



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

FABIANE LIMA SANTOS

**REPORTAGEM AUDIOVISUAL EM FOCO:
LETRAMENTO ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO**

**Itabaiana/SE
2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

FABIANE LIMA SANTOS

**REPORTAGEM AUDIOVISUAL EM FOCO:
LETRAMENTO ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras - Mestrado Profissional em rede (Profletras), unidade de Itabaiana - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Mariléia Silva dos Reis.

**Itabaiana/SE
2018**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237r Santos, Fabiane Lima.
Reportagem audiovisual em foco: letramento além do livro didático /
Fabiane Lima Santos; Mariléia Silva dos Reis. – Itabaiana, 2018.
99 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2018.

1. Língua portuguesa. 2. Letramento. 3. Leitura. 4. Gêneros
textuais. I. Reis, Mariléia Silva dos.. II. Título.

CDU 37.018.43:004

*Dedico este trabalho a Deus, ao meu esposo e ao meu menino, Luan Miguel, fonte de
inspiração para minhas conquistas.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar o meu caminho e me dá serenidade para vencer os obstáculos profissionais e acadêmicos.

Ao meu amado filho, pelo seu sorriso, energia insubstituível para continuar no campo da pesquisa.

Ao meu esposo, pela presença constante em minha vida.

À minha querida mãe, pelo apoio em todas as minhas empreitadas no campo do saber.

Aos colegas do Profletras, em especial, Carmem, Cláudia e Natházia, companheiras do curso e das viagens ao campus, pela força e apoio. Jamais esquecerei!

Aos colegas da escola, pelas palavras de incentivo e compreensão.

Aos meus queridos alunos, que abraçaram o projeto, demonstrando, mais uma vez, que é possível inovar a prática docente e melhorar a qualidade da educação.

À orientadora, exemplo de profissional dedicada à formação cidadã de nossas crianças, pelas orientações e, em especial, por inspirar a realização de práticas educativas desafiadoras.

À Capes, pelo financiamento desta pesquisa.

"É necessário que o professor, já nos anos iniciais de escolarização, tome o texto como objeto de suas exposições e análises; fale sobre ele; fale nele e dele".

Irané Antunes (2017, p. 28)

RESUMO

O presente trabalho é o resultado de uma proposta de ensino de língua materna para o letramento e cidadania. Trata da descrição de um estudo sobre o gênero reportagem audiovisual a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola de periferia de Aracaju/SE. Parte-se da análise do livro didático de língua portuguesa (adotado na referida turma) sobre o modo como são trabalhados os gêneros textuais orais, para, então, realizarmos a proposição de práticas educativas que complementem as propostas desse material pedagógico, tão usual nos bancos escolares, por meio da valorização do contexto local e imediato do aluno. Para a execução dessa prática, optamos em articular a modalidade oral às novas mídias digitais e a seus respectivos gêneros textuais, mediante atividades concretizadas a partir da produção do gênero reportagem audiovisual e do uso de uma linguagem mais elaborada, tendo em vista atender à especificidade da situação comunicativa proposta. O objetivo central do trabalho é promover práticas de letramento mais interativas e identitárias, a partir da produção de textos orais e escritos e do reconhecimento das diferentes manifestações da linguagem, com ênfase no seu uso mais formal, de maneira que o aluno se reconheça protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Foram realizados três módulos didáticos, Estudo do gênero reportagem audiovisual, Construção do gênero de acordo com suas condições de produção oral e Culminância do projeto, conforme orientação de Lopes-Rossi (2011). Partimos da escolha dos assuntos para a composição das reportagens, e posterior estudo, produção e gravação do referido gênero para apresentação à comunidade escolar. As reflexões foram respaldadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de teóricos, como Bakhtin (2003), Marcuschi (2003), Soares (2004), (2009), (2012), Kleiman (2007) Schneuwly/Dolz (2004), Antunes (2004), e outros pesquisadores da área em estudo. Os resultados evidenciam que um ensino de língua que preze o debate oral de temáticas de interesse do aluno e a produção de textos orais em situações comunicativas que ultrapassem as propostas pelo livro didático, possibilita ao discente ampliar o domínio da linguagem verbal oral, bem como reconhecer-se como sujeito ativo no processo de construção do seu discurso.

Palavras-chave: Letramento. Oralidade. Gêneros textuais.

ABSTRACT

The present essay is the result of a proposal of mother tongue teaching for literacy and citizenship. It deals with the description of a study on the kind of audiovisual reporting to students of the 4th year of elementary school in a school in the periphery of Aracaju / SE. It is based on the analysis of the Portuguese-language textbook (adopted in the referred class) on the way in which oral textual kinds are worked, so that we can propose educational practices that complement the proposals of this pedagogical material, so common in banks of students, through the valorization of the local and immediate context of the student. For the execution of this practice, we chose to articulate the oral modality to the new digital media and to their respective textual types, through activities materialized from the production of the audiovisual genre and the use of a more elaborate language, in order to meet the specificity of the proposed communicative situation. The main objective of the work is to promote more interactive and identity literacy practices, based on the production of oral and written texts and the recognition of the different manifestations of language, with emphasis on its more formal use, so that the student recognizes himself as the protagonist of the teaching-learning process. Three didactic modules were carried out, Study of the genre audiovisual, Construction of the genre according to its oral production conditions and Culmination of the project, as directed by Lopes-Rossi (2011). We started with the choice of subjects for the composition of the reports, and later study, production and recording of the said genre for presentation to the school community. The reflections were supported by the National Curricular Parameters (NCPs), National Curricular National Basis (BNCC), as well as theoreticians such as Bakhtin (2003), Marcuschi (2003), Soares (2004), (2009), (2012), Kleiman (2007) Schneuwly / Dolz (2004), Antunes (2003), and other researchers in the study area. The results show that a language teaching that praises the oral debate of topics of interest of the student and the production of oral texts in communicative situations that surpass those proposed by the didactic book, allows the student to extend the domain of oral verbal language as well how to recognize himself as an active subject in the process of constructing his discourse.

Keywords: literacy. orality, textual types.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IPT – Instituto de Pesquisa Tecnológica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SEB – Secretaria de Educação Básica

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Reportagem para discussão.....	46
Figura 2 - Aula na sala de informática	48
Figura 3 - Exibição de reportagem	49
Figura 4 - Gravação de vídeos.....	50
Figura 5 - Imagem captada por aluno.....	58
Figura 6 - Edição das reportagens	59
Figura 7 - Exibição da reportagem do grupo 1	61
Figura 8 - Exibição da reportagem do grupo 2.....	61
Figura 9 - Questão proposta no LD	63
Figura 10 - Conto de suspense “Caio”	63
Figura 11 - Atividade de produção de texto no LD	64
Figura 12 - Atividade com a modalidade oral	65
Figura 13 - Diferenças entre as linguagens formal e informal	66
Figura 14 - Atividade com o gênero textual blog.....	66
Figura 15 - Imagem de filme presente no LD	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre as linguagens falada e escrita.....	19
Quadro 2 - Total de horas das disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e subcategorias de análise - Licenciatura em Letras Português	27
Quadro 3 - Gêneros textuais presentes no LD.....	62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 ORALIDADE E ENSINO	18
2.1.1 Letramento: Breves considerações.....	20
2.1.2 Conceito de multiletramentos e formação docente na área das novas TDIC.....	24
2.2 GÊNEROS TEXTUAIS	28
2.2.1 Gêneros orais na prática escolar	31
2.2.2. O gênero textual reportagem.....	33
2.3 LIVRO DIDÁTICO E PNLD: CONTRIBUIÇÕES E QUESTIONAMENTOS ...	35
3 O GÊNERO REPORTAGEM AUDIOVISUAL EM SALA DE AULA: APLICAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO	40
3.1 ETAPAS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	43
3.1.1 Etapa 1: Impressões iniciais sobre a prática de ensino	43
3.1.2 Etapa 2: Sondagem dos assuntos para as matérias jornalísticas	44
3.1.3 Etapa 3: Módulos didáticos para discussão da linguagem oral e construção do gênero reportagem audiovisual	45
3.1.3.1 Primeiro módulo: Estudo do gênero reportagem audiovisual.....	46
3.1.3.2 Segundo módulo: Construção do gênero de acordo com suas condições de produção oral	50
3.1.3.3 Terceiro módulo: Culminância do Projeto.....	59
3.2 ENSINO ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO: PROPOSTA DE LETRAMENTO	62
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	77
ANEXOS	95

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, o ensino da língua portuguesa foi direcionado à aprendizagem do código e das normas gramaticais. Logo após a criança se alfabetizar, ou seja, aprender a codificar e decodificar, competências que, teoricamente, são adquiridas nos primeiros anos do Ensino Fundamental (atualmente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC determina alfabetizar até o final do segundo ano), o trabalho com a gramática ganhava força e se fazia presente no decorrer da Educação Básica. Nessa perspectiva, a ação docente esteve vinculada às concepções de linguagem enquanto expressão do pensamento ou instrumento de comunicação, em que, segundo a primeira concepção, a organização da linguagem só ocorria mediante regras e, no caso da segunda, apesar de a linguagem já ser considerada fato social, a prática educativa se mantinha mecanizada.

Ao considerar a linguagem a partir dessas concepções, o texto era trabalhado em sala de aula apenas como pretexto, sendo ferramenta coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem. No nosso primeiro ano de docência na educação pública, a preocupação da escola voltava-se para a elaboração do planejamento anual, com destaque para a inclusão dos conteúdos específicos do ano em que exerceríamos o magistério. Para a construção desse documento, observávamos o sumário de livros didáticos, focando nossa atenção em aspectos gramaticais (morfologia e sintaxe). Não havia orientação para o trabalho com gêneros textuais na nossa prática de ensino de língua, tão pouco com temáticas que fizessem parte do contexto imediato do aluno.

Outro problema que ainda encontramos em sala de aula é a ênfase dada ao ensino da língua escrita em detrimento da oralidade. Muitos professores acreditam que a língua falada não deve fazer parte do plano de aula, já que é uma modalidade constituída para situações comunicativas informais, já vivenciadas pelo aluno em contextos familiares. Além desse equívoco, há o problema de relacionar as variações linguísticas com o erro, o que acentua ainda mais a desvalorização do falar específico de cada aluno, usado eficientemente em situações comunicativas extraescolares.

A visão de que a comunicação oral não possui regras e que se apresenta apenas como manifestação coloquial dificulta ainda mais o estudo e a produção de gêneros textuais orais, construídos a partir da linguagem mais formal. Incluir esses gêneros nas aulas de língua portuguesa ampliará as possibilidades de êxito do aluno em situações comunicativas dentro e fora da escola, por melhor prepará-lo para atuar em determinadas práticas orais de

comunicação, como, por exemplo, em uma entrevista de emprego, e também no reconhecimento de gêneros que circulam em meio social, como reportagens televisivas e/ou radiofônicas, documentários, etc.

Na nossa realidade escolar como docentes da rede pública, percebemos mudanças de postura de professores sobre o quê e como ensinar a língua portuguesa. No último planejamento anual em nossa escola discutimos com a equipe pedagógica e demais professores a realização de uma mostra pedagógica com a exibição de gêneros textuais produzidos pelos alunos durante o ano letivo. Apesar de o evento não ter sido concretizado, algumas turmas produziram trabalhos dentro desse foco, um deles, valorando a oralidade através da contação de histórias pelos próprios alunos. De modo geral, percebe-se que as atividades voltadas às práticas orais de textos ainda são tímidas e o que prevalece é uma prática educativa mais centrada no livro didático.

Essa presença do livro didático na sala de aula não é uma realidade isolada. Enfim, é o material disponibilizado para professores e alunos de escola pública de todo o país pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, selecionado pelo corpo docente de cada instituição, entre as obras aprovadas pelo programa, e por isso tem legitimidade para fazer parte das práticas de ensino cotidianas. No entanto, o professor de língua portuguesa deve fazer uso de diferentes recursos pedagógicos que aproximem o aluno de práticas sociais de leitura e escrita pouco presentes nesses materiais didáticos. Dessa forma, o ensino da língua materna deve promover práticas de letramento além do livro didático e recorrer às novas tecnologias digitais as quais muitos alunos já fazem uso em contextos extraescolares.

Nosso estudo não desconsiderou o valor do livro didático como ferramenta para orientação do professor na construção do seu planejamento. Há de se considerar que a aprovação desse material pelo PNLD é mediada por avaliações de especialistas no decorrer das etapas do certame, dando, assim, credibilidade às coleções vencedoras. O questionamento levantado pelo presente estudo foi se o livro didático também promove a linguagem como processo de interação oral e se proporciona práticas de letramento que consideram os variados atos de comunicação e o contexto local e imediato do aluno.

Para a escolha da forma como trabalharíamos a língua durante a intervenção de ensino levamos em consideração os preceitos defendidos nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - PCN no que se refere à inclusão dos gêneros discursivos, sejam orais ou escritos, na sala de aula.

Esse documento parte da perspectiva de que o trabalho com os gêneros permite ao aluno desenvolver os conhecimentos necessários para atuar efetivamente nos mais variados eventos sociocomunicativos, desde aqueles que já participa em situações cotidianas como em novas situações, que para realizá-las, terá que utilizar diferentes recursos expressivos da linguagem. Outro texto legal que alicerçou nossa escolha foi a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento que reforça a teoria dos gêneros discursivos, defendida pelo PCN, e valoriza o trabalho com a diversidade textual para a formação do leitor e escritor proficiente.

Nosso estudo propôs uma prática baseada nos gêneros orais, por considerarmos a modalidade falada como prática social, que segundo Marcuschi (2003) permite que os interlocutores, em interação, produzam discursos conforme o contexto de uso. A escolha pela modalidade oral partiu do interesse em desenvolver em sala de aula práticas educativas que valorizem as características próprias da língua falada, em sua construção mais formal, de maneira que o aluno a diferencie da modalidade escrita e a reconheça como forma de expressão e comunicação.

Partindo das considerações de Geraldi (2012) sobre a linguagem como produto de interação, de Marcuschi (2003) quanto à importância de trabalhar a fala pública, pouco explorada em sala de aula, e de Soares (2009) no que diz respeito ao emprego de práticas de leitura e escrita em situações concretas de uso, o nosso estudo voltou-se para a efetiva participação do aluno em atos de comunicação oral, iniciando-se pela discussão sobre os assuntos que compuseram suas produções.

Para a constituição do nosso trabalho, inserimos as novas tecnologias digitais, após consenso dos partícipes e de seus responsáveis. Optamos em utilizar o celular, ferramenta a qual todos os alunos envolvidos no projeto tinham acesso e faziam uso cotidianamente em contextos extraescolares. O uso dessa ferramenta na prática de ensino foi de grande valia, pois não só incentivou a participação da turma nas atividades propostas, como também mostrou o quanto o fazer pedagógico pode ser ressignificado através do uso das novas tecnologias em sala de aula.

Tendo em vista atender a Resolução N° 002/2018 CG do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS que define as diretrizes para a produção final desse curso, a saber, a natureza interventiva da pesquisa e a obrigatoriedade de realização em uma turma do ensino fundamental a qual o mestrando exerça suas atividades como docente efetivo, a prática foi desenvolvida numa escola pública, localizada na cidade de Aracaju-SE, com alunos do 4° ano do ensino fundamental, seguindo a linha de pesquisa “Linguagens e

Letramentos”, na qual a professora e orientadora Mariléia Silva dos Reis está vinculada. Os alunos envolvidos no trabalho produziram gêneros orais, mais precisamente, reportagens audiovisuais, a partir da discussão de assuntos do seu universo escolar.

Nesse sentido, o objetivo geral da presente dissertação é descrever uma prática de ensino de língua portuguesa a partir de gêneros orais, especificamente, os que estão vinculados à reportagem audiovisual, e propor um trabalho mais interativo e identitário (com o referido gênero), a partir do contexto sócio-histórico de alunos de um 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola de periferia de Aracaju/SE. A reportagem audiovisual foi escolhida por sua natureza narrativa, por ser uma tipologia textual de interesse dos participantes, e pela possibilidade de exposição dos questionamentos da turma, com base numa relação de temas que compuseram algumas pautas jornalísticas previamente organizadas. No decorrer do desenvolvimento dos módulos, baseados na proposta de Lopes-Rossi (2011), também foram trabalhados os gêneros notícia e entrevista, estudos necessários para ajudar os sujeitos da pesquisa na composição do produto final.

Reconhecemos que as diferentes manifestações da linguagem, com ênfase no seu uso mais formal, permitem que o aluno se reconheça protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Definimos como objetivos específicos: observar quais gêneros textuais são abordados no livro didático de Língua Portuguesa adotado no 4º ano dos sujeitos em questão; desenvolver a capacidade comunicativa através da expressão oral; identificar as características e as funções dos gêneros reportagem, notícia e entrevista em situações comunicativas contextualizadas; desmistificar a ideia de que a linguagem falada não deve fazer parte do currículo escolar; inserir as tecnologias digitais na educação para que o ensino de língua materna seja mais motivador e significativo, e promover práticas cidadãs por meio da reflexão e do uso da fala pública.

O estudo foi dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a nossa proposta de intervenção, enfatizando a importância de desenvolver uma prática de ensino de língua materna voltada ao letramento e ao uso de tecnologias digitais em sala de aula. No segundo capítulo, promovemos discussões acerca da comunicação verbal oral como modalidade de ensino da língua, considerações sobre o conceito de letramento e de multiletramentos, além de uma breve exposição de dados sobre a situação dos cursos de licenciaturas em letras no país quanto à formação docente na área das novas tecnologias. As discussões subsequentes apresentam os gêneros textuais como ferramentas didáticas para o ensino da língua portuguesa, o papel do livro didático no cotidiano escolar e um breve histórico do PNLND no Brasil. No terceiro capítulo, apresentamos as etapas do projeto

pedagógico desenvolvidas conforme a proposta de Lopes-Rossi (2011) e analisaremos os dados investigados durante a execução do estudo. No último capítulo, enunciamos nossas impressões sobre o trabalho desenvolvido e propomos novas ações para o ensino da língua materna no ensino fundamental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ORALIDADE E ENSINO

Pesquisadores do campo da linguagem mostram que, no âmbito da educação básica, grande parte das práticas docentes está direcionada para o ensino e estudo da escrita. A modalidade oral, muitas vezes, possui papel secundário, descontextualizado e distante de situações reais de comunicação. A importância de trabalhar a oralidade em sala de aula é evidenciada por teóricos como Marcushi (2003) e Dolz e Schneuwly (2004), bem como em escritos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular que trazem a necessidade de trabalhar essa modalidade da língua por meio de gêneros orais no decorrer de todas as etapas da educação básica.

