texto publicado está em discurso direto e apresenta uma organização característica da linguagem oral. Tomando como ponto de partida o trecho de entrevista citado, escreva um parágrafo expondo o ponto de vista do entrevistado.

---

<sup>9</sup> As atividades 3,4,5 e 6 foram retiradas do material do Governo de Pernambuco: “LÍNGUA PORTUGUESA, 9º ano do Ensino Fundamental Discurso direto e indireto: identificação e alteração.

Utilize, para isso, o discurso indireto. Você pode seguir a sugestão de início dada abaixo:

Em entrevista à Revista ÉPOCA, Maria Gadu...

#### Atividade 4

Vamos observar o vídeo abaixo da canção “A saga de um vaqueiro”.

<http://www.youtube.com/watch?v=SZjmPwx01XE&feature=related>

<p><u>A Saga de Um Vaqueiro</u>  <u>Catuaba com Amendoim</u>  <u>Vou pedir licença pra contar a minha história</u>  <u>Como um vaqueiro tem suas perdas e suas glórias</u>  <u>Mesmo sendo forte, o coração é um menino</u>  <u>Que ama e chora por dentro, e segue seu destino</u></p> <p><u>Desde cedo assumi minha paixão</u>  <u>De ser vaqueiro e ser um campeão</u>  <u>Nas vaquejadas sempre fui batalhador</u>  <u>Consegui respeito por ser um vencedor</u></p> <p><u>Da arquibancada uma morena me aplaudia</u>  <u>Seus cabelos longos, olhos negros, sorria</u>  <u>Perdi um boi naquele dia lá na pista</u>  <u>Mas um grande amor surgia em minha vida</u></p> <p><u>Naquele dia começou o meu dilema</u>  <u>Apaixonado por aquela morena</u>  <u>Cada boi que eu derrubava, ela aplaudia</u>  <u>E eu, todo prosa, sorria</u></p> <p><u>Então começamos um namoro apaixonado</u>  <u>Ela vivia na garupa do meu cavalo</u>  <u>Meus planos já estavam, traçados em meu coração</u>  <u>De tê-la como esposa ao pedir a sua mão</u></p> <p><u>Que tristeza abalou meu coração</u>  <u>Quando seu pai negou-me sua mão</u>  <u>Desprezou-me, por eu ser um vaqueiro</u>  <u>Pra sua filha só queria um fazendeiro</u></p> <p><u>A gente se encontrava, sempre às escondidas</u>  <u>E vivia aquele amor, proibido</u>  <u>Cada novo encontro era sempre perigoso</u>  <u>Mas o nosso amor era tão gostoso</u></p> <p><u>Decidimos então fugir, pra outras vaquejadas</u>  <u>Iríamos seguir</u>  <u>Marcamos um lugar, pra gente se encontrar</u>  <u>Mas na hora marcada ela não estava lá</u></p> <p><u>Voltei em um galope</u>  <u>Saí cortando o vento</u>  <u>Como se procura uma novilha, no relento</u>  <u>E tudo em mim chorava por dentro...</u>  <u>E tudo em mim chorava por dentro...