

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Priscilla Alves Lima

**O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E PLATAFORMAS
DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO
DE MULTILETRAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Taubaté - SP

2019

Priscilla Alves Lima

**O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E PLATAFORMAS
DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO
DE MULTILETRAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguísticas Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Linguística Aplicada, Língua Materna e Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Maria do Carmo Almeida

Taubaté - SP

2019

Priscilla Alves Lima

**O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E PLATAFORMAS DIGITAIS PARA O
DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE MULTILETRAMENTOS EM
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Linguística Aplicada, Língua Materna e Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Maria do Carmo Almeida.

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra.: _____ Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dra.: _____

Assinatura: _____

Professora Dra.: _____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho aquela que muito admiro: minha mãe. Mulher, negra, guerreira de infância humilde, a qual me contava com muito pesar que não pode concluir os estudos, na época Ginásio, por não ter dinheiro suficiente para tirar uma fotografia para a rematrícula. Pessoa amável e gentil, que traz consigo a sabedoria e a resistência dos meus ancestrais. Ela me deu o primeiro livro, me ensinou a desvendar as palavras, me incentivou a sonhar. Por isso, dedico esta dissertação à história de Benedita, que representa a de tantas outras mulheres em situações semelhantes e ao meu desejo de viver em um mundo mais justo e humano, no qual a educação formal não seja privilégio de alguns e sim um direito de todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus ancestrais por guiarem meus passos com sabedoria, equilíbrio, resistência, resiliência e alegria, pois nada seria sem aqueles que vieram antes de mim.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria do Carmo Almeida, por sua confiança em meu trabalho, gentileza, paciência, conhecimento, apontamentos valiosos e calma durante a orientação desta pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, por sua cordialidade e disposição em ajudar os mestrandos, sempre, com dicas e apontamentos valiosos durante as aulas e no Exame de Qualificação deste trabalho.

À Profa. Dra. Miriam Puzzo, grande pesquisadora, por suas aulas encantadoras sobre análise do discurso, por abrir meus horizontes no campo da Linguística Aplicada e pelos apontamentos tão importantes no Exame de Qualificação deste trabalho.

À diretora Cristina A. Nogueira por permitir a realização desta pesquisa-ação na instituição escolar, onde atuo como profa. de Língua Portuguesa e Inglesa.

Aos alunos que se dispuseram a participar deste projeto e se empenharam durante as aulas, os quais relataram sentirem se honrados em fazer parte desta pesquisa de Mestrado.

Ao meu querido amigo, conselheiro, leitor e revisor Prof.º Ms. Joarez Jociano de Paula.

À minha família, Benedita Alves, por compreender minha ausência e me apoiar incondicionalmente.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra no trabalho, na ação-reflexão. Mas dizer a palavra verdadeira, que trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (FREIRE, 2005, p. 90)

RESUMO

O tema desta pesquisa é o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa. A pesquisa foi motivada por nossa observação em sala de aula, pois, após quinze anos atuando na Educação Básica como professora de Língua Portuguesa e Inglesa, notamos ser crescente a falta de motivação dos alunos, durante as aulas, ao receber conceitos prontos para ser aplicados em atividades repetitivas de sistematização. Assim, este trabalho tem por objetivo geral trabalhar com metodologias ativas e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa, em uma sala de nono ano, com dezesseis alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual de tempo integral localizada na região do Vale do Paraíba. Os objetivos específicos foram propor um projeto de multiletramentos por meio do método ativo de ensino *Problem Based Learning* (PBL), ou Aprendizagem Baseada em Problemas, com utilização das plataformas digitais *Google Sala de Aula* e *Toondoo*, e verificar as contribuições dessa metodologia e desses dispositivos técnicos no desenvolvimento de multiletramentos em Língua Portuguesa. Para essa finalidade, escolhemos trabalhar com a leitura e produção do gênero discursivo charge. As perguntas que norteiam esta pesquisa são: (1) O que são metodologias ativas de ensino aprendizagem? (2) A metodologia ativa de aprendizagem baseada em problemas (PBL) pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita multiletradas a partir de um trabalho com projeto de multiletramentos com alunos do nono ano do Ensino Fundamental II? Os pressupostos teóricos em que a pesquisa se baseia referem-se às metodologias ativas de ensino aprendizagem com ênfase na aprendizagem baseada em problemas, os conceitos de letramento, letramentos, novos letramentos e multiletramentos e o uso de plataformas digitais no ensino-aprendizagem. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa-ação por meio dos procedimentos de coleta e análise qualitativa de um questionário digital (Google Docs.) sobre letramento digital para traçar o perfil comum dos participantes, elaboração e aplicação do projeto de multiletramentos e observação e discussão dos resultados. O projeto elaborado para a realização da pesquisa-ação foi aplicado a dezesseis alunos que compunham uma sala heterogênea de nono ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual de tempo integral. Os resultados demonstraram a contribuição do PBL para o desenvolvimento dos multiletramentos mediante a leitura de gêneros diversos, em ambiente digital, para compreensão e produção colaborativa de uma charge como produto do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia Ativa. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Multiletramentos. Plataformas Digitais. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