Os PCN de língua portuguesa (1998), documento norteador do ensino da língua materna, enfatizam o uso das modalidades oral e escrita em práticas sociais e defendem um ensino que possibilite o desenvolvimento de competências comunicativas que garantam ao aluno sua participação ativa em diferentes situações de uso da linguagem. A BNCC (2018) corrobora essas ideias ao propor a construção de um currículo comum aos alunos da educação básica, nas quais os gêneros textuais, orais e escritos, ambos com o mesmo valor, sejam usados e produzidos em situações linguisticamente significativas.

Para Antunes (2003), a manifestação oral da língua ainda é preterida por grande parte dos docentes, por que, ao considerar a constituição gramatical da fala, equivocadamente, associam-na com o erro. Conforme a autora, o professor precisa trabalhar a oralidade em sala de aula e mostrar ao aluno as possibilidades de uso da fala (informal e formal) de acordo com a situação comunicativa.

Nessa perspectiva, a fala é vista como uma modalidade familiar da língua, uma vez que, antes mesmo de sua entrada na escola, já a utilizava em práticas efetivas de linguagem, fazendo uso de seus recursos como expressões faciais, ritmo e entonação, dimensões vitais para a construção do discurso oral. A partir desse conhecimento, o professor pode mostrar as possibilidades de uso mais formal da língua, requeridas conforme a necessidade dos interlocutores em dado contexto enunciativo, e a natureza interacional da oralidade considerada “um ato social pelo qual os membros de uma comunidade ‘inter-agem’” (KOCH, 2015, p. 75).

Na prática escolar, a linguagem oral está muitas vezes atrelada às atividades de escrita. É usada, por exemplo, para estudar a gramática, ler questões de fixação de um determinado assunto e responder a perguntas que, muitas vezes, resumem-se, em uma única palavra, a afirmar ou a negar a interrogação do professor. Para Dolz e Schneuwly (2004), o problema é que a escola não ensina a língua oral. Segundo os autores, o oral será objeto de aprendizagem quando suas características específicas forem trabalhadas no decorrer do ensino fundamental, de maneira que o aluno possa “fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são ainda familiares” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 126).

Os elementos próprios da oralidade a diferenciam da escrita. Para Dolz e Schneuwly (2004), a caracterização da língua oral parte da vibração da voz e posterior transformação em sons que são organizados de diferentes formas para atender aos interesses comunicativos dos sujeitos em interação. Assim, a comunicação verbal oralizada utiliza-se não só de elementos linguísticos, como também de recursos não linguísticos, convencionados social e culturalmente, essenciais para a efetiva interação comunicativa, como “mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 134).

Koch (2015) apresenta as principais diferenças entre linguagem oral e escrita. No entanto, a autora comenta que, em algumas situações, essas diferenças não distinguem a fala da escrita ou vice-versa, e variam dentro de um contínuo em que a fala informal e a escrita formal estão sempre em posições opostas.

Quadro 1 - Diferenças entre as linguagens falada e escrita

Fala	Escrita
1. Não planejada;	1. Planejada;
2. Fragmentada;	2. Não fragmentada;
3. Incompleta;	3. Completa;
4. Pouco elaborada;	4. Elaborada;
5. Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas;	5. Predominância de frases completas, com subordinação abundante;
6. Pouco uso de passivas, etc.	6. Emprego frequente de passivas, etc.

Fonte: (KOCH, 2015, p. 77)

Dessa forma, apesar das diferenças entre a produção escrita e a oral, na construção de determinados discursos, as modalidades se relacionam. Apesar disso, as duas modalidades continuam sendo objetos distintos de trabalho em sala de aula, produzidos para atender as diferentes interações humanas. Essa relação não significa que a comunicação oral é dependente da escrita, uma vez que a linguagem falada possui componentes verbais e paraverbais exclusivos de sua produção, como “postura do orador, gestos, voz, entonação,

utilização de imagens e de notas de apoio” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 142).

O reconhecimento do oral como objeto de ensino traz para o espaço escolar a oportunidade de o aluno trabalhar o texto de uma forma diferente da escrita, produzido para atender a diversas situações de uso da linguagem. Ao defender o uso de gêneros textuais orais no ensino de língua portuguesa, os PCN (1998) reconhecem que a prática da oralidade permite a formação de um sujeito capaz de participar de diferentes situações sociais que requerem o domínio da fala pública.

Nessa perspectiva, os PCN defendem o ensino de gêneros orais que vá além dos bancos escolares, de maneira que possibilite a formação cidadã:

Nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola - a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões - os alunos são avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral (BRASIL, 1998, p. 25).

Nessa acepção, os gêneros, sejam orais ou escritos, são produzidos para atender os interesses dos sujeitos em diferentes esferas sociais. A tarefa da escola é possibilitar a participação do aluno em variadas situações de uso da linguagem, de maneira que a utilize de acordo com o propósito comunicativo requerido pelo gênero em uso. Assim, as atividades desenvolvidas nessa intervenção de ensino partiram dos estudos sobre o letramento, considerando leitura e escrita como “práticas discursivas com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4).

2.1.1 Letramento: Breves considerações

A palavra letramento surgiu por volta da metade dos anos de 1980 a partir de estudos sobre o ensino da língua escrita. O livro de Mary kato, de 1986, intitulado “ *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”, é considerado um dos primeiros aportes que trouxe a palavra para a discussão acadêmica. Quanto à etimologia, segundo Soares (2012), o termo letramento veio da palavra inglesa literacy conceituada como estado do sujeito que além de adquirir as habilidades de ler e escrever faz uso eficiente da língua em variadas práticas sociais.

Street (2014) trouxe para o debate modelos de letramento que se diferenciam pela forma como trabalham a língua no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, no modelo autônomo, o ensino da leitura e da escrita é realizado de forma desconectada aos usos sociais, dificultando assim, a reflexão do aluno sobre questões que fazem parte do seu cotidiano. Já no modelo ideológico de letramento, o ensino da língua interliga-se ao social e, por isso, as atividades de escrita e leitura estão vinculadas ao contexto sociocultural do aluno.

No conceito de letramento ideológico defendido por Street (2014), o aluno é considerado parte integrante da sociedade e, por meio da palavra, escrita ou oral, interage com os demais sujeitos e age no seu contexto imediato de maneira competente. Desse modo, a aprendizagem da língua não foca em práticas voltadas para a avaliação escolar, mas para a promoção de atividades socialmente situadas em contextos linguísticos extraescolares.

No Brasil, a produção de pesquisas sobre o letramento cresceu a partir da última década do século XX. Estudiosos brasileiros como Soares, Kleiman e Rojo fundamentaram suas considerações a respeito desse tema a partir de estudos como os desenvolvidos por Street, o que leva a entender a defesa de suas propostas de letramento como prática social. Esses autores entendem que as múltiplas possibilidades de uso linguístico em práticas letradas surgem da natureza sociocultural da língua.

A discussão sobre um ensino de língua voltado para o atendimento das demandas sociais partiu da concepção de que o ato de ler e o de escrever não se encerram na aprendizagem do código linguístico e domínio mecânico da língua. As habilidades em leitura e escrita transcendem os processos de codificação e decodificação, tendo em vista atender os interesses comunicativos advindos de uma “nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é também preciso saber fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2012, p. 20).

Uma das definições de letramento de grande reconhecimento no meio acadêmico é a proposta por Soares (2012, p. 18) que define esse termo como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Essa forma de conceber o trabalho com a escrita mostra que a sua aquisição não se resume a atividades relacionadas ao letramento escolar, com ênfase no desenvolvimento individual, mas ultrapassa o espaço da escola com o fim de promover a interação entre os sujeitos por meio da palavra requisitada em diferentes situações sociais discursivas.

Oliveira, Tinoco e Santos (2014) defendem a proposta de projeto educacional com base no letramento, prática ressignificada que atende às demandas sociais e prioriza o uso da linguagem como ferramenta para mudança de atitude. Nas palavras das autoras, esse trabalho é “uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal” (2014, p.13).

Nesse sentido, o ensino de língua deve pautar-se em temáticas que fazem parte da vida cotidiana do aluno, de maneira que a leitura e a escrita sejam empregadas em situações reais e dentro de contextos que façam sentido para todos os participantes do ato comunicativo. Assim, segundo Kleiman (2007) à medida que o professor organizar o currículo a partir do que seja relevante para a vida social do seu aluno, haverá melhoramentos nas dimensões linguística e discursiva, aspectos indispensáveis para a atuação eficiente em variadas práticas sociais.

Segundo a autora, os estudos sobre o letramento trazem um novo olhar sobre a forma de ensinar o português, que vão além da aquisição de competências e habilidades individuais. Esses estudos vão de encontro à concepção tradicional, em que o sujeito proficiente da língua é aquele que alcançou a competência leitora e escritora ideal, por meio de atividades organizadas numa sequência das mais fáceis para as mais difíceis.

Para a promoção de um ensino voltado ao letramento é preciso que o aluno seja visto como sujeito sociocultural, que faz uso da linguagem de acordo com a situação comunicativa a qual é interlocutor. Cabe ao professor estruturar seu planejamento de acordo com o que seja significativo para o discente, tendo em vista a autonomia linguística, mediada pelo contato com múltiplos textos empregados em diferentes instâncias sociais.

Organizar o ensino a partir da prática social não é tarefa fácil, uma vez que o professor:

Enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicizada e letrada (KLEIMAN, 2007, p. 2).

Nessa perspectiva, o ensino para o letramento deve considerar as práticas de linguagem as quais o aluno possui familiaridade, bem como outras que ainda não faz uso. Assim, as atividades propostas devem vincular-se não só a escrita, mas também a oralidade, já que a língua falada também está presente em situações comunicativas realizadas em diferentes

esferas sociais, instâncias que se diferenciam pela forma como organizam a linguagem: mais ou menos formal. De acordo com Castilho (2016), a escola não pode focar seu ensino apenas na aprendizagem da modalidade escrita, já que a linguagem falada, usada no contexto familiar e em outras situações linguísticas fora do contexto institucionalizado, também precisa fazer parte do ensino da língua materna.

Castilho (2016) legitima a língua oral, objeto de estudo recente da linguística, como modalidade integrante das práticas escolares. O autor justifica o trabalho com a língua falada devido ao fato de que muitos alunos não vêm de um meio letrado. Por isso, inicialmente, a escola deve partir dos conhecimentos linguísticos advindos da conversação em situações comunicativas já familiarizadas pelo aluno. Essa maneira de trabalhar a língua portuguesa é o primeiro passo para que o aluno qualifique seu modo particular de falar e compreenda a necessidade de adquirir novos conhecimentos linguísticos para a sua integração em diferentes práticas letradas.

Segundo o autor, somente após o reconhecimento da identidade linguística do aluno é possível mostrar novas possibilidades de uso da linguagem indispensáveis para a atuação em situações comunicativas além daquelas de uso informal da língua. Nesse momento, o professor deve expor textos de outras modalidades, desde que sejam significativos e de interesse prático. Os textos propostos podem ser, escritos ou orais, já que muitos gêneros textuais, como a reportagem, são produzidos não só para divulgação impressa, mas também para exibição em suportes digitais como celular e tablet, recursos os quais são de efetivo uso dos alunos nascidos na era dos avanços tecnológicos.

Considerar essa era tecnológica e seu impacto na vida cotidiana é reconhecer que muitas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade são realizadas por meio do contato dos sujeitos com novas formas de construção do conhecimento. Assim, o conceito de letramento ganha novos significados para atender as demandas da sociedade. Rojo (2012) defende o conceito de letramentos múltiplos, termo que busca atender a diversidade de uso da língua, em suas modalidades escrita e oral, presente na sociedade contemporânea.

Dessa forma, a organização de um ensino a partir da perspectiva de letramentos requer segundo Coscarelli e Kersch (2016, p. 11) “o uso de (novas) tecnologias e a diversidade linguística e cultural”, de maneira que o professor relacione os gêneros textuais com as novas tecnologias. No entanto, para as autoras, um ensino de língua materna voltado à inclusão das tecnologias em sala de aula requer professores capacitados, o que se torna um desafio ao se analisar os currículos dos cursos de graduação em língua portuguesa do país.

2.1.2 Conceito de multiletramentos e formação docente na área das novas TDIC

A Revolução Industrial trouxe mudanças nas estruturas econômicas e sociais que levaram, em especial nos centros urbanos, a mudanças nos enunciados e nas relações comunicativas, impondo ao ser humano um novo olhar sobre o mundo. Esse contexto histórico criou as condições estruturais para o aparecimento da sociedade da informação. A chegada das inovações tecnológicas no campo da comunicação acelerou a transmissão de conhecimentos, dando dinamicidade à divulgação de composições textuais difundidas pelas novas mídias digitais (BRAGA, 2013).

No campo educacional, de acordo com Canie e Coscareli (2016), a escola deve fazer uso das tecnologias digitais, de maneira que o processo de ensino-aprendizagem seja construído pelo entrecruzamento do estudo da linguagem com os saberes relacionados à área das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação - TDIC. Essa entrada das TDIC no espaço escolar veio para atender os interesses de grande parcela de alunos que já está inserida no mundo virtual e utiliza de suas ferramentas em situações comunicativas cotidianas. Dessa maneira, a escola proporciona oportunidades de discutir com o seu público as variadas formas em que os textos são produzidos, em especial, aqueles próprios do ciberespaço¹ em que elementos linguísticos, visuais e sonoros se conectam para sua produção.

As mudanças na constituição textual advindas com a presença das TDIC trazem para a instituição escolar:

Desafios de como lidar com as diversas linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais, assim como explorar as possibilidades de comunicação digital e das informações oferecidas por elas e levar para a sala de aula práticas pedagógicas que abordem esse caráter multissemiótico dos textos em circulação (CANI; COSCARELI, 2016, p. 15).

A utilização das TDIC em sala de aula requer reflexão sobre como e o que ensinar para que seu uso não seja mera cópia de metodologias tradicionais consideradas, por muito tempo, satisfatórias para a transmissão de conhecimento. Para a efetiva utilização das inovações tecnológicas, o professor precisa conhecer as novas ferramentas que estão a sua disposição e realizar uma releitura dos “*materiais digitais*” antes de apresentá-los aos alunos. Na realidade, as mudanças ocorridas com a utilização das novas tecnologias no ambiente escolar “[...] não são determinadas pelas mídias, mas sim pela perspectiva pedagógica adotada

¹ Para Cani e Coscarelli (2016) o ciberespaço é o local de apresentação dos textos multimodais.

e pela exploração efetiva e criativa dos recursos que o meio oferece” (BRAGA, 2013, p. 59).

Para Anecleto e Miranda (2016), as experiências de leitura e produção de textos nas modalidades orais e escritas são constituídas do cruzamento de linguagens que se somam para a construção de significados. Esse hibridismo constitui os multiletramentos presentes em variadas práticas socioculturais as quais os sujeitos participam cotidianamente, em que a aprendizagem é potencializada através da articulação entre a cultura letrada, a multiplicidade de linguagens dos enunciados e as experiências vivenciadas pelos alunos no seu meio social.

A respeito da denominação de multiletramentos, Rojo (2012) afirma:

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Nesse sentido, Rojo (2012) propõe uma “*pedagogia dos multiletramentos*”, alicerçada nas ideias discutidas, pela primeira vez, no colóquio do Grupo de Nova Londres realizado em 1996. O GNL composto por estudiosos da área dos letramentos conceitua multiletramentos a partir da diversidade cultural e da multimodalidade (CANI; COSCARELLI, 2016). Essa pedagogia emerge da necessidade de diálogo entre as práticas de ensino de língua já existentes na escola com as novas tecnologias, uma vez que são necessárias “[...] novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação [...]” (ROJO, 2012, p. 21).

Ao considerar a multiplicidade de textos presentes na sociedade, a escola aproxima o aluno das produções textuais, escrita e oral, promovidas pelo avanço tecnológico dos meios de informação e de comunicação. Desse modo, a escola proporciona um ensino mais próximo da realidade de seu aluno, estimulando a interação e o contato com situações de uso da linguagem produzidas a partir das novas tecnologias. No ensino voltado às práticas multiletradas, segundo Cani e Coscarelli (2016, p. 21), os alunos mudam sua atitude diante do objeto de aprendizagem, assumem o papel de “sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano”.

No que se refere à entrada das novas tecnologias digitais na escola, Pereira (2011) afirma que o grande desafio não se resume na aquisição de ferramentas tecnológicas como material de uso permanente, uma vez que a formação de letrados digitais requer não só o acesso, mas, sobretudo, o domínio de recursos como computador, internet e softwares para “[...] além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento” (PEREIRA, 2011, p. 17).

Nessa perspectiva, é preciso pensar em um ensino voltado ao letramento digital definido:

Como conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (FREITAS, 2010, p. 339-340).

Um dos caminhos para trabalhar o letramento digital na escola parte do uso de recursos tecnológicos os quais os alunos estão familiarizados e fazem uso em situações cotidianas. Atualmente o celular é uma ferramenta amplamente usada por crianças e adolescentes para receber e enviar mensagens de texto, fotografar, ouvir e gravar áudios, bem como visualizar e gravar vídeos para publicação em plataformas criadas para esse fim. Essas funções proporcionadas pelo aparelho celular podem ser utilizadas em sala de aula com fins educacionais, ampliando as possibilidades de acesso a diferentes formas de representação da informação de maneira colaborativa (FERREIRA; TOMÉ, 2010).

Ao utilizar um recurso que o aluno possui e já faz uso eficiente em situações extraescolares, o professor ultrapassa o problema da falta de recursos tecnológicos, presente em muitas escolas da rede pública, e insere em sua prática de ensino uma nova modalidade de aprendizagem, chamada de “*m-learning*”². Essa forma de trabalho em sala de aula defende o uso do celular como ferramenta para a promoção de um ensino mais interativo, sem limites de espaço e de tempo para a aprendizagem, baseada “em princípios sociais, construtivistas, contextuais e colaborativos” (FERREIRA; TOMÉ, 2010, p. 26).