</u></p> <p><u>Vieram me contar, que mandaram ela pra longe</u>  <u>Onde o vento se esconde o som do berrante se desfaz</u>  <u>Um fruto do nosso amor</u>  <u>Ela estava a esperar</u></p> <p><u>Fiquei desesperado, com tamanha maldade</u>  <u>Pensei fazer desgraça, mas me controlei</u>  <u>E saí pelo mundo, um vaqueiro magoado</u>  <u>Só porque um dia eu amei</u></p> <p><u>Passaram muitos anos e eu pelo mundo</u>  <u>De vaquejada em vaquejada, sempre a viajar</u>  <u>Era um grande vaqueiro, mas meu coração</u>  <u>Continuava a penar</u></p>	<p><u>Um dia eu fui convidado, pra uma vaquejada</u>  <u>Naquela região</u>  <u>Pensei em não voltar lá</u>  <u>Mas um bom vaqueiro nunca pode vacilar</u></p> <p><u>Nunca mais soube de nada do que lá acontecia</u>  <u>Eu fugia da minha dor e da minha agonia</u>  <u>Ser sempre campeão era a minha alegria</u></p> <p><u>Depois de dezessete anos, preparei-me pra voltar</u>  <u>Como um campeão!</u>  <u>Queria aquele prêmio pra lavar meu coração</u>  <u>Mas sabia que por lá, existia um vaqueirão</u></p> <p><u>Começou a vaquejada e uma disputa acirrada</u>  <u>Eu botava o boi no chão, ele também botava</u>  <u>Eu entrei na festa e ele lá estava</u></p> <p><u>Eu fiquei impressionado, como ele era valente</u>  <u>Tão jovem e tão forte, e tão insistente</u>  <u>Eu derrubava o boi</u>  <u>E ele sempre à minha frente</u></p> <p><u>Chegava o grande momento, de pegar o primeiro lugar</u>  <u>Os bois eram mais fortes, ele não iria derrubar</u>  <u>E sorri comigo mesmo: "dessa vez eu vou ganhar"</u></p> <p><u>Quando me preparava, pra entrar na pista</u>  <u>Quando olhei de lado, quase escureci a vista</u>  <u>Quando vi uma mulher</u>  <u>Aquela que foi a minha vida</u></p> <p><u>Segurei no meu cavalo, para não cair</u>  <u>Tremi, fiquei nervoso, quando eu a vi</u>  <u>Enxugando e abraçando</u>  <u>O vaqueiro bem ali</u></p> <p><u>Entre na pista como um louco</u>  <u>O bate-esteira percebeu</u>  <u>Andei foi longe do boi</u>  <u>"Ah! Isso nunca aconteceu!"</u></p> <p><u>O vaqueiro entrou na pista e eu fiquei a observar</u>  <u>Ela acenava, ela aplaudia e ele, o boi a derrubar</u>  <u>Derrubou o boi na faixa</u>  <u>Ganhou o primeiro lugar</u></p> <p><u>Fiquei desconsolado, envergonhado eu fiquei</u>  <u>Perdi o grande prêmio, isso até eu nem liguei</u>  <u>Mas perder aquele amor</u>  <u>Ah eu não me conformei</u></p> <p><u>Ela veio sorridente, em minha direção</u>  <u>E trouxe o vaqueiro, pegado em sua mão.</u>  <u>Olhou-me nos meus olhos, falou com atenção:</u>  <u>"Esse é o nosso filho, que você não conheceu.</u>  <u>Sempre quis ser um vaqueiro, como você, um campeão!</u>  <u>E pela primeira vez, quer a sua Benção!"</u></p> <p><u>Eu chorava, de feliz</u>  <u>Abraçado, com meu filho!</u>  <u>Um vaqueiro, como eu! Eu nunca tinha visto.</u>  <u>Posso confessar: "o maior prêmio... Deus me deu!"</u></p>
---	--