The theme of this research is the teaching-learning active methodologies usage and digital platforms for the development of a multiliteracies project, in Portuguese Language. The research was motivated by our classroom observation, due to, after fifteen years working in Basic Education as Portuguese and English Language teacher, we noticed that the students' demotivation was increasing during the classes, receiving concepts ready to be applied in repetitive systematization activities. Thus, the general objective of this research consists in work with active methodologies and digital platforms for the development of a multiliteracies project in Portuguese Language, in the ninth-grade classroom, with sixteen students, from The Elementary School II, in a full-time public state school, that is located at Vale do Paraíba region. The specific objectives were: to propose a multiliteracies project through the active teaching method Problem Based Learning (PBL), or Learning Based on Problems, using the Google Classroom and Toondoo as digital platforms and to verify the contributions of this methodology and of these digital tools in the multiliteracies development in Portuguese Language. For this purpose, we chose to work with reading and production of the charge discursive genre. The questions that guide this research are: (1) What are teaching and learning active methodologies? (2) Can the active methodology problem-based learning (PBL) contribute to multiliteracies development of reading and writing abilities from a multiliteracies project with ninth-grade students? The theoretical assumptions from this research are based on teaching and learning active methodologies with emphasis on problem-based learning, concepts of literacy, literacies, new literacies and multiliteracies, and the use of digital platforms in the education. Methodologically, we conducted action research through the procedures of collection and qualitative analysis of a digital questionnaire (Google Docs.) about digital literacy to draw the participants common profile, elaboration, and application of the multiliteracies project and the results observation and discussion. The project developed for the performance of the action research was applied to sixteen students, who composed a heterogeneous ninth-grade classroom from the Elementary School II of a full-time state public school. The results demonstrated the PBL contribution to multiliteracies development through the reading of the diverse genres, in the digital environment, for the understanding and to make a collaborative charge production as a product of the project.

KEY WORDS: Active Methodology. Problem-Based Learning (PBL). Multiliteracies. Digital Platforms. Digital Information and Communication Technology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO APRENDIZAGEM	
1 Metodologia Ativa de Ensino Aprendizagem.....	20
1.1 Diversidade de Métodos Ativos de Ensino Aprendizagem	27
1.1.2 A Sala de Aula Invertida.....	28
1.1.3 Ensino Híbrido.....	30
1.1.4 Jogos e Gamificação.....	31
1.1.5 <i>Storytelling</i> e <i>Digital Storytelling</i>	32
1.1.6 Aprendizagem Baseada em Projetos.....	34
2. Aprendizagem baseada em problemas (PBL).....	36
3. A Base Nacional Comum Curricular e o PBL para o ensino de Língua Portuguesa.....	40
CAPÍTULO 2: LETRAMENTO (S), NOVOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS	
2.0 Dos Letramentos aos Novos Letramento.....	45
2.1 Dos Novos Letramentos aos Multiletramentos.....	49
2.2 A Cibercultura e as Novas Práticas de Letramentos	53
2.3 O texto no ambiente digital	58
CAPÍTULO 3: O CONTEXTO DA PESQUISA	
3.0 Conhecendo a escola e comunidade	61
3.1 Perfil dos alunos participantes.....	62
3.2 A pesquisa-ação.....	67
CAPÍTULO 4: O PROJETO DE MULTILETRAMENTOS E PLATAFORMAS DIGITAIS	
4.0 O gênero discursivo Charge.....	72
4.1 Plataformas Digitais <i>Google Sala de Aula</i> e <i>Toondoo</i>	76
4.2 Contextualização do Projeto de Multiletramentos e Plataformas Digitais.....	85