Nessa perspectiva, a entrada das novas tecnologias e suas ferramentas digitais no espaço escolar não é um obstáculo para o aluno, considerado por (PRENSKY, 2001) “nativo digital”, termo que caracteriza a forma como crianças e jovens que nasceram na era das tecnologias digitais, manuseiam dispositivos tecnológicos, fazem uso da internet e lidam com as hibridizações presentes nos enunciados construídos para atender as exigências da sociedade contemporânea. A dificuldade se encontra do lado do professor, “imigrante digital” que, muitas vezes, devido a uma formação deficiente na área das novas tecnologias assume “uma postura defensiva e às vezes até negativa, no que se refere às mídias e às tecnologias digitais como se pudesse deter seu impacto e afirmar o lugar da escola e o seu como detentores do saber” (FREITAS, 2010, p. 341).

² Forma de ensino que se utiliza de dispositivos móveis para a promoção da aprendizagem.

Os estudos de Ribeiro (2012) acerca da composição curricular de cursos de Licenciaturas no país comprovam uma formação fragmentada no campo das novas tecnologias educacionais. Em 2009, Gatti e Barreto organizaram uma pesquisa com o fim de avaliar os currículos das instituições de ensino superior que formam os docentes no país. Os estudos avaliaram cerca de 165 cursos de formação inicial de professores, modalidade presencial, nas áreas de Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, alocando as disciplinas que compõem os currículos em categorias e subcategorias.

Nesse estudo, as disciplinas relacionadas à área tecnológica foram agrupadas na categoria “Conhecimentos específicos para a docência” – subcategoria “Saberes relacionados à tecnologia” e na categoria “Outros saberes”. Com relação ao currículo do curso de Licenciatura em letras: Língua portuguesa, a pesquisa mostrou um índice irrisório de disciplinas relacionadas a essa temática. Entre as disciplinas obrigatórias foram encontradas apenas na subcategoria “Saberes relacionados à tecnologia” correspondendo a 0,2% do total de disciplinas dos currículos avaliados. Quanto às optativas, a situação foi mais alarmante já que não foi encontrada nenhuma disciplina voltada a esse estudo (GATTI; BARRETO, 2009).

Quadro 2 - Total de horas das disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e subcategorias de análise - Licenciatura em Letras Português

Categorias		Carga horária		Disciplinas	
		Horas	%	N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	4.950	6,2	81	6,7
	Didática geral	1.296	1,6	21	1,7
	Subtotal	6.246	7,8	102	8,5
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	1.490	1,9	25	2,1
	Currículo	1.256	1,6	20	1,7
	Gestão escolar	236	0,3	3	0,2
	Ofício docente	288	0,4	4	0,3
	Subtotal	3.270	4,1	52	4,3
Conhecimentos específicos da área		41.031	51,4	623	51,6
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	4.179	5,2	64	5,3
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	4.531	5,7	60	5,0
	Saberes relacionados à tecnologia	188	0,2	3	0,2
	Subtotal	8.898	11,1	127	10,5
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação especial	800	1,0	15	1,2
	EJA	0	0,0	0	0,0
	Subtotal	800	1,0	15	1,2
Outros saberes		12.184	15,2	186	15,4
Pesquisa e TCC		2.992	3,7	49	4,1
Atividades complementares		4.531	5,7	53	4,4
Total		79.952	100,0	1.207	100,0

Fonte: (GATTI; BARRETO, 2009, p. 123).

O resultado desse estudo evidencia o ínfimo embasamento teórico dos professores quanto às novas TDIC, o que leva a dificuldade em propor um ensino voltado às novas gerações que se deparam, fora do contexto escolar, com textos orais e escritos próprios da era tecnológica. Uma mudança no fazer pedagógico requer segundo Silva (2012), uma formação inicial docente que abarque questões relacionadas à inclusão das novas tecnologias na educação, de maneira que o professor possa não só se apoderar de conhecimentos operacionais, mas, sobretudo, contribuir satisfatoriamente para a formação crítica do aluno na era da informação e da comunicação.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS

Atualmente, há diversos estudos sobre a linguagem e, muitos deles, são embasados pelas ideias de Bakhtin³ (2003). Ao considerar que a língua está presente em diferentes manifestações humanas, o autor defende o seu caráter plural, ultrapassando concepções de linguagem centradas no código, meramente normativas. Para Frossard⁴ (2008), os estudos nessa área passaram por transformações após o *Círculo de Bakhtin*, que considera a concrentridade da língua na construção do discurso realizado a partir da interação verbal.

O *Círculo de Bakhtin* e seus estudos sobre a linguagem impulsionaram “[...] o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos [...]” (BRAIT, 2010, p. 10). Essa teoria considera a linguagem dinâmica, construída da relação entre os sujeitos que recebem e constroem conhecimentos, e dão sentido aos enunciados criados para atender a singularidade do discurso produzidos em diferentes contextos históricos e culturais.

Na visão de Bakhtin, cada enunciado possui suas facetas, e articula-se a distintos elementos para a realização da comunicação discursiva. A enunciação, outro termo de destaque nos estudos do autor, é um ato de fala e deve ser compreendida a partir de um dado contexto em que os sujeitos envolvidos em eventos linguísticos interagem para a construção de sentido “[...] sempre numa dimensão discursiva, implicada num caráter interativo, social,

³ Estudioso russo que desenvolveu o conhecido círculo de Bakhtin, grupo de intelectuais divulgadores da linguagem como interação de sujeitos em processos dialógicos.

⁴ Artigo da autora é parte da sua dissertação de mestrado intitulada “*Entrecruzamento de vozes na constituição do discurso: um diálogo possível entre Bakhtin e Ducrot*” apresentada ao programa de pós-graduação stricto sensu em estudos linguísticos do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, em 2007.

histórico, cultural [...]” (BRAIT; MELO, 2012, p. 68).

Quanto ao papel dos sujeitos no processo de construção do discurso, segundo Araújo (2014), há transitoriedade entre falante e ouvinte, já que a atividade interativa não é estável. Nessa perspectiva, existirá sempre uma troca entre os interlocutores em um dado momento do discurso, de maneira que “[...] um sujeito é o locutor e o outro interlocutor e ao passar a palavra para o outro, estes papéis se invertem. Então, sempre há um jogo de inversões entre locutor e interlocutor [...]” (ARAÚJO, 2014, p. 184).

Seguindo a visão sociointeracionista defendida por Bakhtin, no discurso, composto por aspectos internos e externos da língua, sempre houve espaço:

Para a consideração da voz alheia, do outro que perpassa inevitavelmente o discurso do eu e, desse modo, contribuiu de forma imensurável para o encaminhamento de diversos estudos linguísticos que passaram a levar em conta o caráter dialógico da linguagem (FROSSARD, 2008, p. 184).

Brandão (2004) concorda com a ideia de que o discurso produz sentido a partir da interação. Para a autora, a construção de significados pelos interlocutores ocorre por meio do texto, manifestação concreta do discurso, produzido da junção entre as competências linguística e extralinguística dos sujeitos envolvidos no ato comunicativo. Dessa forma, o texto, oral ou escrito, é visto como “ unidade complexa de significação, sua produção/compreensão implica levar em conta as condições de sua produção” (BRANDÃO, 2004, p. 4).

Assim, o texto é visto como materialização do discurso, produzido pelo sujeito em situações comunicativas distintas. O interlocutor usará a linguagem de forma diferente, sempre de acordo com a situação produzida em determinado contexto social. A partir dessa visão, Brandão (2004) conceitua gêneros textuais como formas variadas de linguagem, que se codificam por uma determinada cultura e se manifestam de variadas formas para atender às diferentes manifestações sociais.

Marcuschi (2003) vincula os gêneros textuais à vida cultural e social dos indivíduos. São considerados fenômenos históricos, diferenciando-se quanto à natureza interativa, vistos como atividades sociocomunicativas com funções distintas para o atendimento das diferentes situações comunicativas do dia a dia. Dessa maneira, segundo o autor, os gêneros textuais, devido a sua natureza sociodiscursiva, abarcam diferentes manifestações de uso da linguagem conforme as necessidades socioculturais dos interlocutores, e passam por transformações para atender as demandas da era das novas tecnologias.

A esse respeito, Marcuschi (2003) acrescenta que suportes como televisão e internet, abarcam a criação de novos gêneros com características bem distintas. No entanto, tais produções não podem ser consideradas inovações absolutas, já que surgem da assimilação de um gênero por outro, produzidas para atender os interesses de leitores conectados às transformações tecnológicas.

Nesse sentido, a escolha do gênero está condicionada à especificidade da esfera comunicativa verbal, aos assuntos abordados, entre outros pontos, sendo possível a adaptação a um determinado gênero de acordo com a intenção discursiva do locutor (BRANDÃO, 2004). Esse ajustamento dos gêneros é importante, porque “se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo da fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Para Machado (2012), apesar de Bakhtin não discutir questões relativas ao surgimento de novos gêneros através do advento tecnológico, suas ideias vinculam-se com a temática. Nas palavras do autor:

Graças a essa abertura conceitual é possível considerar as formações discursivas do amplo campo da comunicação mediada, seja aquela processada pelos meios de comunicação de massa ou das modernas mídias digitais, sobre o qual, evidentemente, Bakhtin nada disse, mas para o qual suas formulações convergem (MACHADO, 2012, p. 152).

Partir da concepção de linguagem defendida por Bakhtin em que o texto é visto como concretização linguística do discurso possibilita o entendimento da natureza heterogênea dos gêneros textuais e a necessidade de trabalhar suas múltiplas manifestações em sala de aula. Nessa perspectiva, o ensino de língua materna deve proporcionar ao aluno o contato com diferentes formas de textualização, incluindo aqueles não usuais, e assim, ampliar as possibilidades de construção dos discursos.

Dessa forma, a escola deve ser o local onde o aluno terá a oportunidade de conhecer e usar variados gêneros textuais, não só aperfeiçoar os gêneros já de seu conhecimento, como também aprender aqueles que não fazem parte das suas práticas cotidianas. Esse trabalho com diferentes construções textuais ampliará a atuação do discente na esfera social, objetivando ir além do reconhecimento de textos usuais e de suas funções, para incluir, em suas experiências, novas produções discursivas (BRANDÃO, 2004). Entre esses novos textos, as produções orais, em sua organização mais sistemática, também precisam compor o quadro de gêneros a serem conhecidos e discutidos em sala de aula, dando assim, a oportunidade de o aluno participar efetivamente de eventos sociais mediados pela comunicação verbal oral.

2.2.1 Gêneros orais na prática escolar

Os gêneros orais tão quanto os escritos possuem objetivos definidos que possibilitam a participação significativa dos alunos nas aulas de língua portuguesa. De acordo com Teixeira (2012), é preciso partir de situações comunicativas concretas, de maneira que o aluno use a oralidade não apenas na modalidade informal, mas possa desenvolvê-la em situações formais e públicas, conhecendo e aplicando as normas de prestígio. Essa proposta de ensino também considera que "as atividades de expressão oral desenvolvem habilidades sociais de cordialidade, respeito, tolerância e ensinam ao aluno formas de gestualidade e expressão corporal que contribuem para sua inserção social e a compreensão histórica do momento que vive" (TEIXEIRA, 2012, p. 247).

No entanto, encontramos poucas propostas de ensino voltadas para o uso dos gêneros orais na escola. As atividades relacionadas a essa modalidade da língua focam na leitura, sendo o trabalho com a escrita o ponto central e determinante no ensino da língua materna. Segundo Silva e Mori-de-Angelis (2003), são poucas produções voltadas para os gêneros orais na escola, destacando como um excelente trabalho as propostas didáticas de Dolz e Schneuwly que envolveram em suas práticas de ensino gêneros como o seminário, o debate regrado e a entrevista radiofônica.

A Base Nacional Comum Curricular, no capítulo referente às competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, traz a produção de texto oral como uma das competências a ser desenvolvida pelo aluno. Esse documento valoriza o trabalho com a diversidade discursiva e considera que esse tipo de atividade permite a negociação de sentidos, valores e ideologias, dando ao aluno condições de entender as manifestações orais, escritas e multissemióticas presentes em diferentes situações de produção.

Esse documento, ao levar para a sala de aula propostas de ensino da LP com o uso de diferentes linguagens, em suas formas verbal e não-verbal, reconhece que o discurso não é produzido, exclusivamente, por meio do sistema escrito, mas pelas diferentes manifestações linguísticas e suas semioses que, em alguns casos, são imprescindíveis para a construção de sentidos. Nesse entendimento, a escola abre espaço para as novas formas de comunicação advindas das inovações tecnológicas, já usuais em práticas corriqueiras de muitos alunos.

Os PCN também enfatizam um ensino pautado no trabalho com os gêneros textuais orais e aberto às novas tecnologias. O documento parte do pressuposto de que o texto é a base para a construção de conhecimento, organizado de acordo com as características de cada gênero, em que o seu estudo, articulado às diferentes linguagens e fontes de informação, bem como aos recursos tecnológicos, possibilita ao aluno uma participação social mais efetiva.

Costa-Maciel e Barbosa (2017) ratificam a importância do estudo dos gêneros orais em sala de aula, ao defenderem que para a sua elaboração, há o engajamento de atividades complexas como a escolha dos assuntos e do destinatário, e a determinação do tempo e local, elementos necessários para a interação social por meio da oralidade.

Considerando que o aluno já utiliza a oralidade em situações cotidianas extraescolares que, geralmente, a linguagem informal é suficiente para atender os seus interesses comunicativos, a escola pode ampliar suas competências discursivas, oferecendo oportunidades de uso da língua oral em sua manifestação mais formal, de maneira que atenda as especificidades de gêneros orais ainda não utilizados em práticas sociais rotineiras.

A esse respeito, Costa-Maciel e Barbosa (2017) explanam:

No que se refere aos gêneros orais, todo falante de um determinado idioma tem domínio sobre aquelas espécies de gêneros que circulam em interações cotidianas, sobretudo as informais; por outro lado, em se tratando de um corolário de gêneros públicos que circulam em interações formais, precisa de um conhecimento mais sistematizado, o qual deveria ser propiciado pela escola (COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2017, p. 44).

De acordo com Teixeira (2012), a escola deve aproveitar a capacidade de todo falante de usar a comunicação verbal oral em esferas sociais do seu contexto imediato para expandir as possibilidades de construção de gêneros orais mais formais, uma vez que "nas situações informais, regras como saber ouvir, respeitar a palavra do outro e expressar-se com cordialidade tanto estimulam uma interlocução mais viva e interessante quanto preparam o aluno para situações mais formais de uso" (TEIXEIRA, 2012, p. 246). Nessa perspectiva, o trabalho em sala de aula com gêneros jornalísticos, a exemplo da reportagem, aproxima o aluno de assuntos de sua realidade, como também permite a tomada de posicionamento e o contato com outros pontos de vista sobre os acontecimentos enunciados, diferenciando fato de opinião.

2.2.2 O gênero textual reportagem

Nos estudos de Bakhtin (2003), os gêneros textuais são enunciados relativamente estáveis, que surgem em diferentes esferas de atividades humanas para atender determinadas situações comunicativas. Dessa forma, como já mencionado, o ensino de língua portuguesa deve pautar-se no trabalho com o texto, oral ou escrito, considerado a materialização linguística do gênero, produção que envolve escolha do assunto, do estilo e da composição, que se diferencia para "adequar-se às esferas sociais de comunicação e à intencionalidade dos participantes da interlocução" (TEIXEIRA, 2012, p. 243).

Nesse sentido, gêneros já conhecidos e usados pelos alunos no seu contexto imediato, como o telefonema, a conversa oral ou por mensagens de texto, via celular, bem como gêneros não muito comuns na esfera cotidiana devem fazer parte das propostas de trabalho com a língua materna. Para Koche e Marinello (2012), o desenvolvimento de um ensino voltado ao estudo dos gêneros é uma alternativa eficaz para que o aluno desenvolva competência discursiva e amplie seus conhecimentos sobre a língua.

Os PCN corroboram com as ideias de Bakhtin, ao promover a inclusão dos gêneros textuais no ensino da língua materna. Esse documento incentiva o uso da linguagem através da interlocução concretizada pelos gêneros, oferecendo ao aluno a possibilidade de construir um discurso, em contato com os demais interlocutores, de acordo com a situação comunicativa vivenciada. Nessa perspectiva, produzir discurso "significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico" (BRASIL, 1997, p. 22).

Partindo do entendimento de que o ensino de língua portuguesa tem como ponto central o texto e que o aluno, já no ensino fundamental, deve entrar em contato com as variadas formas de construção do discurso, a reportagem surge como gênero a ser trabalhado em sala de aula para não só divulgar informações referentes a determinados fatos de conhecimento ou não do leitor, como também pontos de vista e comentários dos envolvidos em sua produção.

Segundo Sodré e Ferrari (1986), o gênero textual reportagem é uma narrativa jornalística, que além da predominância da narração, possui como características marcantes a objetividade dos fatos evocados na matéria, a humanização dos relatos e a natureza impressionista do texto, seja na modalidade oral ou escrita. Segundo os autores, a presença dos referidos elementos que compõem o gênero podem variar de acordo com o assunto

abordado e terem maior ou menor destaque na produção, no entanto, a narrativa estará sempre presente, mesmo que em diferentes formas.

Apesar da natureza informativa a qual acompanha esse tipo de gênero, o repórter pode emitir sua opinião, mas segundo Cotta (2005) é preciso que o responsável pela matéria jornalística separe o fato de seu ponto de vista para que o leitor possa avaliar a informação e construir seu posicionamento a respeito do assunto divulgado.

A partir desse entendimento, percebe-se a distinção entre os gêneros reportagem e notícia, muitas vezes, confundidos pela característica comum nos dois gêneros: divulgar uma determinada informação. Um dos pontos que os diferencia é a forma como a informação é divulgada, sendo no gênero reportagem mais alargada, com a construção de um texto rico em detalhes sobre um determinado fato, atual ou não, diferentemente da notícia que possui como elementos intrínsecos a precisão e a atualidade.

Nas palavras de Sodr e e Ferrari (1986):

Embora a reportagem não prescindir de atualidade, esta não terá o mesmo caráter imediato que determina a notícia, na medida em que a fun o do texto   diversa: a reportagem oferece detalhamento e contextualiza o àquilo que já foi anunciado, mesmo que seu teor seja predominantemente informativo (SODR E; FERRARI, 1986, p. 180).

Quanto aos tipos de reportagens, Sodr e e Ferrari (1986) defendem a existência de variados modelos, apontando como fundamentais as reportagens de fatos, de a o e documental. Esses tipos de constru o do gênero podem ser escrito, radiof nico e televisual, diferenciando-se para atender aos interesses dos leitores que na contemporaneidade buscam informa es a qualquer tempo e lugar. Assim, para atender ao seu público, a reportagem acompanhou o desenvolvimento tecnológico, sendo visualizada, por exemplo, não só pela tela do televisor, mas também por meio de celular, tablet e computador.