## Atividade 5

### Interpretação da música

- 1) Quem são os personagens da história retratada na música?  
\_\_\_\_\_
- 2) Qual o foco narrativo da canção, ou seja, o tipo de narrador?  
\_\_\_\_\_
- 3) Destaque na música os trechos que reproduzem o discurso direto, ou seja, a voz do próprio personagem sem a intervenção do narrador e diga a qual personagem pertence tal fala.  
\_\_\_\_\_

## Atividade 6

Assim como o conto “O primeiro beijo” de Clarice Lispector, a música “A saga de um vaqueiro” é uma narrativa. Entre o conto e a música há características semelhantes, como por exemplo, a existência de um narrador, personagens, tempo e lugar onde se passa a história e um desfecho. Sua tarefa agora será a de, baseado na história da música, escrever um conto.

Siga as seguintes recomendações:

- Você deverá manter os mesmos personagens e poderá acrescentar outros.
- Crie um título para sua história.
- Escolha o foco narrativo.
- Você poderá usar tanto o discurso direto ou indireto.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR - Conhecendo o microconto, miniconto e conto. Análise das categorias. (sites de minicontos)

<http://www.youtube.com/watch?v=Hd2-a5sDLFw>

<http://www.youtube.com/watch?v=gf-SoTo2wpk>

<http://www.youtube.com/watch?v=yeCjAJepywA>

AULAS 9, 10,11,12: Produção de texto no Glogster

- Retornar aos sítios de microcontos:

<http://www.samirmesquita.com.br/doispalitos.html>

<http://www.samirmesquita.com.br/>

<http://www.cemtoquescravados.com/>

<http://microcontosdocarlos.blogspot.com.br/>



## APÊNDICE B

## Links para as atividades dos alunos (Glogs)

Autorretratos

1. Aline	<a href="http://www.glogster.com/alineeraquel/place-glog-by-alineeraquel/g-6k3vvt1bqvrv3c6d8qcffb">http://www.glogster.com/alineeraquel/place-glog-by-alineeraquel/g-6k3vvt1bqvrv3c6d8qcffb</a>
2. Ariel	<a href="http://www.glogster.com/arieltiroli/wide-glog-by-arieltiroli/g-6k42qt9qkktm0kmb9iq92cd">http://www.glogster.com/arieltiroli/wide-glog-by-arieltiroli/g-6k42qt9qkktm0kmb9iq92cd</a>
3. Bianca	<a href="http://www.glogster.com/biancafernandes23/autorretrato-biancafernandes23/g-6k40srv6sinedfm5adv3eq3">http://www.glogster.com/biancafernandes23/autorretrato-biancafernandes23/g-6k40srv6sinedfm5adv3eq3</a>
4. Brahian	<a href="http://www.glogster.com/brahian11sonic/glogster-by-brahian-felipe/g-6k3pjmluqqbjhli7q1gnqst">http://www.glogster.com/brahian11sonic/glogster-by-brahian-felipe/g-6k3pjmluqqbjhli7q1gnqst</a>
5. Caio	<a href="http://www.glogster.com/caiolima/e-issae/g-6k3thueiodomacd7s7naut4">http://www.glogster.com/caiolima/e-issae/g-6k3thueiodomacd7s7naut4</a>
6. Cariuns	<a href="http://cariuns.edu.glogster.com/glog-do-transudo">http://cariuns.edu.glogster.com/glog-do-transudo</a>
7. Cleiton	<a href="http://www.glogster.com/cleitonf/wide-glog-by-cleitonf/g-6k3im57ndkravc82ide5oci">http://www.glogster.com/cleitonf/wide-glog-by-cleitonf/g-6k3im57ndkravc82ide5oci</a>
8. Cplucas	REMOVIDO
9. Doglasagaci	REMOVIDO
10. Gepadilha	<a href="http://www.glogster.com/gepadilha/gepadilha/g-6k403b2quh0i6dm1ijtm9ti">http://www.glogster.com/gepadilha/gepadilha/g-6k403b2quh0i6dm1ijtm9ti</a>
11. Giovanarocho	<a href="http://www.glogster.com/gigirocha/poster-glog-by-gigirocha/g-6k4btr55eel540c9ej390cp">http://www.glogster.com/gigirocha/poster-glog-by-gigirocha/g-6k4btr55eel540c9ej390cp</a>
12. Higorstresser	<a href="http://www.glogster.com/higorstresser007/wide-glog-by-higorstresser007/g-6k414c4ej1s231ok5mfrb6g">http://www.glogster.com/higorstresser007/wide-glog-by-higorstresser007/g-6k414c4ej1s231ok5mfrb6g</a>
13. Higorvicente	<a href="http://www.glogster.com/higorvicente/autoretrato/g-6k40k9s20o39mman6pjldbv?s=imgglog">http://www.glogster.com/higorvicente/autoretrato/g-6k40k9s20o39mman6pjldbv?s=imgglog</a>
14. Igorventurini	REMOVIDO
15. Jaomatheus	<a href="http://www.glogster.com/jaomatheus/wide-glog-by-jaomatheus/g-6k3je3gllv1jkceipcpje8r">http://www.glogster.com/jaomatheus/wide-glog-by-jaomatheus/g-6k3je3gllv1jkceipcpje8r</a>
16. Josepaulo	<a href="http://www.glogster.com/josephgo/poster-glog-by-josephgo/g-6k4bu1rus5qdef9cq0o069p">http://www.glogster.com/josephgo/poster-glog-by-josephgo/g-6k4bu1rus5qdef9cq0o069p</a>
17. Julianaoliveira	<a href="http://www.glogster.com/julianaoliveira/autoretrato/g-6k42287vi11ne9p5j5brt56">http://www.glogster.com/julianaoliveira/autoretrato/g-6k42287vi11ne9p5j5brt56</a>
18. Kelysantana	<a href="http://www.glogster.com/keellysantana/lyrics-glog-by-keellysantana/g-6k414sbk8jvtmtjpp9hdti?s=imgglog">http://www.glogster.com/keellysantana/lyrics-glog-by-keellysantana/g-6k414sbk8jvtmtjpp9hdti?s=imgglog</a>
19. Larissalima	<a href="http://www.glogster.com/laril/poster-glog-by-laril/g-6k4btqoc63hdirm1a9to7o4">http://www.glogster.com/laril/poster-glog-by-laril/g-6k4btqoc63hdirm1a9to7o4</a>
20. Lucianotanger	<a href="http://www.glogster.com/lucianotanger007/bazinga/g-6k414fuq5dbte2ji6pqoh0s?s=imgglog">http://www.glogster.com/lucianotanger007/bazinga/g-6k414fuq5dbte2ji6pqoh0s?s=imgglog</a>
21. Mandialves	<a href="http://www.glogster.com/mandialves/resume-glog-by-mandialves/g-6k3tnlhi1ogivvgmddr05oa">http://www.glogster.com/mandialves/resume-glog-by-mandialves/g-6k3tnlhi1ogivvgmddr05oa</a>
22. Marlon	<a href="http://www.glogster.com/negoblue/poster-glog-by-negoblue/g-6k3hp9avg5u0e5r6hl98uv3">http://www.glogster.com/negoblue/poster-glog-by-negoblue/g-6k3hp9avg5u0e5r6hl98uv3</a>
23. Pablogeromel	<a href="http://www.glogster.com/pgeromel/autorretrato/g-6k4bu4rs2b97u82v5i2etp4">http://www.glogster.com/pgeromel/autorretrato/g-6k4bu4rs2b97u82v5i2etp4</a>
24. Rafaelpasquali	<a href="http://www.glogster.com/rufosss/rfpasquali/g-6k3epmjkopqghm53cq3b6g">http://www.glogster.com/rufosss/rfpasquali/g-6k3epmjkopqghm53cq3b6g</a>
25. Rayeli	<a href="http://www.glogster.com/rayeli/autorretrato/g-6k4btn8l357bi5n9v4vrsjp">http://www.glogster.com/rayeli/autorretrato/g-6k4btn8l357bi5n9v4vrsjp</a>