Esse gênero, em suas variadas manifesta es, apresenta três elementos fundamentais para a sua constitui o: manchete, lead e corpo. Na organiza o da reportagem de fatos, por exemplo, a manchete traz um título cuja inten o   despertar o interesse do leitor no seu primeiro contato com o gênero. Lead apresenta o fato de forma resumida e o corpo amplia as informa es por meio de uma linguagem clara e próxima do público-alvo.

Com rela o aos assuntos abordados, Teixeira (2012) comenta que a reportagem deve partir de temas atuais e de interesse dos leitores. Nessa perspectiva, esse gênero pode ser trabalhado na sala de aula com ênfase nos assuntos da realidade do aluno discutidos “na rela o com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as rela es de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura” (MARCUSCHI, 2008, p. 19).

Assim, a reportagem mostra sua força como objeto de estudo que, juntamente com outros gêneros presentes no livro didático de língua portuguesa, deve voltar-se ao uso social, conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e da Base Nacional Comum Curricular.

2.3 LIVRO DIDÁTICO E PNLD: CONTRIBUIÇÕES E QUESTIONAMENTOS

O livro didático, material de uso do professor e do aluno em práticas escolares cotidianas, foi conceituado, pela primeira vez, pelo Decreto de lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, na vigência do governo de Getúlio Vargas. Por força desse documento legal foi constituída a Comissão Nacional do Livro Didático - CNLD, responsável em avaliar o LD e aprovar ou refutar a distribuição desse material para as instituições de ensino de todo o país.

Nesse documento, o livro didático é definido como:

Art. 2º, § 1º - Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (BRASIL, 1938).

Ao longo da segunda metade do século XIX, outras comissões foram instituídas para organizar as ações relacionadas à seleção e à distribuição gratuita do LD. Somente com a Diretoria do Livro Didático da Fundação de Assistência ao estudante (FAE), o professor alcançou o direito de participar do processo de seleção do livro e escolher, entre os propostos pela FAE, o que seria trabalhado em sala de aula. Com a extinção dessa Fundação, em 1997, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ficou sob a tutela do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pela execução da política governamental de distribuição contínua de livros didáticos.

O PNLD foi criado em 1985 pelo Ministério da Educação com o objetivo de distribuir gratuitamente livros didáticos para todas as escolas públicas de ensino fundamental do país. A partir de 1995, o programa foi aperfeiçoado e atualmente é responsável pela avaliação e distribuição não só de livros didáticos, mas também de obras pedagógicas e literárias, além de outros materiais voltados a melhoria do ensino. Essa multiplicidade de obras direcionadas às escolas públicas de educação básica ocorreu após a promulgação do Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017, documento que permitiu a unificação das ações do

PNLD e do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) e a ampliação do acesso da comunidade escolar ao conhecimento, uma vez que:

Art. 1, § 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (BRASIL, 2017).

Quanto à aquisição dos materiais e livros didáticos disponibilizados pelo PNLD, toda escola pública tem direito desde que participe do Censo Escolar do INEP e que a rede de ensino a qual pertença tenha aderido formalmente ao programa. Com relação à seleção do livro didático, as escolas integrantes recebem das editoras os exemplares para serem avaliados e, posteriormente, selecionados pelo corpo docente que definirá duas opções de escolha.

Uma das ações promovidas pelo FNDE é o guia digital do livro didático⁵ voltado para auxiliar os professores na escolha das coleções que melhor atendam à proposta pedagógica da escola e à realidade do seu público. O guia, disponível eletronicamente, permite que cada professor visualize a lista de obras e selecione aquelas com maior potencial para o desenvolvimento de sua prática educativa.

Nesse endereço eletrônico é possível visualizar a resenha de cada obra, conhecer editoras e autores, além de apreciar os princípios e critérios norteadores da avaliação das coleções propostas pelo PNLD. Para 2019, o programa trouxe mudanças como ampliação para quatro anos da vida útil do LD e alteração de sua natureza de uso, sendo agora considerado material consumível para todos os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. O programa também modificou a comissão técnica de avaliação, aumentando a representatividade do professor de educação básica, com o objetivo de aproximar as reflexões teóricas da prática cotidiana escolar.

A valorização do papel do professor de educação básica na constituição dessa comissão visa enriquecer não só as discussões a respeito da realidade escolar, bem como questionamentos sobre o descompasso entre editoras, equipe governamental e professores. De acordo com Witzel (2002), apesar da presença de docentes do ensino fundamental e médio na equipe governamental responsável pela análise das obras inscritas no PNLD, muitos já não atuam em sala de aula. Nesse sentido, as obras selecionadas acabam se afastando da singularidade do seu público e do contexto escolar.

⁵ O guia está disponível no endereço eletrônico: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2016/>.

No entanto, o processo de compra e distribuição de LD, constituído por etapas e alicerçado em diretrizes que normatizam o ensino visa exatamente aproximar o material didático da realidade escolar. Com relação às etapas, após a fase de adesão formal das escolas, o FNDE publica edital com regras para a inscrição dos livros didáticos pelas editoras. Em seguida, o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) encaminha para a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) apenas as obras que atendem as exigências estabelecidas pelos editais. A avaliação pedagógica, etapa posterior, é realizada pela SEB, por meio de uma equipe de especialistas responsável em escolher as coleções vencedoras do certame, conforme critérios estabelecidos nos editais publicados no Diário Oficial da União e no site do FNDE.

Segundo Cassiano (2007), a implementação desse processo de avaliação e escolha do livro didático veio para dar credibilidade ao trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação e responder os questionamentos sobre a qualidade das obras adquiridas pelo governo para entrega às escolas de todo o país. Dessa forma, a etapa de avaliação realizada por especialistas segue critérios que dificulta a tomada de decisão individual e busca “assegurar a ausência de erros conceituais, de preconceitos e de inconsistências metodológicas” (CASSIANO, 2007, p. 59).

Com relação aos livros didáticos de língua portuguesa, a etapa de avaliação deve basear-se nos fundamentos dos PCN, documentos que defendem uma concepção de linguagem como processo de interação em que a língua é vista como prática social. Dessa forma:

Não é fruto de construção individual, descontextualizada, mas é prática social, ou seja, se realiza como ação conjunta e partilhada entre sujeitos e entre sujeito e o mundo. Sua manifestação se dá no discurso, que se constrói em contexto social e histórico, por sujeitos reais, que usam a língua para promover diferentes ações de linguagem: convencer, contar caso, dar opinião, dar conselho, passar receitas, fazer declaração de amor, etc (BARROSO, 2011, p. 136).

Nessa acepção, as coleções propostas às escolas beneficiárias do programa devem ser aquelas voltadas a um ensino de língua pautado no trabalho com os gêneros textuais, orais e escritos, abarcando variadas situações linguístico-discursivas. (BARROSO, 2011). Não só os gêneros escritos devem fazer parte da composição do material didático, uma vez que os PCN enfatizam também o uso da oralidade em seus objetivos:

Utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis (BRASIL, 1998).

Um dos questionamentos levantados por estudiosos da área é se os livros didáticos de língua portuguesa efetivamente são produzidos de acordo com as diretrizes dos PCN. A discussão se volta para a qualidade das atividades propostas, já que o ensino de língua presente em muitos desses materiais, analisados desde o final do século passado, não trazia práticas efetivas de aprendizagem e focava no estudo das normas gramaticais sem conexão com as experiências discursivas vivenciadas pelo aluno no seu dia a dia.

Segundo Batista (2003) essa concepção de livro didático precisa ser modificada, tendo em vista atender os interesses e as exigências das instâncias sociais contemporâneas, entre essas, a escola marcada fortemente “pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional” (BATISTA, 2003, p. 49).

Nesse sentido, o LD precisa ir além da aprendizagem do código linguístico e promover práticas de letramento que permitam a participação do aluno no estudo e na construção de variados textos, muitos dos quais, já faz uso em espaços extraescolares. No entanto, é impossível a produção de um único material que efetivamente atenda ao contexto local e imediato de cada aluno, tendo em vista as múltiplas escolas localizadas por todo o país e suas singularidades.

É nesse contexto que o papel do professor ganha sentido. É esse profissional que, junto com o aluno, fomentará práticas educativas que vão além das presentes no livro didático, ultrapassando, assim, os limites estabelecidos nesse material. Um ensino de língua voltado às diferentes manifestações linguístico-discursivas realizadas pelos sujeitos em atos de comunicação, somente é possível, segundo Lajolo (1996, p. 6), quando o professor valoriza o que faz parte da realidade do aluno e o convida a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, “pois é só na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança”.

No entanto, não se deve desconsiderar o valor do livro didático como fonte de conhecimento, considerado por Lajolo (1996) uma ferramenta específica e muito importante da educação formal, usada no cotidiano escolar para produzir e alterar significados. Segundo a autora, esse material deve permitir o diálogo do aluno com questões do seu contexto social e estar em função da coletividade e do interesse de sua clientela para que seja um instrumento em favor da aprendizagem.

Santos (2007) conceitua o livro didático como uma ferramenta de uso educacional, produzido para cumprir fins didáticos. Possui natureza transitória, e segundo a autora, essa característica ressalta o papel do professor como agente articulador da ação educativa. Dessa forma, cabe ao professor construir seu fazer pedagógico de acordo com o interesse do público escolar e propor ações que ultrapassem aquelas propostas no livro didático, de maneira que as exigências do aluno sejam atendidas em práticas de letramento.

No que se refere à credibilidade do PNLD, segundo Batista (2003), o programa, a partir da versão 2002, ganhou um novo olhar ao trazer mudanças significativas no processo de avaliação dos livros, como a participação do professor no processo de escolha das obras, a revisão das coletâneas excluídas das avaliações anteriores e a avaliação pedagógica supervisionada pela SEB/MEC e por universidades federais e estaduais. Para o autor, esse programa deve atender os desafios e as perspectivas advindas do contexto educacional contemporâneo, “de modo a permitir que este se diversifique e se enriqueça e que o trabalho aumente sua qualidade com a utilização de livros e materiais didáticos mais flexíveis e ricos” (BATISTA, 2003, p. 63).

Dessa forma, a natureza do PNLD volta-se para a melhoria da qualidade do ensino, ao propor que cheguem à escola apenas obras produzidas com base em constructos teóricos e metodologias consistentes, analisados por diversos profissionais da área educacional. No entanto, sem eximir o papel do LD na prática escolar cotidiana, é preciso refletir sobre novas possibilidades de trabalho em sala de aula que vão além desse material, práticas que exigem uma ação docente mais próxima do contexto social do aluno, tendo em vista atender as demandas discursivas decorrentes da sociedade contemporânea.

3 O GÊNERO REPORTAGEM AUDIOVISUAL EM SALA DE AULA: APLICAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

O presente trabalho utilizou a abordagem qualitativa por considerá-la mais adequada para interpretar o pensar e o agir dos sujeitos investigados na intervenção de ensino. Para Chizzotti (2001) “Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio” (2001, p. 84). Essa abordagem considera o contexto onde o evento ocorre, os aspectos socioculturais dos envolvidos e seu poder de reflexão sobre o problema estudado, sendo de grande relevância para aprofundarmos as questões referentes às manifestações discursivas, em especial, aquelas construídas a partir da modalidade oral, debatidas no nosso estudo.

A linha de investigação usada foi o estudo de caso. A escolha por esse procedimento metodológico foi devido ao nosso interesse em descrever uma prática de ensino de língua portuguesa a partir de gêneros orais, especificamente, os que estão vinculados à reportagem audiovisual e propor um trabalho mais interativo e identitário, a partir do contexto sócio-histórico de alunos de um 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola de periferia de Aracaju/SE. Essa experiência pedagógica partiu do contexto real do aluno, indispensável para a realização de ações educativas que fossem além das propostas presentes no livro didático analisado, voltando-se ao trabalho com gêneros textuais articulados com as tecnologias digitais.

Como características do estudo de caso, Lüdke e André (1986) apontam:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Para realizar a coleta de dados utilizamos de questionário. A partir da aplicação desse instrumento metodológico averiguamos em quais situações comunicativas os participantes usavam a oralidade e se a reconheciam como modalidade da língua, bem como verificamos a possibilidade de inserir o celular e seus recursos (gravar áudios/vídeos e capturar imagens) para compor o trabalho dos alunos. O questionário também visou

identificar as temáticas as quais a turma gostaria que fossem abordadas em suas produções audiovisuais.

A partir das respostas obtidas nos questionários, verificamos que os participantes reconheciam a oralidade como linguagem e a usava em diferentes situações comunicativas. Cerca de 80% dos alunos preferiam assistir a vídeos no YouTube e 60%, já gravaram áudios e/ou vídeos com celular. Verificamos ainda que, a maioria dos participantes acredita que o recurso de gravar áudios no aplicativo Whatsapp facilita as conversas entre as pessoas, devido à rapidez com que são enviadas. Quanto ao acesso e ao tempo de uso do celular, 90% dos alunos possuíam esse aparelho e todos o manuseavam durante vários momentos do dia. Com relação à proposta de realizar atividades que envolvessem gravação de áudios e vídeos, todos mostraram interesse e pediram, oralmente, que o trabalho fosse iniciado o mais breve possível.

Quanto aos assuntos para composição das matérias jornalísticas, a maioria dos alunos destacou questões que influenciavam o andamento do cotidiano escolar, como o cardápio da merenda, a ausência de quadra para a educação física e o fim dos trinta minutos do recreio. Também foram mencionados alguns eventos festivos realizados pela escola como as comemorações dos festejos juninos e do dia alusivo à criança.

No livro didático, encontramos atividades relacionadas ao estudo e à produção de diferentes gêneros textuais escritos. Parcela das questões propostas focava no estudo morfológico, na interpretação textual, com respostas que exigiam pouca reflexão do aluno e na produção de textos, orientada por comandos pré-definidos estabelecidos no início de algumas questões. Verificamos ainda a presença de poucas atividades relacionadas a gêneros orais. A partir dessa constatação, desenvolvemos uma prática de ensino na perspectiva do letramento, dando ênfase aos assuntos que faziam parte do contexto local e imediato do aluno, de forma que o trabalho com o gênero não se limitasse ao estudo das suas características, mas visasse à participação efetiva dos envolvidos, promovendo uma ação que fosse além das páginas do LD.

Concordamos que o ensino de língua portuguesa deve partir do trabalho com a diversidade de gêneros textuais, objetivando o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. O trabalho descrito subsequente mostrará que apesar de definirmos o gênero reportagem audiovisual como eixo central, foi necessário incluirmos o estudo e a produção dos gêneros notícia e entrevista, ambos presentes nas reportagens produzidas pelos alunos. Isso demonstra a importância de o professor trabalhar em sala de aula com a multiplicidade de gêneros discursivos, propiciando ao aluno a oportunidade de conhecer e de decidir qual

gênero é mais apropriado para determinada situação social comunicativa.

A prática de ensino foi desenvolvida em uma turma do quarto ano do ensino fundamental em uma escola estadual no município de Aracaju/SE, cumprindo a Resolução Nº 002/2018 - Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras que define as diretrizes para a realização do trabalho final e estabelece a sala de aula de ensino fundamental em que o mestrando atua como local para a realização da pesquisa.

A intervenção de ensino foi realizada com 16 (dezesesseis) alunos cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Do total, 11 sabiam ler e escrever, dois liam bem, mas apresentavam dificuldades em escrever, e três apresentavam grandes dificuldades em realizar essas habilidades. A idade dos participantes variava entre 9 e 12 anos, sendo que 80% dos participantes tinham 10 anos no período de realização da prática.

A instituição de ensino onde o projeto foi realizado compõe o quadro de escolas da rede pública de Sergipe. A escola está localizada na zona oeste do município de Aracaju/SE, bairro periférico com um grande número de moradores. No ano de realização da prática de ensino (2018), a escola possuía seis turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e um total de 142 alunos matriculados no turno matutino, atendendo as demandas do bairro e de comunidades circunvizinhas. No período vespertino, os alunos dos 3º, 4º e 5º anos frequentavam o Programa Mais Educação com atividades complementares de Língua Portuguesa e Matemática, além de capoeira e oficinas de arte e flauta.

Em relação ao resultado da avaliação que mede o índice de desenvolvimento dos alunos na educação básica - Ideb, a escola obteve 3,8 em 2015, redução de 0,7 em relação ao resultado alcançado no ano de 2013. Na última edição (2017), o resultado de desempenho da instituição não foi divulgado, por que a escola não atingiu o mínimo de 80% de participação dos alunos no exame.

Como todos os alunos são menores de 18 anos, os seus responsáveis foram comunicados da pesquisa, do sigilo das suas identidades e das informações fornecidas, sendo convidados a assinarem o Termo de consentimento livre e esclarecido para que tivessem ciência de que os dados, imagens e áudios produzidos no processo de construção do trabalho seriam utilizados eticamente e em prol da pesquisa. Apenas participaram da intervenção de ensino os alunos que entregaram o termo assinado pelos responsáveis. A direção foi comunicada da necessidade de coleta documental de dados, bem como da realização, nas dependências da escola, de atividades relacionadas à produção das reportagens audiovisuais. As falas dos alunos foram gravadas por meio de aparelho celular.

A intervenção de ensino seguiu a sequência de módulos didáticos presentes na proposta de projeto pedagógico difundido por Lopes-Rossi (2011), com a finalidade de trabalhar a fala pública, linguagem organizada mais formalmente, para discorrer sobre assuntos que permeavam o cotidiano escolar, divulgados, nesse trabalho, através do gênero discursivo reportagem audiovisual por meio de aparelho celular. Desenvolvemos nossa prática de ensino em etapas, cujas ações e análises foram descritas na seção subsequente.

3.1 ETAPAS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3.1.1 Etapa 1: Impressões iniciais sobre a prática de ensino

A primeira etapa durou, aproximadamente, cinquenta minutos. Nessa aula, foi discutido o tema “profissões” com o objetivo de sondar o interesse dos alunos em gravar vídeos e áudios para a composição das matérias jornalísticas, bem como a predisposição em desempenhar a função de repórter. Produzimos uma aula com a apresentação de slides informando as atribuições de algumas profissões como médico, motorista, youtuber, policial e repórter. Na apresentação da profissão de youtuber, para a nossa surpresa, a aula não avançou mais. Os alunos ficaram entusiasmados, interromperam a nossa fala, solicitando um tempo para eles próprios apresentarem seus trabalhos como comunicadores sociais. O aluno (1)⁶ se manifestou dizendo que tinha um canal no YouTube “pra ensinar como jogar”.

Nesse momento, o aluno (2) disse "gosto muito de assistir vídeos no YouTube de Felipe Neto⁷. Vou fazer um canal também". A aluna (3) disse "também tenho canal, mas tem poucos inscrito". A proposta da aula era investigar o interesse dos alunos em realizar atividades de repórter e avaliar o grau de timidez da turma para que a produção das reportagens ocorresse sem contratempos. No entanto, antes de apresentar o slide sobre a referida profissão, a aula ganhou um caminho diferente. Apesar dessa nova vereda, aproveitamos a similaridade entre as profissões de youtuber e de repórter quanto ao uso da imagem e da ideia de divulgar algo (no caso do youtuber, por exemplo, um jogo e do repórter um fato/acontecimento) para expor a proposta de trabalho com o gênero reportagem audiovisual.

⁶ O número foi utilizado para destacar as falas dos alunos sem identificá-los nominalmente, cumprindo com a proposta do Profletras.

⁷ Youtuber que produz vídeos com conteúdo para o público infantojuvenil.

Nossa postura de não dar continuidade aos slides sobre as profissões, partiu da ideia de confluência entre linguagem e contexto sociocultural defendida por Oliveira, Tinoco e Santos (2014). Segundo as autoras "uma ação de linguagem só tem sentido se atender ao interesse do usuário (nesse caso, o aluno) e estiver vinculada a um fato relativo ao mundo social do qual ele faz parte" (TINOCO E SANTOS, 2014, p. 33).

No decorrer da explanação dos alunos sobre suas experiências em gravar vídeos, perguntamos sobre o tipo de material publicado e se tinham consentimento dos pais para realizar as gravações. Conversamos sobre os cuidados com a divulgação das imagens na internet e com o acesso aos canais que publicam assuntos inadequados para a faixa etária da turma. Os alunos informaram que só entravam em canais direcionados para crianças e jovens para aprender passos de dança, jogos e conhecer o cotidiano de youtubers.

Em seguida, trouxemos a proposta de produzir reportagens sobre assuntos que permeavam a vida escolar da turma com a possibilidade de uso de celulares para a coleta de imagens e vídeos, e a necessidade de alguns alunos assumirem a função de repórter. Nesse momento, ocorreu outra agitação: a turma gostou da ideia de produzir reportagens na escola e, a maioria dos alunos definiu o seu papel na execução do trabalho.

3.1.2 Etapa 2: Sondagem dos assuntos para as matérias jornalísticas

Esse segundo momento durou aproximadamente 50 minutos. Para a produção dos roteiros era necessário, primeiramente, debater com os alunos sobre os assuntos que comporiam as pautas das reportagens. Partindo do objetivo defendido na pesquisa de produzir uma prática de ensino com foco no letramento, perguntamos aos alunos quais assuntos poderíamos trabalhar nas nossas produções. Sugerimos que fossem temáticas do cotidiano escolar, situações conhecidas pela turma que direta ou indiretamente, mexiam na rotina da instituição de ensino. Os participantes concordaram com a proposta de trabalho e trouxeram os assuntos que gostariam que fossem informados aos leitores por meio do gênero reportagem.

Quando perguntamos da possibilidade de produzir as reportagens sobre esses assuntos, o aluno (5) disse: "é bom falar sobre isso né ... talvez resolva alguma coisa". O aluno (8) sugeriu que assuntos de "coisas boas da escola" também fizessem parte das produções. O referido aluno disse que gostaria de produzir uma reportagem sobre a comemoração do dia da

criança, noticiando sobre “as coisas” que a escola faz para a realização dessa festa, como alugar mesas de jogos e comprar lanches com o dinheiro arrecado do bazar e da venda de rifas.

Os problemas propostos pelos alunos já tinham sido comentados em aulas anteriores. A ausência de quadra ou de um espaço para a realização da educação física foi um assunto muito questionado pelo corpo discente da escola, já que há espaços ociosos na instituição que poderiam ser usados para esse fim. Como não havia um local adequado para a educação física, essa atividade ocorria em um pequeno ambiente próximo às salas de professores e de informática. O assunto referente ao fim do recreio se conecta com a falta de espaço para servir a merenda escolar. Como a escola não possui refeitório, no intervalo (horário também da merenda), as mesas são expostas na área em frente à cozinha, ocupando uma parte do já pequeno espaço para os alunos permanecerem nesse período.

Esse momento da prática, reservado para discutir com os alunos sobre os assuntos que constituíram nossa pauta jornalística, foi extremamente pertinente para ressignificar o processo de ensino e aprendizagem. Partir das temáticas que faziam parte da realidade da turma e da anuência dos envolvidos para produzir uma situação real de uso da língua, permitiu a realização de atividades significativas e, conseqüentemente, uma participação mais ativa da turma.

3.1.3 Etapa 3: Módulos didáticos para discussão da linguagem oral e construção do gênero reportagem audiovisual

A terceira etapa metodológica constituiu-se de três módulos, subdivididos em momentos, utilizados para a discussão dos assuntos que compuseram as produções dos alunos, a construção da linguagem oral no formato do gênero reportagem audiovisual e a divulgação das produções dos alunos para a comunidade escolar. Essa fase durou cerca de 4 semanas, totalizando aproximadamente 13 horas, sendo que cada momento durou de 1h a 2h.

3.1.3.1 Primeiro módulo: Estudo do gênero reportagem audiovisual

Momento 1: Contato com o gênero reportagem audiovisual

A aula iniciou-se com a reportagem extraída do programa Balanço Geral, da tv sergipana Atalaia, afiliada da rede Record de televisão. A reportagem foi realizada em uma escola pública localizada ao lado da escola onde o projeto foi desenvolvido. A matéria era sobre a situação de abandono em que a quadra esportiva da escola se encontrava: parte do muro desabado, muito mato no local e falta de segurança para os alunos realizarem práticas esportivas no local.

Durante a reportagem, a repórter entrevistou alunos da escola cuja quadra estava abandonada para falar sobre o fato. Nesse momento, o aluno (4) se manifestou informando que os entrevistados "já foram alunos daqui da escola" e o aluno (9) logo se pronunciou dizendo "olha meu irmão! Já tinha assistido essa reportagem na televisão". Após a exibição da matéria, os alunos expuseram seus posicionamentos sobre a situação a qual a quadra se encontrava. Cerca de metade da turma já tinha assistido à reportagem em casa e quase a totalidade já conhecia a situação a qual se encontrava a quadra, ou por que parentes e amigos estudavam na referida escola ou por que transitavam pela frente desse espaço.

Figura 1 - Reportagem para discussão



No decorrer da aula, alguns questionamentos foram levantados:

- Qual é a notícia exibida na reportagem?
- Vocês acham importante a escola possuir um espaço reservado para a educação física?
- De quem é a responsabilidade em zelar pela quadra?
- Por que os alunos são prejudicados com a ausência de uma quadra esportiva?
- Qual a importância de entrevistar os alunos da escola?
- O que deveria ser feito para resolver esse problema?
- Vocês acham que a reportagem pode ajudar a resolver essa situação?

Após os comentários dos alunos acerca das questões propostas para a discussão, conversamos sobre a importância de apurar os acontecimentos para que se transmitam ao público informações fidedignas. Nesse momento, o aluno (5) comentou sobre o tom de voz da repórter, dizendo "... pela voz grossa dela, ela não mente". A partir desse comentário, conversamos sobre a organização da fala nesse tipo de gênero como forma de transmitir credibilidade aos leitores.

Perguntamos aos participantes se gostariam de realizar o papel de repórter. Explicamos que aqueles que aceitassem assumir a função desse profissional seriam filmados por outro colega, e iriam organizar, juntamente com o seu grupo de estudo, a matéria da reportagem. Alguns alunos logo manifestaram interesse em desempenhar o papel de repórter e outros, por não se sentirem à vontade em frente a câmeras, disseram que prefeririam filmar ou fotografar.

Figura 2 - Aula na sala de informática



Momento 2 - Elementos constituintes do gênero reportagem

Na aula anterior informamos que nosso próximo passo seria pesquisar reportagens na sala de informática da escola. Ao iniciarmos nossa segunda aula, o aluno (5) disse que tinha pesquisado em casa uma reportagem realizada por alunos, publicada no YouTube. Pedimos que pesquisasse essa reportagem no computador da sala de informática para que toda a turma pudesse assisti-la. Questões operacionais dificultaram a pesquisa: apenas dois computadores estavam funcionando e a rede wireless oscilava constantemente. Apesar desses problemas, um grupo de alunos conseguiu pesquisar no YouTube uma reportagem feita por alunos sobre a cultura, os pontos turísticos e a economia da cidade de Recife/PE. A opção em utilizar esse site de visualização de vídeos, partiu do aluno (5) que motivou a turma ao afirmar que “... lá tem muita coisa feita por alunos”. A reportagem desse participante foi sobre a plenária de educação realizada na cidade de Butantã/SP. Quando perguntamos sobre a motivação da sua escolha, disse que achou interessante os alunos gravarem a entrevista com o celular e pensou que poderia “fazer a mesma coisa”.

Como não havia caixas de som conectadas ao computador, os alunos não conseguiram ouvir bem o áudio das reportagens. Dessa forma, gravamos a reportagem pesquisada na sala de informática e a informada pelo aluno (5) no *pen drive* para assistirmos no projetor multimídia da escola. No dia seguinte, assistirmos as reportagens na sala de aula. A primeira a ser exibida foi a indicada por um grupo de alunos na aula anterior. Em seguida, exibimos a segunda, escolhida pelo aluno que pesquisou em casa.

Figura 3 - Exibição de reportagem



Após as exibições, chamamos a atenção da turma para a linguagem oral utilizada pelos "repórteres" para se comunicarem com o telespectador e com a entrevistada, o uso mais formal da língua e o cuidado com a escolha das palavras, além da forma como se posicionaram em frente à câmera e organizaram suas falas para tornar o enunciado compreensível ao público. Em seguida, os alunos deram suas opiniões sobre os tópicos abordados, apontando para o cuidado dos "repórteres" com o vocabulário, bem como a postura deles diante da câmara e suas expressões faciais ao falar sobre as matérias jornalísticas.

A partir dos comentários dos alunos, dialogamos sobre os objetivos propostos com a produção das reportagens: a função primordial de discutirmos assuntos pertinentes ao universo escolar e de interesse da turma, e a construção do discurso oral para a produção desse tipo de gênero. Também discutimos a forma como deve se portar o aluno que desempenhará o papel de repórter. No meio da conversa, o aluno (7) comentou dos cuidados necessários para manusear o celular ao gravar o vídeo para "... não ficar tremendo e a filmagem ficar ruim". A fala desse aluno foi pertinente e incluímos um momento de orientação quanto à captura das imagens e vídeos, à relação entre as gravações e o assunto abordado, e ao cuidado com a imagem dos envolvidos. Alguns alunos pediram para utilizar os tablets doados à escola por uma empresa privada para praticar "a profissão de repórter e perder a vergonha". Em seguida, a solicitação foi atendida: cada aluno ficou com um tablet e produziu fotos e vídeos para "treinar" sua apresentação.

Figura 4 - Gravação de vídeos



3.1.3.2 Segundo módulo: Construção do gênero de acordo com suas condições de produção oral

Momento 1: Roteiro para a construção das reportagens

Nessa aula, os alunos estavam ansiosos para iniciarem as gravações dos vídeos. Informamos-lhes da necessidade de organização da reportagem não só referente à produção oral que precisa de cuidados, já que a utilizaríamos de uma maneira mais formal, como também quanto à sequência dos elementos constituintes da reportagem. Dessa forma, trouxemos para os grupos a necessidade de criar um roteiro para esquematizar suas produções. Nesse momento, o aluno (5) disse que gostaria de entrevistar a diretora sobre a redução do tempo do recreio, matéria da reportagem do seu grupo. Após sua fala, outros alunos manifestaram interesse em realizar o gênero entrevista. Antes de elaborarmos o roteiro, foi necessário tratarmos das características desse gênero já que todos os grupos decidiram utilizar a entrevista dentro da reportagem.

No dia seguinte, conversamos com os participantes sobre como deveriam direcionar as entrevistas, partindo da função informativa do gênero e do interesse do entrevistador em conhecer a versão do entrevistado sobre a matéria abordada na reportagem. Também conversamos sobre os discursos formal e informal presentes nesse tipo de gênero,

mas atentando para a construção da linguagem oral mais cuidada e com a escolha das perguntas mais relevantes sobre o assunto da matéria.

Além disso, explanamos sobre as possibilidades de produzir entrevistas com discurso direto e/ou indireto, explicando as diferenças entre os modos de usar a fala de terceiros nas reportagens. Certamente, os alunos entenderam as diferenças de construção dos discursos, já que fizeram questão de citar exemplos, como o aluno (5) que disse "aqui usam muito o discurso indireto, né, professora, quando um aluno vai fofocar o que o outro tava falando lá atrás".

A turma foi dividida em três grupos de estudo. Cada um organizou um roteiro para apresentação das reportagens com as etapas que constituíram sua produção. Os grupos informaram o título da reportagem, os nomes dos alunos que assumiram as funções de repórteres e de cinegrafistas, e o local de realização do trabalho. Nesse material, também constou a notícia, o nome dos entrevistados, as perguntas (em acordo, ficou estabelecido o máximo de três perguntas por grupo), se haveria ou não gravação de vídeos e/ou áudios, e captura de imagens para a composição final da reportagem.

A construção do roteiro foi realizada em sala de aula. Propusemos a gravação de vídeos curtos, no máximo de 2 minutos, para facilitar a produção final da reportagem no *Movie Maker*, programa de edição de vídeos que permite adicionar áudios, textos e imagens. Essa possibilidade surgiu do interesse de alguns alunos em "filmar como na reportagem que, tem horas, que a repórter fala e, ao mesmo tempo, mostra a quadra toda quebrada". Diante dessa fala, trouxemos sugestões de práticas que os grupos poderiam utilizar para a montagem de suas produções, sem excluir as propostas dos alunos.

A elaboração dos roteiros pelos grupos deixou o trabalho mais dinâmico, uma vez que a delimitação das etapas fez com que compreendessem os distintos momentos de uso da oralização formal, visto pelo aluno (5) "como maneiras diferentes de falar, porque falar para pessoas que vão assistir à reportagem é diferente de falar com a pessoa que tá do seu lado. Mas nos dois casos, tem que organizar as palavras".

- **Construção da notícia**

Nas primeiras aulas do nosso projeto, os alunos já expuseram as notícias que gostariam de divulgar através das reportagens audiovisuais. Como a proposta era trabalhar com assuntos que faziam parte da realidade escolar, não houve etapa específica para a turma pesquisar notícias, e os participantes apresentaram suas escolhas logo após a exposição da proposta de ensino.

Na construção da notícia, os grupos não trouxeram a lide no início de suas produções orais e as informações sobre o assunto abordado foram expostas no decorrer da fala dos repórteres. Os grupos 1 e 3 foram além da divulgação da notícia, trouxeram também suas opiniões a respeito das matérias como o grupo 1 "Durante o recreio tem alunos que brincam, mas também tem alunos que gostam de brincar e brigar e acabam se machucando" e no grupo 3 "Se o mato for retirado e a escola construir uma quadra, não vai ter mais bicho e o recreio pode ser lá".

De modo geral, as produções conseguiram estabelecer comunicação entre os interlocutores a partir das informações divulgadas. As notícias cumpriram seu papel de informar ao leitor os acontecimentos que deram vida ao gênero, verificado na culminância do projeto com a exposição oral do público, por exemplo, quando um aluno do 5º ano opinou sobre o fim do recreio, enquanto a reportagem era exibida. Verificamos o interesse da turma em trabalhar com o gênero notícia através de atividades que envolveram temáticas do seu cotidiano, corroborando com a ideia de que "a aprendizagem da língua se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 64).

- **Construção da entrevista**

O gênero entrevista esteve presente nas três produções realizadas pela turma. A opção em usá-la partiu após a exibição de uma reportagem produzida por alunos de uma escola em Butantã/SP, em que utilizaram a entrevista no seu roteiro. A língua falada usada pelos grupos durante a execução do projeto, entendida, segundo Castilho (2016), como texto produzido a partir da interação, no caso do nosso trabalho, entre entrevistador/entrevistado, foi resultado da ativação dos conhecimentos linguísticos adquiridos pelos participantes no decorrer de suas experiências com a linguagem e suas manifestações.

Os alunos utilizaram seus conhecimentos para a construção das perguntas, ampliaram seu vocabulário e organizaram as interrogativas numa sequência lógica dos fatos, facilitando a formulação das respostas pelos entrevistados. Quanto à ampliação linguística, destaque, por exemplo, a substituição do pronome de tratamento "você", pensado por um dos alunos do grupo 1 para falar com a diretora da escola, pelo pronome "senhora" apresentado por outro participante que defendeu o uso de um termo mais formal, tendo em vista que, segundo o aluno, "usar 'senhora' é mais educado né".

Os dois primeiros grupos trouxeram uma introdução antes de iniciar as perguntas. O grupo 1 começou a conversa apresentando a entrevistada com o seguinte enunciado "Para falar sobre esse assunto, entrevistaremos a diretora (nome da diretora)" e o segundo grupo também utilizou esse recurso, acrescentando o conectivo "agora" antes de apresentar a convidada e o assunto da reportagem, processo que segundo Castilho (2016) favorece a conectividade textual, uma vez que faz a dupla função de retornar ao assunto anteriormente exposto e adentrar nos tópicos seguintes. Já o grupo 3 não utilizou esse recurso, iniciando o contato com a entrevistada diretamente com as perguntas selecionadas pela equipe.

Na produção da entrevista, verificamos que todos os grupos construíram uma linguagem oral de acordo com as características do gênero, organizaram suas perguntas conforme o assunto abordado, convidaram entrevistados aptos a responderem com propriedade as perguntas propostas e adotaram linguagens corporal e verbal típicas da profissão de repórter, apesar de alguns alunos ficarem inquietos durante certas falas das entrevistadas e usarem um tom de voz baixo.