26. Renetagarcia	<a href="http://www.glogster.com/regarciia/regarciia/g-6k4bto7mpv2ggjh1dcq0i1l">http://www.glogster.com/regarciia/regarciia/g-6k4bto7mpv2ggjh1dcq0i1l</a>
27. Thalia	<a href="http://www.glogster.com/thaliadurigon/flypaper-glog-by-thaliadurigon/g-6k3ub3v69aq0q2i4r7t8usq">http://www.glogster.com/thaliadurigon/flypaper-glog-by-thaliadurigon/g-6k3ub3v69aq0q2i4r7t8usq</a>
28. Thayna	REMOVIDO
29. Vinimoreira	<a href="http://www.glogster.com/vinnymoreira/album-glog-by-vinnymoreira/g-6k3ui7u1ad2rmcafssabae9?s=imgglog">http://www.glogster.com/vinnymoreira/album-glog-by-vinnymoreira/g-6k3ui7u1ad2rmcafssabae9?s=imgglog</a>
30. Wendy	<a href="http://www.glogster.com/wendyhasish/auto-retrato/g-6k46os1j07lmj53dss38dsq">http://www.glogster.com/wendyhasish/auto-retrato/g-6k46os1j07lmj53dss38dsq</a>

### Contos

#### A. Cotidiano

1. Ariel	<a href="http://www.glogster.com/arieltiroli/myglogster">http://www.glogster.com/arieltiroli/myglogster</a>
2. Caio	<a href="http://www.glogster.com/caiolima/myglogster">http://www.glogster.com/caiolima/myglogster</a>
3. Cariuns	<a href="http://www.glogster.com/cariuns/myglogster">http://www.glogster.com/cariuns/myglogster</a>
4. Douglas	<a href="http://www.glogster.com/doglasagaci/myglogster">http://www.glogster.com/doglasagaci/myglogster</a>
5. Gigi Rocha	<a href="http://www.glogster.com/gigirocha/myglogster">http://www.glogster.com/gigirocha/myglogster</a>
6. Higor Stresser	<a href="http://www.glogster.com/higorstresser007/myglogster">http://www.glogster.com/higorstresser007/myglogster</a>
7. Joao Matheus	<a href="http://www.glogster.com/jaomatheus/myglogster">http://www.glogster.com/jaomatheus/myglogster</a>
8. Kely	<a href="http://www.glogster.com/keellysantana/flypaper-glog-by-keellysantana/g-6k243p32q8218hjnsdpckh7">http://www.glogster.com/keellysantana/flypaper-glog-by-keellysantana/g-6k243p32q8218hjnsdpckh7</a>
9. Lizandra	<a href="http://www.glogster.com/aaline/lyrics-glog-by-aaline/g-6k044pr25dv1ucvc1eidr02">http://www.glogster.com/aaline/lyrics-glog-by-aaline/g-6k044pr25dv1ucvc1eidr02</a>
10. Marlon	<a href="http://www.glogster.com/negoblue/myglogster">http://www.glogster.com/negoblue/myglogster</a>
11. Pgeromel	<a href="http://www.glogster.com/pgeromel/myglogster">http://www.glogster.com/pgeromel/myglogster</a>
12. gepadilha	<a href="http://www.glogster.com/gepadilha/poster-glog-by-gepadilha/g-6k1vld2t4fi7klkk7241hmb">http://www.glogster.com/gepadilha/poster-glog-by-gepadilha/g-6k1vld2t4fi7klkk7241hmb</a>

#### B. Desejos

- |           |   |
|-----------|---|
| 1. Thalia | <a href="http://www.glogster.com/thaliadurigon/myglogster">http://www.glogster.com/thaliadurigon/myglogster</a> |
| 2. Vinny  | <a href="http://www.glogster.com/vinnymoreira/myglogster">http://www.glogster.com/vinnymoreira/myglogster</a>   |

#### C. Morte

- |               |   |
|---------------|---|
| 1. Joseph     | <a href="http://www.glogster.com/josephgo/myglogster">http://www.glogster.com/josephgo/myglogster</a>       |
| 2. Larissa    | <a href="http://www.glogster.com/wendyhasish/myglogster">http://www.glogster.com/wendyhasish/myglogster</a> |
| 3. Mateus     | <a href="http://www.glogster.com/matfnt/myglogster">http://www.glogster.com/matfnt/myglogster</a>           |
| 4. Vinicinius | <a href="http://www.glogster.com/vinicinius/myglogster">http://www.glogster.com/vinicinius/myglogster</a>   |
| 5. Larissa    | <a href="http://www.glogster.com/wendyhasish/myglogster">http://www.glogster.com/wendyhasish/myglogster</a> |

#### D. Religião

- |                  |   |
|------------------|---|
| 1. Aline         | <a href="http://www.glogster.com/alineeraquel/poster-glog-by-alineeraquel/g-6k0asq3e5q2lp0fca31nurm">http://www.glogster.com/alineeraquel/poster-glog-by-alineeraquel/g-6k0asq3e5q2lp0fca31nurm</a> |
| 2. Higor Vicente | <a href="http://www.glogster.com/higorvicente/myglogster">http://www.glogster.com/higorvicente/myglogster</a>   |
| 3. Amanda        | Removido  |

#### E. Violência

- |            |   |
|------------|---|
| 1. Carlos  | <a href="http://www.glogster.com/carlosnigga/conto-melhor-filho-do-mundo/g-6k1vmamjt2d57o827ifaat2?s=imgglog">http://www.glogster.com/carlosnigga/conto-melhor-filho-do-mundo/g-6k1vmamjt2d57o827ifaat2?s=imgglog</a> |
| 2. Cplucas | Removido  |