Momento 2: Produção oral da reportagem

Iniciamos a aula falando sobre as linguagens oral e escrita, e das situações de uso de cada uma delas em diferentes práticas sociais. Comentamos com a turma sobre a importância de saber ler e escrever para legitimar seus direitos de cidadão como pegar o ônibus correto, assinar o Registro Civil e preencher currículo para uma vaga de emprego. Explicamos que a linguagem oral, apesar de ser menos trabalhada em comparação com a escrita na disciplina de língua portuguesa, é fundamental para a realização de diversas situações discursivas.

Nesse momento, ainda falamos sobre as possibilidades de construção da oralidade, do seu uso mais ou menos formal e dos eventos comunicativos os quais a empregam. Explicamos o motivo de optarmos por uma linguagem mais formal, já que produziríamos um discurso para o público, constituído pelos alunos do 5º ano, professores e demais servidores da escola. Lembramos que o mais importante era pensar nos assuntos que gostariam de falar e desenvolver um trabalho em equipe, de forma que todos os envolvidos contribuíssem com o projeto.

Para exemplificar, comentamos sobre uma das reportagens realizada por alunos de uma escola em Butantã/SP exibida no nosso terceiro encontro. Focamos no modo como os estudantes construíram a oralidade, como desenvolveram o assunto da reportagem a partir da coleta de informações, atentando para a organização da fala iniciada com a apresentação dos repórteres e finalizada com expressões de despedida comuns nesse tipo de gênero discursivo.

Em seguida, alguns alunos comentaram sobre a dificuldade em "memorizar" o que iriam falar e disseram que precisariam escrever suas falas para não esquecer ou confundir com a fala dos demais colegas. Diante dessa inquietação, informamos que as equipe poderiam produzir, um texto escrito de acordo com o roteiro produzido na aula anterior, e que os repórteres poderiam lê-lo durante a gravação das reportagens.

No dia seguinte, cada grupo se reuniu para a construção do texto escrito. Inicialmente, esclarecemos que essa produção tinha o objetivo de criar um texto para ser oralizado através das mídias digitais. Em seguida, parabenizamos a turma pela escolha dos temas, organização dos roteiros e participação nas etapas do projeto, realizadas até aquele momento.

Houve questionamento quanto à distribuição das falas entre os alunos que desempenharam a função de repórter. Informamos que o grupo teria liberdade de dividir entre aqueles que manifestaram interesse em realizar esse papel e orientamos que já determinasse no texto a fala de cada componente. Sugerimos que as filmagens fossem realizadas separadamente com apresentação, divulgação da notícia, entrevista e despedida. Apesar de o trabalho ser dividido em grupos, em muitos momentos, as equipes trocaram entre si ideias e dúvidas não só em relação à organização do texto, mas também quanto aos acontecimentos abordados.

Os assuntos das reportagens dos grupos 1, 2 e 3 foram, respectivamente, "O fim do recreio na escola", "A festa do dia da criança na nossa escola" e "A falta de uma quadra de esportes na escola". Explicamos sobre a possibilidade de narrarem o fato proposto para a matéria jornalística como também exporem suas opiniões sobre o assunto, já que são temas

presentes no cotidiano escolar de todos os envolvidos no projeto e, por isso, poderiam produzir seus enunciados com propriedade. Para exemplificar, trouxe a possibilidade do grupo 1, narrar como era o recreio de 30 minutos e defenderem seu ponto de vista sobre a eliminação/redução desse intervalo entre as aulas.

- **Construção do texto oral para a reportagem audiovisual**

A fala do aluno que, até antes de sua entrada na escola, cumpriu sua função precípua de transmitir enunciados em práticas sociais extraescolares, passa ser questionada em sala de aula e, por consequência, é silenciada para dar a vez a novas formas de construção de conhecimento mediadas pela escrita. Diante dessa situação, buscamos valorizar a linguagem oral, em suas diferentes dimensões, de maneira que o aluno ampliasse suas possibilidades de uso nas produções discursivas. Nessa análise, foi observada a construção da comunicação verbal oral em práticas de letramento, considerando a possibilidade de o aluno utilizar a língua falada de maneira adequada para a realização dos gêneros discursivos trabalhados durante o projeto.

Na reportagem do grupo 1, os alunos produziram uma linguagem mais formal com o uso de termos que favoreceram a coesão e o crescimento textual. O uso do pronome esse, ao se referir ao termo "escola", e o uso de advérbios de tempo como "antes", usado para se referir ao recreio de 30 minutos, e "agora" para narrar como ficou o recreio após a redução do horário, mostram uma preocupação em organizar a fala, que segundo o aluno (5), repórter desse grupo, foi uma forma de fazer uma reportagem "de verdade, igual da televisão". Esse aluno, em especial, participou efetivamente de todas as etapas do projeto e coordenou o trabalho do seu grupo, postura habitual nas atividades propostas cotidianamente na sala de aula.

Essa equipe construiu sua produção oral a partir da narrativa de como era a dinâmica do recreio antes da redução do tempo e como ficou depois da decisão de diminuir esse horário, aprovada em reunião com a equipe diretiva e os pais. O grupo relata os horários reservados para a merenda e lazer, a distribuição desse tempo entre as turmas e o comportamento agressivo de alguns alunos, considerado o motivo para essa redução do intervalo. Destaca-se o uso do tipo textual argumentativo, quando o aluno (5) opina que há alunos que brincam, mas há também aqueles que brigam e, devido a essa conduta, acabam machucando os colegas. Além dessa fala, o aluno (5) expõe seu posicionamento em defesa do recreio quando, no encerramento da reportagem, deseja o breve regresso desse período

escolar.

Observando as falas do grupo 2, percebemos o uso de uma linguagem simples, porém com marcas de formalidade. Durante a execução do projeto, os alunos da equipe nos procuraram para perguntar se suas produções estavam "boas". Em nossas conversas, falamos que eles eram os protagonistas do trabalho e incitamos a liberdade nas elaborações textuais, sem taxá-las como certas ou erradas. Dessa forma, apesar de, em alguns momentos, a equipe solicitar do professor uma avaliação do trabalho, os alunos usaram de sua autonomia e finalizaram a tarefa proposta.

O grupo 2 também usou traços da linguagem coloquial, comuns nas interações sociais informais, como em "a gente é do jornal das meninas" e, em alguns casos, omissão de concordância verbal como em "... os alunos come comidas diferente e gostosa". No entanto, o uso da linguagem coloquial não impediu a transmissão da mensagem e o seu entendimento pelos interlocutores.

No momento da apresentação do grupo 3, houve muitas paradas durante as filmagens, porque os "repórteres" estavam muito nervosos e esqueceram suas falas. Seguindo o roteiro, a equipe optou em ler a notícia enquanto as imagens do matagal, ao redor da escola, eram exibidas. Apesar da ansiedade no início das gravações, a entrevista foi gravada uma única vez, porque, segundo os alunos, eles estavam mais calmos e estudaram as perguntas "para não ter que fazer de novo".

Quanto à produção da oralidade, esse grupo também usou uma linguagem simples no decorrer da construção da reportagem como o uso da expressão coloquial "a gente" em "a gente veio falar da falta de quadra na escola", mas, no geral, organizou suas falas em uma direção mais formal da língua, conseguiu articular as etapas definidas no roteiro e divulgar coerentemente a matéria proposta. O áudio ficou baixo, em particular, nas falas de uma das "repórteres" e em trechos da entrevistada, problema exposto pelo próprio grupo, logo após a exibição da reportagem. Apesar do som baixo e dos ruídos externos, a equipe conseguiu expor seu ponto de vista sobre um assunto que permeia a comunidade escolar há anos.

Momento 3: Gravação audiovisual pelos grupos de estudo

Após a produção escrita, os alunos do grupo 1 pediram para estudar o texto em casa, porque achavam que a reportagem "não vai ficar igual da televisão", caso lessem o material impresso no momento da filmagem. Os alunos convidaram a diretora da escola para participar da entrevista. Antes do início da reportagem, a entrevistada foi informada sobre o assunto da matéria e as perguntas selecionadas pelo grupo.

Os alunos dessa equipe produziram três vídeos, dividindo a reportagem em apresentação, entrevista e despedida. Apesar de não utilizar no momento da filmagem o material escrito como auxílio à oralização, temor que acompanhou parte dos colegas da turma durante a realização dos trabalhos, falaram muito bem sobre o assunto e usaram do improviso nos eventuais esquecimentos. Construíram uma comunicação verbal oralizada de maneira clara e objetiva.

O segundo grupo, além das filmagens, inseriu fotos, cedidas pela secretaria da escola, da festa do dia da criança realizada no ano de 2017. Os alunos responsáveis em oralizar o texto produzido pela equipe, diferentemente do primeiro grupo, não estavam seguros em falar sem apoio do material impresso. Dessa forma, preferiram ler as perguntas para a entrevistada e a notícia produzida pelo grupo.

Os alunos produziram três vídeos e um áudio para ser exibido juntamente com imagens da festa. Em alguns momentos, dois alunos que desempenharam a função de repórter ficaram nervosos e as gravações foram interrompidas. Esse período de excitação foi logo ultrapassado com o apoio dos demais membros do grupo que acalmaram os colegas com palavras de incentivo. Em seguida, as filmagens foram reiniciadas e o grupo finalizou a reportagem.

O grupo 3 realizou duas alterações no roteiro e na produção oral. A primeira alteração foi a modificação de uma das perguntas para a entrevistada. Essa mudança ocorreu porque um dia antes dos alunos gravarem a reportagem, a diretora comunicou que iria alicerçar um dos espaços ociosos da escola. Como a reportagem girava em torno da ausência de quadra esportiva e da possibilidade de construí-la em uma das áreas localizadas nas laterais da instituição, alguns alunos do grupo acharam desnecessário fazer a reportagem.

Após os comentários dos participantes, falamos sobre o empenho do grupo durante todas as etapas do projeto e da importância de finalizar o trabalho. O aluno (11) trouxe um ponto importantíssimo para a decisão do grupo em executar a reportagem. Ele disse que a produção dos colegas deveria ser realizada, já que a diretora não disse que seria construída uma quadra, mas que iria revestir com cimento um dos espaços ociosos da escola. Alguns alunos também levantaram a questão sobre a retirada do mato, uma vez que a diretora informou sobre a construção de uma área para os alunos realizarem atividades físicas e recreativas, mas não informou se todos os espaços com mato seriam capinados. Após conversa, o grupo decidiu realizar as gravações e alterou a primeira pergunta que tratava sobre a limpeza dos terrenos ao redor da escola.

A segunda alteração foi em relação à entrevistada. O grupo decidiu gravar a reportagem no dia em que colaboradores do estado chegaram à escola para capinar a área que receberia o concreto. No entanto, a diretora convidada pelo grupo para responder as perguntas, estava em reunião na Diretoria de Educação - DEA. Diante dessa situação, comentamos que poderiam convidar a secretária para falar sobre o assunto. Ela, gentilmente, aceitou o convite e o grupo finalizou a reportagem.

Foram produzidas três filmagens e um áudio. Foram acrescentadas no trabalho final fotos retiradas dos espaços que circundam a escola e que poderiam ser utilizados para a construção da quadra esportiva, tão desejada pelo corpo discente da instituição.

Figura 5 - Imagem captada por aluno



Momento 4 – Edição das reportagens

O encontro seguinte, marcado no contraturno, teve uma frequência baixa de participantes, apesar de agendarmos, previamente, horário e data para essa atividade. Levamos um notebook para editar as reportagens, já que nenhum computador da escola tinha o programa *Movie Maker*. Sob nossa orientação, os alunos organizaram a ordem dos vídeos, áudios e fotos de acordo com o roteiro produzido anteriormente por cada grupo. Apesar de ter sido o primeiro contato dos alunos com esse programa, conseguiram editar as reportagens audiovisuais satisfatoriamente.

Figura 6 - Edição das reportagens



3.1.3.3 Terceiro módulo – Culminância do projeto

Após finalizarmos as edições, marcamos o dia para a exibição dos trabalhos. Convidamos a turma do quinto ano, professores e equipe diretiva para participarem da culminância do projeto pedagógico. Os participantes estavam ansiosos para assistir às reportagens e, alguns dos que exerceram a função de repórter, inibidos por nunca terem participado de filmagens exibidas para muitas pessoas. Tentamos acalmá-los, dizendo que o público era constituído de colegas e profissionais da escola, convidados para prestigiar os trabalhos, sem intenção de avaliá-los ou de comparar a produção de um grupo com as demais.

Iniciamos o encontro falando da intervenção de ensino como requisito para

concluir o curso de mestrado, mostrando para o público o valor da educação e como a busca por novos conhecimentos não tem idade. Parabenizamos os alunos pelo empenho e agradecemos a presença de todos no evento. Em seguida, explicamos como foram produzidas as reportagens, ressaltando a autonomia dos participantes na escolha dos assuntos e a importância de trabalhar com questões que fazem parte do contexto dos alunos.

Antes das exposições dos trabalhos, falamos sobre os assuntos abordados nas reportagens e apresentamos os grupos de estudo. Infelizmente, os alunos estavam muito envergonhados e não quiseram falar para o público sobre a experiência desenvolvida na escola, mas os tranquilizamos, dizendo que a reportagem seria o porta-voz de suas vivências. No decorrer das exposições, os alunos da turma e do 5º ano se manifestavam não só sobre o desempenho dos colegas nas produções audiovisuais, mas também sobre os assuntos, já que todos os temas escolhidos pelos grupos eram de conhecimento da comunidade escolar. No decorrer das exposições, alguns alunos convidados para assistir aos trabalhos, expuseram seu ponto de vista sobre as matérias divulgadas, a exemplo da reportagem sobre o fim do recreio, em que alunos se manifestaram contra a redução do tempo desse período de lazer.

Logo depois das exposições, propusemos a todos os alunos, na presença dos professores e da equipe diretiva, a realização de outras produções, agora envolvendo todo o corpo discente da escola. A proposta foi aprovada pelos presentes e a diretora sugeriu que nosso projeto fosse divulgado também para todos os alunos da escola e sugeriu ainda que as reportagens fossem publicadas no facebook da instituição.

Na sala de aula, apenas com os alunos do 4º ano, expressamos nossa alegria e satisfação pelo trabalho concretizado e pelo empenho de todos durante a execução do projeto. Os alunos expuseram seus comentários sobre a prática e o interesse em dar continuidade às atividades com gêneros discursivos. No meio das falas, o aluno (5) sugeriu que fizéssemos uma reportagem sobre o novo espaço da escola e criássemos um grêmio estudantil para os alunos exporem suas reivindicações e "pedir coisas para melhorar a escola". Achamos as ideias geniais e, certamente, serão fazeres pedagógicos para as próximas ações de ensino de língua materna.

Figura 7 - Exibição da reportagem do grupo 1



Figura 8 - Exibição da reportagem do grupo 2



3.2 ENSINO ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO: PROPOSTA DE LETRAMENTO

Ao analisar o livro didático de LP adotado pela escola para o 4º ano do ensino fundamental, verificamos a presença de diversos gêneros textuais no decorrer das oito unidades, conforme quadro⁸ a seguir:

Quadro 3 - Gêneros textuais presentes no LD

Unidade I	Letra de canção , notícia, adivinhas e tirinhas.
Unidade II	Diário pessoal , poema, verbete de dicionário e tirinhas.
Unidade III	Blog , poema e tirinhas.
Unidade IV	Carta pessoal , e-mail, letra de música e tirinhas.
Unidade V	Texto informativo , poema, quadrinha popular e tirinhas.
Unidade VI	Conto de suspense , poema, história em quadrinhos e tirinhas.
Unidade VII	Conto popular , provérbios, tirinhas e adivinhas.
Unidade VIII	Roteiro de passeio , legenda, mapa, texto instrucional, tirinhas, receita de comida, roteiro e poema.

Fonte: Livro didático do 4ª ano do ensino fundamental analisado

Verificamos, conforme o quadro acima, a presença de variados gêneros textuais em todas as unidades. Além do gênero destaque de cada capítulo, há outros trabalhados em atividades direcionadas para a interpretação de texto, ensino de gramática e produção de gêneros. Encontramos ainda questões que requerem a participação do aluno na produção de novos finais para textos narrativos. Como exemplo, na unidade 7, há esse tipo de questão proposta após leitura do conto de suspense "Caio" de Angela Lago:

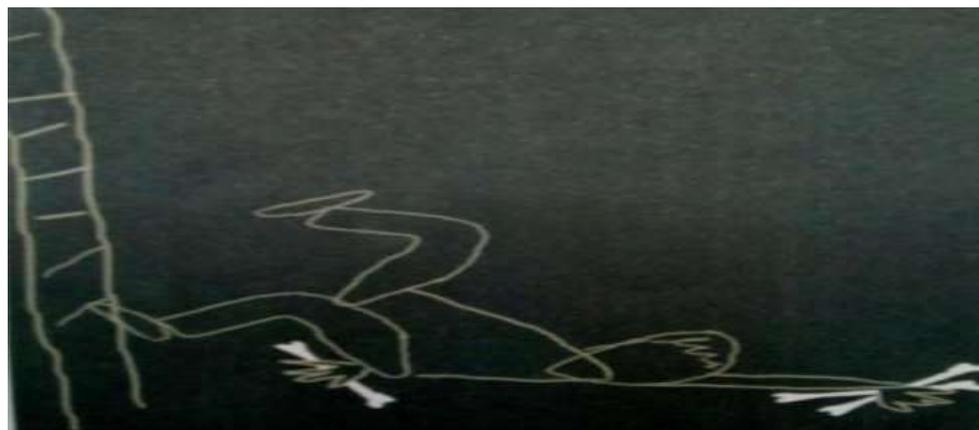
⁸ O primeiro gênero textual descrito em cada unidade do livro didático corresponde ao gênero principal. Os demais são usados em atividades propostas no decorrer dos capítulos.

Figura 9 - Questão proposta no LD



Fonte: Livro didático do 4ª ano do ensino fundamental, 2014, p. 177.

Figura 10 - Conto de suspense "Caio"



Fonte: Livro didático do 4ª ano do ensino fundamental, 2014, p. 177.

Além disso, observamos que as atividades de produção de gêneros textuais estão no final de cada capítulo. No geral, cada unidade inicia com a leitura de um gênero. Em seguida, são propostas leituras do mesmo ou de outros gêneros para trabalhar conteúdos gramaticais e interpretação de texto. Por fim, é proposta ao aluno a produção de um gênero.