3. Guimaraes	Removido
4. Juliana	<a href="http://www.glogster.com/julianaoliveira/myglogster">http://www.glogster.com/julianaoliveira/myglogster</a>
5. Luciano	Removido
6. Rafael	Removido
7. Rayeli	<a href="http://www.glogster.com/regarciaa/myglogster">http://www.glogster.com/regarciaa/myglogster</a>
1. Regarcia	<a href="http://www.glogster.com/regarciaa/myglogster">http://www.glogster.com/regarciaa/myglogster</a>
2. Rufos	<a href="http://www.glogster.com/rufosss/myglogster">http://www.glogster.com/rufosss/myglogster</a>

**ANEXOS**

## ANEXO A

Modelo de Documento para Cessão de Direitos Autorais e Autorização para  
Publicação**CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS E AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO**

Eu, aluno do 3º ano do ensino médio, conforme lista abaixo assinada, do CE Antônio de Moraes Barros, situado em Londrina, Paraná, pelo presente termo, autorizo a professora Aline de Abreu Curunzi Chanan, RG 5.968.392-6, a utilizar dados, texto, imagens do produzidos durante o projeto intitulado como “Microcontos no Glogster” para análise com fins acadêmicos e de publicação, cedendo-lhe, a título gratuito e em caráter definitivo, os direitos autorais patrimoniais dele decorrentes.

Declaro que a obra cedida é de minha autoria e que assumo, portanto, total responsabilidade pelo seu conteúdo.

Autorizo, ainda, a publicação em quaisquer meios e suportes existentes, a comunicação ao público, a edição, a reedição ou adaptação e a distribuição.

Por ser verdade, firmo o presente e dou fé.

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome completo e assinatura

## ANEXO B

Projeto Político Pedagógico C.E. Antônio De Moraes Barros Língua Portuguesa

**LÍNGUA PORTUGUESA -ENSINO MÉDIO****1.CONTEÚDOS ESTRUTURANTES DO ENSINO MÉDIO**

DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL.

**2. CONTEÚDOS BÁSICOS – 1º ANO**

## Leitura

Interpretação textual, observando: conteúdo temático, interlocutores, fonte, intencionalidade, ideologia, informatividade, situacionalidade e marcas linguísticas;

Identificação do argumento principal e dos secundários;Inferências;

As particularidades (lexicais, sintáticas e composicionais) do texto em registro formal e informal;

As vozes sociais presentes no texto;

Relações dialógicas entre textos;

Textos verbais, não-verbais, midiáticos, etc.

Estética do texto literário;

Contexto de produção da obra literária;

Diálogo da literatura com outras áreas.

## Oralidade

Linguagem verbal – oral e escrita;

Linguagem não-verbal: gestos, mímicas, sinalização de trânsito, pinturas, etc.

## Escrita

Classes de palavras;

Análise sintática;

Ortografia;

Produção de texto.

## Conteúdos

O que é Literatura;

Os gêneros literários;

Variações Linguísticas;

Como desenvolver a criatividade;

O prazer de ouvir e contar histórias;

As funções da linguagem;

Paródia;

Vocabulário regional;

Trovadorismo;

Fonema e letra;

Parágrafo;

Humanismo;

Artigos;

Gênero dos substantivos

Concordância verbal/Nominal;

Adjetivo;  
 Poema e prosa;  
 Pronome possessivo/Demonstrativo/Interrogativo;  
 Texto Informativo;  
 Classicismo;  
 Literatura de informação;  
 Descrição (subjetiva e objetiva);  
 Narração (subjetiva e objetiva);  
 Dificuldade ortográfica;  
 Sujeito e Predicado;  
 Verbos;  
 Preposição;  
 Interjeição;  
 Análise textual;  
 Pontuação;  
 Ortografia;  
 Barroco;  
 Arcadismo.

### **OBJETIVOS – 1º ANO**

- Expressar-se com criatividade através da linguagem oral e escrita;
- Inferir o sentido de uma palavra considerando o contexto;
- Possibilitar que o aluno amplie gradativamente seu domínio de uso da norma culta;
- Debater temas propostos e desenvolver habilidades de comunicação e argumentação;
- Aplicar as regras gramaticais de acordo com o padrão da norma culta vigente;
- Possibilitar reflexão para que ele possa perceber e discernir sobre a importância da clareza, coerência e coesão dentro da leitura e escrita.