Considerando a importância de abordar em sala de aula práticas de leitura e escrita que façam parte do cotidiano do aluno, numa perspectiva de letramento, consideramos que o livro didático investigado trouxe poucas oportunidades de o aluno sugerir assuntos do seu interesse para compor o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Para exemplificar, na unidade 4, há uma atividade de produção do gênero carta pessoal, em que é pedido para cada aluno escrever em um pedaço de papel seu nome, endereço e um assunto do seu interesse entre os temas sugeridos na questão. Em seguida, esse papel é dobrado e sorteado entre os colegas da turma para determinar o destinatário de cada aluno e o assunto das cartas.

Figura 11 - Atividade de produção de texto no LD

Produção de texto

Carta pessoal

Vamos escrever e trocar cartas?

Cada aluno deverá escrever seu nome e endereço completo em uma tira de papel, incluindo o Código de Endereçamento Postal — CEP, que é um número que ajuda o correio a localizar mais rapidamente o endereço.

Nessa tira deverá constar também o assunto escolhido entre as sugestões do quadro abaixo. Assim, seu/sua colega já vai ter um tema para tratar com você quando lhe escrever a carta.

bichos de estimação	livros
videogames	gibis
passeios	comidas
brinquedos	jogos



- Todas as tiras de papel com as informações serão dobradas e colocadas em uma caixa.
- Cada um de vocês vai sortear um/a colega e manter em segredo o nome dele/a.
- De posse do nome do/a colega, do endereço e do assunto, mãos à obra. Pense no assunto que ele/a escolheu. Caso você tenha vivido alguma experiência relacionada àquele assunto, você poderá contá-la na carta. Ou então, se ouviu alguma notícia relacionada, se tem alguma novidade, escreva. Se você não conhece tão bem o assunto de que ele/a gosta, informe-se sobre ele para ter mais ideias.

Fonte: Livro didático do 4º ano do ensino fundamental, 2014, p. 135.

Nessa atividade, o aluno é motivado a escrever o gênero carta pessoal, levando em consideração um assunto de interesse do destinatário. No entanto, esse assunto está condicionado às sugestões estabelecidas na atividade, impedindo que o aluno opte por um tema, ausente na lista fornecida pela questão, que realmente gostaria de ler em uma carta endereçada a ele.

A respeito das atividades que envolvem a linguagem oral, observamos que, em cada unidade, há um subcapítulo denominado de "Práticas de oralidade" para o uso dessa modalidade da língua. Nesse tópico, as questões relacionadas à comunicação verbal oral propuseram o posicionamento do aluno frente às questões tratadas ao longo dos capítulos, por meio de músicas, jogos e dramatizações.

Nessa parte do material didático, encontramos práticas de letramento em algumas etapas propostas para uso da língua oral. Na atividade de produção de relato pessoal, unidade 2, é solicitado ao aluno lembrar uma experiência vivenciada por ele que gostaria de expor para a turma. Na atividade, há comandos que orientam o aluno na construção do seu relato, como o modo de se comportar durante a apresentação de sua experiência ao público e detalhar os pontos relevantes do acontecimento.

Figura 12 - Atividade com a modalidade oral

2. Relato pessoal oral

Algo para lembrar...

■ E por falar em experiências vividas, em sentimentos, você já viveu algo muito especial que queira lembrar? Um dia de aniversário, um passeio, uma viagem, um acontecimento diferente, marcante?

Você vai agora fazer um relato pessoal oral, isto é, vai contar para a classe como foi essa experiência.

É interessante que você conte detalhes do que aconteceu para seus ouvintes compreenderem bem seu relato. Veja algumas dicas:

- Quando aconteceu?
- Onde aconteceu?
- O que aconteceu?
- Quem estava com você?
- Como você se sentiu?
- Se quiser traga fotos ou objetos que fizeram parte dos fatos que você vai relatar.

Durante o relato, atente para o seguinte:

- Procure olhar para todos os ouvintes, falando de frente para eles.
- Tente perceber se todos estão compreendendo o que você está falando.
- Se perceber que algo não está ficando claro, pergunte aos ouvintes e esclareça a dúvida.
- Quem estiver ouvindo o relato deverá manter-se atento, prestando atenção para compreender bem o que ocorreu com o colega.
- É importante respeitar a vez de quem fala e, se precisar interromper, aguarde o melhor momento, levante a mão e espere o colega lhe dar a palavra.

No que se refere ao estudo das linguagens formal e informal, verificamos a presença de proposições relacionadas a esses assuntos nas unidades 2, 3, 4, 5 e 7. Para exemplificar, na unidade 2, subtítulo "Variedades linguísticas: usos", há uma questão contendo dois fragmentos de textos, em que o primeiro, expressa a linguagem em sua manifestação mais espontânea e o segundo, utilizando-se de um verbete de dicionário, mostra a linguagem em sua forma mais sistematizada e objetiva.

Figura 13 - Diferenças entre as linguagens formal e informal

 **Língua: usos e reflexão**

Variedades linguísticas: usos

 Releia um trecho do *Diário da Julieta* sobre o gato Romeu e compare-o com o verbete **gato** de um dicionário:

<i>Diário da Julieta</i>	Verbetes de dicionário
Quando o Romeu chegou em casa, era deste tamanho [desenho]. Ele dormia na minha cama, enroladinho nos meus cabelos, para ficar quentinho.	Pequeno mamífero carnívoro, da mesma família do leão, da onça e do tigre, domesticado pelo homem desde tempos muito antigos. É um bom caçador de ratos. FERREIRA, Aurélio B. de H. <i>Aurelinho</i> . Dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008. p. 159.

Fonte: Livro didático do 4º ano do ensino fundamental, 2014, p. 63.

Figura 14 - Atividade com o gênero textual blog

 **Língua: usos e reflexão**

Linguagem informal na escrita

Quem escreve um *blog*, geralmente, tenta usar uma linguagem mais leve, do dia a dia, pois tem a intenção de se aproximar de seu leitor. Dizemos que essa linguagem mais pessoal, despreocupada, espontânea é uma linguagem mais **informal**.

 Releia o trecho a seguir e copie no caderno palavras ou expressões que possam ser consideradas mais informais.

Hoje acordei chateado. Fiquei sabendo por aí de uma fofoca que já deve estar pulando de brejo em brejo.
E o pior de tudo é que a dita fofoca é sobre o sapo aqui, que escreve todos os dias este *blog* pra vcs, caros amigos verdes, amarelos, marrons e multicoloridos.

F

Fonte: Livro didático do 4º ano do ensino fundamental, 2014, p. 91.

Verificamos, ainda, a ausência de discussões acerca do uso da linguagem mais cuidada em contextos de produção de gêneros textuais orais. No capítulo 7, seção "Marcas da fala", há a transcrição de uma conversa entre dois interlocutores, com o objetivo de o aluno não só identificar as características próprias da oralidade como pausas, entonação de voz e interrupções no discurso, como também compreender as diferenças entre escrita e fala. Nessa atividade, o livro traz apenas a relação entre fala e linguagem coloquial, trabalhando com palavras que costumam ser empregadas na modalidade oral, considerando-as como próprias da linguagem mais espontânea.

Encontramos também o estudo de outras formas de linguagem. No livro analisado há, em cada unidade, um subcapítulo intitulado "Outras linguagens" com a exposição de formas de se comunicar por meio de linguagem não-verbal, mostrando a possibilidade de significar textos a partir de símbolos não-linguísticos. A linguagem não-verbal mais usada foi a imagem. Para exemplificar, na unidade 3, há uma atividade que pede para o aluno informar quais elementos presentes em uma cena da animação produzida para o cinema "Os fantasmas de Scrooge", de Robert Zemeckis (2009), sugerem uma sensação de mistério.

Figura 15 - Imagem de filme presente no LD



Fonte: Livro didático do 4º ano do ensino fundamental, 2014, p. 182.

Considerando o livro didático como material pedagógico produzido para atender a um grande público, constituído por alunos de diferentes regiões do país e, conseqüentemente, com necessidades e interesses diversos, compreendemos as dificuldades desse material em atender ao contexto local e imediato de cada aluno. Dessa forma, desenvolvemos uma prática de ensino de língua portuguesa a partir da realidade dos participantes e da produção de gêneros textuais orais, pouco trabalhados no livro analisado, com atenção para o uso de uma linguagem mais elaborada e articulada com as novas TDIC.

Nesse sentido, a prática partiu de uma conversa com os alunos, com o fim de definir os assuntos de suas produções, bem como o próprio gênero textual, já que foi decidido em acordo com os participantes, o gênero jornalístico reportagem audiovisual. Os alunos gostaram da ideia de usar um gênero oral, por acharem uma atividade que difere da rotina escolar voltada à produção escrita. Essa proposta de ensino parte "da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico" (SOARES, 2004, p. 96).

Após definição dos assuntos e do gênero textual da intervenção de ensino, trouxemos a proposta de trabalhar em equipe. Essa ideia teve como objetivo facilitar a troca de conhecimentos entre os alunos, de maneira que os mais avançados auxiliassem aqueles que ainda não estavam preparados para desempenhar esse tipo de atividade sozinhos. Nessa perspectiva, ressaltamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - D.Z.P formulado por Vygotsky (FERREIRO, 1999) e o pensamento de que “ a aprendizagem não acontece somente nas interações do indivíduo com o seu meio físico, mas, principalmente, por meio das interações sociais” (SCHROEDER, 2007, p. 296).

A constituição de grupos de estudo permitiu que os alunos manifestassem suas opiniões e, em contato com seus pares, formulassem hipóteses ao longo da execução do projeto. As tarefas foram distribuídas de acordo com o interesse de cada participante. Os alunos mais tímidos optaram em gravar e capturar as imagens para compor as reportagens ou participar da produção dos roteiros, já os mais extrovertidos, disseram que iriam exercer a função de repórter e se animaram com a ideia de serem filmados. A construção do roteiro e da produção oral foi realizada em conjunto, mas alguns alunos manifestaram mais interesse e contribuíram mais ativamente na produção dessas etapas.

Um ponto de grande relevância no trabalho em equipe foi a mudança comportamental dos alunos. Após os grupos definirem suas matérias e antes mesmo de iniciarem efetivamente as etapas do projeto, a turma já manifestava sua visão sobre os temas. Inclusive, alunos mais envergonhados expuseram suas opiniões. Para exemplificar, relatamos o caso de um aluno que pouco se comunicava com a professora e com os colegas da sala. No dia em que definimos as matérias das reportagens, em voz baixa, falou com um colega sobre a necessidade de construir uma quadra para a realização da educação física. O colega ficou tão surpreso com o comentário desse aluno, que rapidamente procurou a professora para falar o ocorrido “não acredito, (nome do aluno) falou”.

Percebemos que, ao iniciar a prática privilegiando a concepção de letramento, não só os alunos se sentiram mais motivados, por se reconhecerem protagonistas dessa experiência, mas nós (pesquisadores) também nos sentimos mais encorajados a adentrar em um caminho onde o ensino da língua pode ir além do estudo do código, considerando que o professor deve promover, segundo Kleiman (2017), uma ação educativa pautada em práticas sociais contextualmente situadas, permitindo que todos os envolvidos dêem suas contribuições segundo suas capacidades.

O desenvolvimento do trabalho com foco no texto e nos sentidos construídos em situações comunicativas próximas da realidade do aluno permitiu que os participantes não ficassem aprisionados nos conceitos de certo ou erro. Observamos que os alunos produziram as reportagens, tendo em vista divulgar os assuntos discutidos em sala e, no caso dos grupos 1 e 3, além da divulgação dos acontecimentos, buscar soluções para os problemas expostos, sem vincular suas ações à atribuição de notas.

No final desse nosso fazer pedagógico, verificamos o quanto as novas tecnologias contribuíram para a participação ativa dos alunos. O celular, recurso usado para filmagens e captura de imagens, o tablet e o computador, presentes em algumas atividades aplicadas, foram bem recebidos pelos participantes que mostraram suas habilidades com o manuseio das referidas ferramentas e o interesse em participar de projetos abertos à inclusão das novas tecnologias no ensino da língua materna.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar que, ao longo dos anos, o ensino de língua portuguesa valorizou a escrita e deixou para segundo plano a oralidade. No entanto, a língua falada está presente em múltiplas situações comunicativas, muitas dessas, desenvolvidas a partir das novas tecnologias, requerendo da escola uma postura aberta às formas de estudar a língua materna que ultrapassem as páginas do livro didático.

Este trabalho atendeu ao objetivo geral proposto, a partir da realização de uma prática de letramento oralizada, mediante atividades relacionadas aos gêneros orais veiculados em mídias digitais, ampliando o domínio da linguagem verbal oral do aluno e sua participação no processo de construção do discurso. A produção do gênero reportagem audiovisual permitiu que os alunos usassem a narração, tipo textual mais usual no ano de escolaridade o qual o projeto foi desenvolvido, além de permitir o posicionamento deles em relação aos assuntos abordados, dando sua opinião e expondo seus comentários.

O foco no letramento foi de extrema importância para construir uma prática de ensino de língua voltada aos interesses do aluno e ao seu contexto local e imediato. Não há dúvidas de que a escolha pela turma dos assuntos os quais constituíram os temas das reportagens contribuiu para a participação mais efetiva de todos os envolvidos. Na produção dos discursos, o aluno expôs seus questionamentos, buscou informação, debateu com os colegas, tomou decisões, enfim, realizou ações que não estava acostumado a desempenhar em sala de aula.

Essa tomada de decisão esteve desvinculada dos rótulos de “certo” ou “errado”, costumeiramente usados para avaliar o desempenho escolar discente. Os textos, materialização linguística dos gêneros discursivos, foram pensados para um leitor real, próximo da situação concreta de produção e participe do processo interlocutório. Um dos momentos que evidenciou a interação entre os interlocutores ocorreu na culminância do trabalho quando foram exibidas as produções ao público escolar que não somente as assistiu, como também manifestou suas opiniões a respeito dos assuntos abordados.

A organização do projeto pedagógico em módulos colaborou para a realização de um trabalho em etapas que, de forma gradativa, levou os alunos a discutirem assuntos de seu interesse, a se posicionarem quanto às questões que interferiam no seu cotidiano escolar, como ainda usarem, em sala de aula, novas tecnologias para a produção de gêneros textuais orais. O trabalho com a oralidade ganhou sentido quando o aluno compreendeu que a sua voz

também pode ser ouvida e respeitada.

Nossa prática atendeu os fundamentos teóricos e metodológicos dos PCN, que defendem um ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros discursivos, orais ou escritos, objetos de ensino que favorecem a participação do aluno em práticas sociais de leitura e escrita além dos muros da escola.

Para a produção das reportagens audiovisuais levamos em consideração o conceito de letramento, o uso da língua oral em práticas sociais e a inclusão das tecnologias digitais no ensino. Os alunos, apesar de sua pouca idade, argumentaram sobre as questões levantadas, conduziram muito bem a construção do roteiro e produziram os textos orais sem grandes dificuldades. Alguns problemas encontrados na hora da gravação das filmagens como nervosismo, tom de voz baixo, esquecimento de falas e vídeos trêmulos não prejudicaram a divulgação dos trabalhos para o público.

Futuramente, pretendemos transformar esse trabalho em uma videoaula com a intenção de oferecer aos colegas de docência um material de leitura que pode ser visualizado no tempo e espaço que julgarem convenientes e, com as devidas adaptações, ser utilizado em qualquer ano do ensino fundamental. Além disso, esperamos que novas propostas de estudo da língua portuguesa sejam realizadas não apenas no campo acadêmico, destacando os trabalhos de Lima⁹ (2016) e Lino¹⁰ (2016), ambos exitosos quanto à inserção do letramento em sala de aula, mas, sobretudo, no contexto das inúmeras escolas de ensino fundamental do país.

Enfim, entendemos que nosso trabalho de Língua Portuguesa permitiu o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, considerado como ação educativa, realizado no espaço escolar, mas produzido para atender os interesses do aluno em diferentes contextos sociais, ultrapassando assim, os muros da instituição de ensino. Entendemos que nossa prática, ao enfatizar a fala em sua manifestação mais formal, permitiu que o aluno, ampliasse suas possibilidades de participação em eventos discursivos orais usados em práticas sociais extraescolares.

⁹ Mestre pelo PROFLETRAS/UFS/ITABAIANA.

¹⁰ Mestre pelo PROFLETRAS/UFS/ITABAIANA.

REFERÊNCIAS

- ANECLETO, U. C.; MIRANDA, J. D. O. Multiletramentos e práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. **Pontos de interrogação – revista de crítica cultural**, Alagoinhas/BA, v.6, n.2, p. 67-80, jul/dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/3295>. Acesso em: 2 fev. 2018.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.
- ARAÚJO, Annyelle de Santana. As noções de enunciados para Bakhtin, Foucault e Pêcheux. **Revista Linguagem - estudos e pesquisas**, Catalão-GO, v.18, n.1. p. 181-206, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/35042/18680>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARROSO, Terezinha. Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, v.14, n.2, p. 135-156, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/9409>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos básicos**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 9-31.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos básicos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 61- 78.
- BRANDÃO, Helena H. N. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. **Revista Polifonia**, v.8, n.8, p. 1-18. 2004. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1127>. Acesso em: 30 out. 2018.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1006, de 30 dez. 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. *Lex*, v.1, p. 1- 6.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental– Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 5 fev. 2019.

CANI, Josiane; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: CANI, J. ; COSCARELLI, C. V. ; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes editora, 2016. p. 15-47.

CASSIANO, C. C. de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 27-82.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? novas escolas+novos professores. In: CANI, J. ; COSCARELLI, C. V. ; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editora, 2016. p. 7-14.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. Gêneros orais e suas dimensões ensináveis: escolhas e proposições docentes no trato com a oralidade. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (Orgs.). **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 41-60.

COTTA, P. O que é notícia e quem é notícia. In: COTTA, P. **Jornalismo**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Rubio, 2005. p. 76-93.

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

FERREIRA, Eduarda; TOMÉ, Irene. Jovens, telemóveis e escola. **Revista Educação, formação e tecnologias**, n.extra, p. 24-34. 2010. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 3 dez. 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>. Acesso em: 5 mar. 2018.

FROSSARD, E. C. M. A teoria do dialogismo de Bakhtin e a polifonia de Ducrot: pontos de contato. **Revista (con) TextosLinguísticos**, Vitória, n.2, v.2, p. 177-186. 2008. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5215/3899>. Acesso em: 15 fev. 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO. E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2018.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32 n.53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 21 nov. 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 75-80.

KOCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. O gênero textual reportagem e sua aplicação no ensino da leitura e escrita. In. **Revista Trama**, v.8, n.16, p. 139-152. 2012. Disponível em: <http://erevista.unioese.br/index.php/trama/article/view/4012/5155>. Acesso em: 09 nov. 2018.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. p. 3-9. 1996. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001398.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

LIMA, Maria do Carmo Prado de Jesus. **Práticas de oralidade como perspectivas de letramento, mediadas pela rádio escolar**. 2016. 87p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6426/1/MARIA_CARMO_PRADO_JESUS_LIMA.2016.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

LINO, Marcos Emanuel Rodrigues. **Notícia audiovisual como prática de letramento no ensino de língua**. 2016. 72p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8188/2/MARCOS_RODRIGUES_LINO.pdf. Acesso em: 28 set. 2018.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino da leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

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

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 151-166.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKY, Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 15-28.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, I. B. de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PEREIRA, João Tomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011. p. 13-24.

PRENSKY, M. **Digital Native, digital immigrants**. On the horizon, MCB University Press, v.9, n.5, October, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20--%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso: 3 mar. 2019.

RIBEIRO, N. H. **Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo**. 2012. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mariana-Henrichs-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2018.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. ; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. **O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor**. 2007. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: www.ppge.ufpr.br/teses/M07_curtosantos.pdf. Acesso em: 18 maio 2018.

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vigotsky. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v.2, n.2, p. 293- 318, maio/ago. 2007.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes da; MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das letras, 2003. p. 185-210.

SILVA, S. B. As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa do ensino básico: reflexões iniciais. **Revista X**, v.1, p. 61-75, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/28275/19376>. Acesso em: 3 dez. 2018.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. Ano VIII, n.29, p. 96-100, fev./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. **Técnica de reportagem**: notas sobre a narrativa jornalística. São Paulo: Summus, 1986. p. 11-44.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v.7, n.1, p. 240-252, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n1/v7n1a14.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático**: movimentos identitários do professor de língua portuguesa. 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Maringá, Maringá. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/dgwitzel.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário para os alunos envolvidos no projeto

1) Usamos a linguagem oral em variadas situações em nosso dia a dia. Marque as situações as quais você a usa (pode marcar mais de uma alternativa).

- Em casa com os familiares;
 - Na escola, na igreja ou em outro local o qual frequenta;
 - Na sala de aula em atividades realizadas pelo professor;
 - Com os colegas face a face;
 - Através de recursos tecnológicos como celular e tablet;
 - Em práticas cotidianas como ida à mercearia e à farmácia;
 - relação médico e paciente;
 - Outros.
-
-

2) Em relação à praticidade e à velocidade de se realizar uma atividade de comunicação, o celular permite através do aplicativo chamado de whatsapp, gravar áudios e enviá-los para os contatos que também utilizam esse aplicativo. Em sua opinião, por que o áudio vem sendo tão utilizado nas conversas por whatsapp?

3) O celular permite assistir a vídeos em qualquer hora do dia ou da noite. Você assiste a vídeos com mais frequência no zap ou diretamente no Youtube?

4) Em qual horário do dia você costuma assistir a vídeos no celular? (Você pode marcar mais de uma resposta).

- Pela manhã, quando acordo;
 - Em alguma hora, quando estou na escola;
 - No almoço, enquanto como;
 - Pela tarde, antes ou depois de responder as atividades de casa;
 - Pela noite, antes de dormir;
 - Somente no final de semana.
 - Outros
-

5) Em relação ao tempo assistindo a vídeos: qual opção abaixo representa a intensidade em que você os assiste?

pouco

às vezes

sempre

6) Você já gravou áudios ou vídeos pelo celular?

Sim Não

7) Em sua opinião, seria interessante incluir a gravação de áudios e vídeos em atividades de sala de aula?

Sim Não

8) Se o professor fosse realizar uma atividade em sala de aula com o celular, você teria condições de levar um aparelho? Caso positivo, a quem pertence esse aparelho?

9) Quais assuntos, além daqueles presentes no livro didático, poderiam ser tratados em sala de aula?

APÊNDICE B - Roteiro e transcrição do grupo 1

Título: O fim do recreio na escola

Local: Aracaju/SE

Repórter (es): Alunos (5) e (4)

Cinegrafista (s): Alunos (7) e (14)

- 1- Entrevista: Sim (X) Não ()
- 2- Nome da entrevistada: Diretora da escola
- 3- Perguntas a serem realizadas à entrevistada:
- 1º - A senhora tirou o recreio por causa das brigas ou foi por causa de outra coisa?
- 2º - O que pode ser feito para voltar o recreio?
- 4- Captura de imagens? (X) Sim Não ()
- 5- Gravação de vídeos? (X) Sim Não ()
- 6- Gravação de áudios? () Sim Não (X)

Sequência de ações para a reportagem:

Sugestões: Apresentação do (s) repórter (es) - entrevista filmada - entrevista apenas com áudio - filmagem do local com trilha sonora - filmagem do local com áudio do (s) repórter (es) - finalização da reportagem pelo repórter - finalização da reportagem com vídeos ou fotos.

1º momento: Apresentação dos repórteres

2º momento: Notícia- apenas os repórteres

3º momento: entrevista filmada

4º momento: Encerramento da reportagem pelos repórteres

Transcrição do grupo 1

Aluno 9: Olá, sou (nome do aluno), aluno da escola M. E.

Aluno 5: Eu sou (nome do aluno), aluno da escola M. E. Hoje vamos falar do fim do recreio aqui na escola.

Aluno 9: Antes essa escola tinha dois recreios, de 9:00 as 9:30. O primeiro recreio era dos alunos pequenos que estudam no primeiro, no segundo e no terceiro e de 9:30 as 10 horas era o recreio dos maiores que estudam no quarto e no quinto.

Aluno 5: Durante o recreio tem alunos que brincam, mas também tem alunos que gostam de brincar e brigar e acabam se machucando. Muitos alunos vão reclamar lá na secretaria para a coordenadora, a diretora e também para outros funcionários da escola e por isso acabou o recreio. Agora o toque da escola para o lanche é 9:30. Temos só 10 minutos para lanche e só brincamos um pouquinho.

Aluno 9: Para falar sobre esse assunto, entrevistamos a diretora (nome da diretora).

Aluno 9: A senhora tirou o recreio por causa das brigas ou (pausa na fala) foi por causa de outra coisa?

Aluno 5: O que pode ser feito para voltar o recreio? Aluno 9: Aqui termina o jornal municipal.

Aluno 5: Esperamos que o recreio volte normalmente. Até a próxima reportagem do próximo assunto.

APÊNDICE C - Roteiro e transcrição do grupo 2

Título: A festa do dia da criança na nossa escola

Local: Aracaju/SE

Repórter(es): Alunos (2), (6) e (8)

Cinegrafista(s): Aluno (9)

1- Entrevista: Sim (X) Não ()

Nome do(s) entrevistado(s): Coordenadora da escola

2- Perguntas a serem realizadas aos entrevistados:

1º- Esse ano vai ter a festa do dia da criança? Que dia vai ser?

2º- A escola vai fazer bazar e vai sortear a sesta de chocolate?

3º- O que vai ter de brinquedo e comida?

3- Captura de imagens? (X) Sim Não ()

4- Gravação de vídeos? (X) Sim Não ()

5- Gravação de áudios? (X) Sim Não ()

Sequência de ações para a reportagem:

1º momento: Apresentação dos repórteres

2º momento: Notícia- exibição de fotos com áudio do repórter

3º momento: Entrevista filmada

4º momento: Encerramento da reportagem pelos repórteres

Transcrição do grupo 2

Aluno 6- Bom dia, eu sou (nome do aluno), aluno do 4º ano da escola M. E.

Aluno 8- Bom dia, eu sou (nome do aluno) também estudo no 4º ano da escola M. E.

Aluno 2- Eu sou (nome do aluno) aluno do 4º ano da escola M. E.

Aluno 2- A gente é do jornal das meninas.

Aluno 2- Hoje vamos falar da festa da escola, a festa do dia da criança. Para conseguir dinheiro, a escola faz bazar e rifa uma sesta de doces, cheia de balas, pirulitos e chocolates.

Com o dinheiro que consegue com o bazar e a rifa, a diretora aluga jogos para os alunos brincar como pula pula, piscina de bolinhas e mesas de jogos.

Com o dinheiro a diretora também compra picolé, pipoca e algodão-doce para os alunos comer comidas diferente e gostosa.

É um dia muito divertido, por que os alunos brinca a manhã toda.

Aluno 2- Agora, a gente vai entrevistar (nome da coordenadora da escola) para falar sobre a festa desse ano.

Aluno 2- Bom dia (nome da coordenadora)! Esse ano vai ter a festa do dia da criança? Que dia vai ser?

Aluno 6- A escola vai fazer bazar e vai sortear a sesta de chocolate?

Aluno 8- O que vai ter de brinquedo e comida?

Aluno 6- Nossa reportagem acaba aqui.

Aluno 8- Até a próxima reportagem do jornal das meninas.

Aluno 2- Bom dia e até a próxima reportagem.

APÊNDICE D - Roteiro e transcrição do grupo 3

Título: A falta de uma quadra esportiva na escola M. E.

Local: Aracaju/SE

Repórter(es): Alunos (1), (11), (13) e (15)

Cinegrafista(s): Aluno (3), (12) e (10)

1- Entrevista: Sim (X) Não ()

Nome do(s) entrevistado(s): Secretária da escola

2- Perguntas a serem realizadas aos entrevistados:

1º- Vai ser tirado todo o mato daqui?

2º- Quando vai ter uma quadra aqui na escola?

3º- Quando vai ter um parquinho aqui na escola?

3- Captura de imagens? (X) Sim Não ()

4- Gravação de vídeos? (X) Sim Não ()

5- Gravação de áudios? (X) Sim Não ()

Sequência de ações para a reportagem:

1º momento: Apresentação dos repórteres

2º momento: Notícia - filmagem do local com áudio dos repórteres

3º momento: Entrevista filmada

4º momento: Encerramento da reportagem pelos repórteres

Aluno 11- Meu nome é (nome do aluno), eu sou da escola M. E, do 4º ano.

Aluno 13 - Oi, Meu nome é (nome do aluno), também da escola M. E. do 4º ano.

Aluno 15 - Meu nome é (nome do aluno), aluna também do 4º ano A.

Aluno 15 - A gente veio falar deeeee (pausa) da falta de quadra na escola.

Aluno 6 - Aqui na escola tem muito espaço para fazer uma quadra.

O que acontece é que lá se enche de mato e mesmo que retire, logo depois já está cheio de mato de novo.

É muito perigoso, por que lá no meio do mato pode ter bichos como ratos, escorpião e cobras.

Esses bichos podem sair do mato e ir para dentro da escola e morder os alunos.

Se o mato for retirado e a escola construir uma quadra, não vai ter mais bicho e o recreio pode ser lá.

Aluno 11- (nome da entrevistada), vai tirar todo o mato daqui?

Aluno 13 - (nome da entrevistada), quando vai ter uma quadra aqui na escola?

Aluno 15 - (nome da entrevistada), (pausa) quando vai ter um parquinho aqui na escola?

Aluno 15 - aqui acaba nossa reportagem. Tchau!

Aluno 13 - Tchau, aqui acaba nossa reportagem.

Aluno 11- Tchau e até a próxima reportagem!

Atividade 2

Nessa atividade, vamos trabalhar com gêneros jornalísticos como notícia, entrevista e reportagem, gêneros que serão estudados e produzidos durante a execução do nosso projeto pedagógico. Para isso, inicialmente, queremos saber se você conhece esses gêneros, suas funções e usos. Antes de iniciarmos a atividade, gostaríamos que cada aluno desse um exemplo de um desses gêneros, impresso ou midiático.

NOTÍCIA

Gênero textual que visa informar, de forma sucinta, fato ou acontecimento de interesse público.

ENTREVISTA

Gênero textual usado para obtenção de dados sobre um determinado assunto. É realizada pela interação entre entrevistador e entrevistado, organizada em forma de perguntas e respostas.

REPORTAGEM

É uma narrativa jornalística, que além da predominância da narração, possui como características marcantes a objetividade dos fatos evocados na matéria, a humanização dos relatos e a natureza impressionista do texto, seja na modalidade oral ou escrita. Sodré e Ferrari (1986).

Vamos ler um jornal. Antes de iniciar a leitura, manusei-o e observe os tipos de linguagem presente no exemplar.

Responda as seguintes questões:

- Qual é o título do jornal?
- Foi produzido por alunos de qual escola?
- Você identificou a notícia exibida no jornal? Qual?
- Qual pergunta você faria ao estagiário do parque?
- Há somente texto verbal?
- As imagens ajudam a entender o texto escrito? Por quê?

Observe a imagem abaixo. Em seguida, pense em um título para uma reportagem sobre essa cena.



Fonte: <https://noticias.band.uol.com.br/noticias/100000804432/tumblr-reune-fotos-de-lixo-nas-ruas-de-sp.html>

Título da reportagem

Atividade 3

Nesta atividade, a proposta é trabalhar o gênero notícia, mostrando aos alunos as características desse gênero para que, em grupo, possam produzir as notícias que farão parte das reportagens.

Manchete ou título: A notícia deve iniciar com um título que chame a atenção dos leitores.

Lead: Nessa parte devem constar as informações que respondam as seguintes perguntas: Quem? Onde? O que? Como? Quando? Por quê?

Corpo da notícia: Expõem de forma detalhada outras informações importantes sobre o acontecimento.

Leia a seguinte notícia:

Ibama devolve à natureza 223 jabutis-piranga em SE

Agente ambiental do Ibama devolve jabutis-piranga à natureza em área de caatinga em SE



Brasília (03/09/2018) – O Ibama devolveu à natureza 223 jabutis-piranga em Sergipe na última semana. A ação foi realizada em áreas de Caatinga. A maior parte dos animais (200) havia sido apreendida na última segunda-feira (27/08) em operação conjunta com a Polícia Rodoviária Federal (PRF), no município de São Cristóvão (SE). Os demais estavam em reabilitação no Centro de Triagem de Animais Silvestres (Cetas) do Ibama em Aracaju (SE).

Os jabutis resgatados com o apoio da PRF foram encontrados em um sítio após denúncia. O infrator foi autuado em R\$ 1,01 milhão por manter os animais em cativeiro.

O Decreto nº 6.514/2008 estabelece multa de R\$ 5 mil por animal mantido em cativeiro quando a espécie integra listas oficiais de fauna brasileira ameaçada de extinção.

Fonte: <http://www.ibama.gov.br/noticias/436-2018/1707-ibama-devolve-a-natureza-223-jabutis-piranga-em-se>

Atividade 4

Agora é o momento de falar sobre o gênero entrevista. Em nossa prática, todas as reportagens terão um entrevistado para expor sua opinião a respeito dos assuntos abordados nas matérias.

Entrevista

É composta por uma introdução e um diálogo entre entrevistado e entrevistador sobre um determinado assunto. A introdução é usada para apresentar o entrevistado, destacando sua autoridade no assunto.

Observe a imagem abaixo. Pense em perguntas que a entrevistadora poderia fazer para o entrevistado.



Fonte: Livro didático do 4º ano do ensino fundamental, 2014, p.79)

Agora, cada grupo, de acordo com a notícia produzida na atividade anterior, definirá o entrevistado e as perguntas sobre o assunto pauta da reportagem da equipe.

Grupo: _____

Entrevistado: _____

Pergunta 1: _____

Pergunta 2: _____

Pergunta 3: _____

Atividade 5

É hora de organizar a pauta das reportagens. Nesse momento, cada grupo deverá produzir um roteiro, informando título da produção, os nomes dos alunos que assumirão as funções de repórteres e cinegrafistas, os entrevistados e as perguntas a eles direcionadas, além dos recursos tecnológicos necessários para a execução do trabalho.

Sugestões para a realização das reportagens:

Apresentação do(s) repórter(es)
Entrevista filmada
Entrevista apenas com áudio
Filmagem do local com trilha sonora
Filmagem do local com áudio do(s) repórter(es)
Finalização da reportagem com a fala e a imagem do repórter
Finalização da reportagem com vídeos ou fotos

Roteiro

Título: _____

Local: _____

Repórter(es): _____

Cinegrafista(s): _____

1- Entrevista: Sim () Não ()

Nome do entrevistado: _____

2- Perguntas para o entrevistado:

1º _____

2º _____

3º _____

3- Captura de imagens? () Sim Não ()

4- Gravação de vídeos? () Sim Não ()

5- Gravação de áudios? () Sim Não ()

1º momento: Apresentação dos repórteres_____

_____**2º momento:** Divulgação da notícia_____

_____**3º momento:** entrevista_____

_____**4º momento:** Encerramento da reportagem_____

Atividade 6

Produza um texto para apresentação oral da reportagem.

Grupo de estudo _____

1º MOMENTO (Apresentação dos repórteres)

Fala do Repórter 1

Fala do Repórter 2

Fala do Repórter 3

2º MOMENTO (Divulgação da notícia)

Fala do Repórter ()

3º MOMENTO (Entrevista)

Fala do Repórter 1

Fala do Repórter 2

Fala do Repórter 3

4º MOMENTO (Encerramento da reportagem)

Fala do Repórter 1

Fala do Repórter 2

Fala do Repórter 3

ANEXOS

ANEXO A- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana

**Termo de consentimento livre esclarecido**

Eu, _____, aluno(a) do _____ ano do ensino fundamental, da Escola _____, localizada no município de _____/SE, autorizo a professora _____ a utilizar minha imagem e produções referente às atividades relacionadas ao projeto “_____”, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade do Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despessoalizadas e minha identidade será mantida em sigilo.

Aracaju, ____ de _____ de 2018.

 Assinatura por extenso (do aluno)

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, _____, residente na cidade de _____, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Aracaju, ____ de _____ de 2018.

Assinatura por extenso (do responsável pelo aluno)

ANEXO B- Termo de Compromisso para coleta de dados em arquivos

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana

**TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS****Título do projeto:****Pesquisador responsável:****Orientador:****Instituição/Departamento:****Telefones para contato:**

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras as quais normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Aracaju, ____ de _____ de 2018.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
(Nome do mestrando)	
(Nome do orientador)	

ANEXO C – Termo de confidencialidade



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto:

Pesquisador responsável:

Orientador:

Instituição/Departamento:

Local da coleta de dados:

A pesquisadora do projeto se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, utilizando gravações, filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o termo de compromisso de Coleta mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora (Nome do orientador). Após este período os dados serão destruídos.

Aracaju, ____ de _____ de 2018.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
(Nome do mestrando)	
(Nome do orientador)	