### **CONTEÚDOS BÁSICOS – 2º ANO**

Leitura

Práticas de leitura de textos de diferentes gêneros;  
 Considerar os conhecimentos prévios dos alunos;218  
 Discussão sobre a finalidade do texto, fonte, interlocutor, etc.  
 Fazer com que o aluno perceba os diferentes tipos de leitura: verbal e não-verbal.

Oralidade

Linguagem verbal – oral e escrita;  
 Linguagem não-verbal: gestos, mímicas, sinalização de trânsito, pinturas, etc.

Escrita

Classes de palavras;  
 Análise sintática;  
 Ortografia;  
 Produção de texto.

Conteúdos:

Temas para dissertações, compreensão e análise de textos;

Africanidade;  
 Preconceito Racial/Cultural/Religioso, etc.  
 Mercado de Trabalho/Empreendedorismo;  
 Como escrever cartas comerciais/Currículo Vitae, etc.  
 Romantismo/ Realismo/ Naturalismo/ Parnasianismo e Simbolismo –  
 características gerais e específicas dos autores;  
 Análise de poemas/ poesias e romances;  
 Interpretações e associações de diferentes tipos de textos com a Escola  
 Literária;  
 Coerência e coesão textual;  
 Gramática objetivando a análise e compreensão de textos;  
 Pronomes relativos;  
 Conjunções do verbo;  
 Locução verbal;  
 Vozes do verbo;  
 Crase;  
 Conjunções coordenadas e subordinadas;  
 Processo de formação de palavras;  
 Figuras de linguagem;  
 Sujeito – Tipos de sujeitos;  
 Orações subordinadas adjetivas/ Orações subordinadas adverbiais;  
 Colocação dos pronomes oblíquos átonos;  
 Pronomes;  
 Os gêneros literários;  
 Variações linguísticas;  
 Como desenvolver a criatividade;  
 As funções da linguagem;  
 Paródia;  
 Vocabulário regional;  
 Concordância verbo/Nominal;  
 Adjetivo;  
 Poema e prosa;  
 Texto Informativo;  
 Descrição/ narração (subjéctiva e objectiva);  
 Dificuldade ortográfica / Ortografia;  
 Verbos/ Preposição/ Interjeição/ Pontuação;  
 Análise textual

### **OBJETIVOS – 2º ANO DO MÉDIO**

Expressar-se com criatividade através da linguagem oral e escrita;  
 Inferir o sentido de uma palavra considerando o contexto;  
 Possibilitar que o aluno amplie gradativamente seu domínio de uso da norma culta;  
 Debater temas propostos e desenvolver habilidades de comunicação e  
 argumentação;  
 Aplicar as regras gramaticais de acordo com o padrão da norma culta vigente;  
 Possibilitar a reflexão para que ele possa perceber e discernir sobre a importância  
 da clareza, coerência e coesão dentro da leitura e escrita.

## CONTEÚDOS BÁSICOS – 3º ANO

### Leitura

Práticas de leitura de textos de diferentes gêneros;  
 Considerar os conhecimentos prévios dos alunos;  
 Discussão sobre a finalidade do texto, fonte, interlocutor, etc.  
 Fazer com que o aluno perceba os diferentes tipos de leitura: verbal e não-verbal.

### Oralidade

Linguagem verbal – oral e escrita;  
 Linguagem não-verbal: gestos, mímicas, sinalização de trânsito, pinturas, etc.

### Escrita

Classes de palavras;  
 Análise sintática;  
 Ortografia;  
 Produção de texto.

### Conteúdos:

Temas para dissertações, compreensão e análise de textos;  
 Africanidade;  
 Preconceito Racial/Cultural/Religioso, etc.  
 Mercado de Trabalho/Empreendedorismo;  
 Como escrever cartas comerciais/Curriculum Vitae, etc.  
 Romantismo/ Realismo/ Naturalismo/ Parnasianismo e Simbolismo – características gerais e específicas dos autores;  
 Análise de poemas/ poesias e romances;  
 Interpretações e associações de diferentes tipos de textos com a Escola Literária;  
 Coerência e coesão textual;  
 Gramática objetivando a análise e compreensão de textos;  
 Pronomes relativos;  
 Conjunções do verbo;  
 Locução verbal;  
 Vozes do verbo;  
 Crase;  
 Conjunções coordenadas e subordinadas;  
 Processo de formação de palavras;  
 Figuras de linguagem;  
 Sujeito – Tipos de sujeitos;  
 Orações subordinadas adjetivas/ Orações subordinadas adverbiais;  
 Colocação dos pronomes oblíquos átonos;  
 Pronomes;  
 Os gêneros literários;  
 Variações linguísticas;  
 Como desenvolver a criatividade;  
 As funções da linguagem;

Paródia;  
 Vocabulário regional;  
 Concordância verbo/Nominal;  
 Adjetivo;  
 Poema e prosa;  
 Texto Informativo;  
 Descrição/ narração (subjativa e objetiva);  
 Dificuldade ortográfica / Ortografia;  
 Verbos/ Preposição/ Interjeição/ Pontuação;  
 Análise textual.

### **OBJETIVOS – 3º ANO DO MÉDIO**

Expressar-se com criatividade através da linguagem oral e escrita;  
 Inferir o sentido de uma palavra considerando o contexto;  
 Possibilitar que o aluno amplie gradativamente seu domínio de uso da norma culta;  
 Debater temas propostos e desenvolver habilidades de comunicação e argumentação;  
 Aplicar as regras gramaticais de acordo com o padrão da norma culta vigente;  
 Possibilitar a reflexão para que ele possa perceber e discernir sobre a importância da clareza, coerência e coesão dentro da leitura e escrita.

### **METODOLOGIA**

A prática de leitura será realizada através de textos de diferentes gêneros, considerando os conhecimentos prévios dos alunos., estabelecendo relações dialógicas entre diferentes textos. Será feita a apresentação de textos produzidos pelos alunos, com narração de fatos reais ou fictícios. Seleção de discurso de outros como: filme, entrevista, debate, reportagem. Análise dos recursos próprios da oralidade. Orientação sobre o contexto social de uso do gênero trabalhado. A interpretação de textos poderá ser feita com o auxílio de material gráfico diverso (propaganda, gráficos, mapas, infográficos, fotos, etc...). Identificar o tema e a finalidade do texto. Utilizar o discurso de acordo com a situação de produção (formal, informal), reconhecendo a intenção do discurso do outro, através da elaboração de argumentos convincentes para defender suas ideias. A produção de textos deverá partir da discussão do tema ser produzido, selecionando o gênero, finalidade, interlocutores e o contexto social de uso do gênero trabalhado. Essa produção de textos deverá atender as circunstâncias de produção proposta adequando a linguagem de acordo com o contexto exigido: formal ou informal.

### **AValiação**

A avaliação deverá ser contínua, somatória e participativa (na sala e extra sala). Os instrumentos serão diferenciados buscando atender a todos os alunos nas suas potencialidades, respeitando o nível de cada um, tanto nas atividades orais quanto nas escritas, incluindo tarefas e interesse em realizar os trabalhos propostos. As avaliações incluirão atividade de leitura e dramatização, bem como a produção de

textos e a oralidade, objetivando exercícios de argumentação, questionamento, criatividade e criticidade. A recuperação será concomitante ao trabalho realizado e a percepção dos resultados obtidos, buscando intervenção imediata dos conteúdos não apropriados pelos alunos, neste sentido as notas dos alunos poderão ser alteradas a qualquer tempo, desde que estes demonstrem avanço nos conteúdos propostos, pós recuperação.

### **BIBLIOGRAFIA**

BELTRÃO, Eliana Santos. Novo diálogo. São Paulo: FTD, 2006.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi. Tudo é linguagem. São Paulo: Ática, 2006.

CEREJA, Willian Roberto. Gramática reflexiva. São Paulo: Atual, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Português: língua e cultura, ensino médio. Curitiba: Base editora, 2005.

GAGLIARDI, Eliana. Pontos de Vista. São Paulo: CENPEC, 2008. Fundação Itaú Social. MEC.

MAIA, João Domingues. Português: novo ensino médio. São Paulo: Ática, 2000.

Secretaria de Estado da Educação do Paraná- SEED. Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa e Literatura. Curitiba: SEED, 2006.