4.3 Cronograma das atividades do Projeto de Multiletramentos e Plataformas Digitais.....	86
4.4 Procedimentos e discussão de resultados do Projeto de Multiletramentos e Plataformas Digitais.....	90
4.5 Algumas reflexões sobre o Projeto de Multiletramentos e Plataformas Digitais	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXOS	131

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Diferença entre as estratégias de ensino tradicional e ativo.....	24
Quadro 2: A descrição das oito características dos projetos bem sucedidos com base Buck Institute for Education.....	34
Quadro 3: Competências específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental.....	43
Quadro 4: Questionário sobre Letramento Digital aplicado aos participantes da pesquisa-ação.....	63
Quadro 5: As características da pesquisa-ação.....	69
Quadro 6: Síntese sobre as principais características dos gêneros charge e cartum.....	74
Quadro 7: Principais vantagens no uso do Google Sala de aula.....	78
Quadro 8: Cronograma dos procedimentos desenvolvidos no projeto de multiletramentos com o uso do método ativo PBL.....	87
Imagem 1- Método do Arco de Maguerez.....	37
Imagem 2: Fluxograma que ilustra os elementos constituintes do Design	52
Imagem 3: dados da pesquisa sobre o tema Tecnologia da Informação e comunicação realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2016.....	57
Imagem 4: dados em forma de gráfico da pesquisa sobre o tema Tecnologia da Informação e Comunicação: nível de instrução mensurado em porcentagem das pessoas que acessam à internet	57
Imagem 5: questionário elaborado e aplicado por nós pelo Google Docs – pesquisa sobre perfil dos participantes.....	62
Imagem 6: perfil dos participantes da pesquisa – gênero.....	64
Imagem 7: perfil dos participantes da pesquisa – faixa etária	64
Imagem 8: perfil dos participantes da pesquisa – computador na residência.....	65
Imagem 9: perfil dos participantes da pesquisa – possui tablet	65
Imagem 10: perfil dos participantes da pesquisa – possui celular	65
Imagem 11: perfil dos participantes da pesquisa – acesso da internet por qual recurso tecnológico.....	66
Imagem 12: perfil dos participantes da pesquisa – frequência de conexão à internet.....	66

Imagem 13: perfil dos participantes da pesquisa – importância dos recursos tecnológicos para a aprendizagem	77
Imagem 14: perfil dos participantes da pesquisa – prática letrada em ambiente digital	79
Imagem 15: plataformas digitais disponibilizadas pela G Suite for Education	77
Imagem 16: layout da plataforma digital Google Sala de Aula	79
Imagem 17: layout inicial da plataforma digital ToonDoo	80
Imagem 18: layout inicial da plataforma digital ToonDoo.....	80
Imagem 19: layout inicial da plataforma digital ToonDoo.....	81
Imagem 20: cadastro na plataforma digital ToonDoo	81
Imagem 21:cadastro na plataforma digital ToonDoo	82
Imagem 22:sequência de quadrinhos na plataforma digital ToonDoo.....	82
Imagem 23: seleção de personagens disponíveis na plataforma digital ToonDoo	83
Imagem 24: seleção de cenário na plataforma digital ToonDoo.....	83
Imagem 25: balões gráficos de fala e pensamento e onomatopeias – plataforma digital Toondoo	84
Imagem 26: layout do blog do cartunista Airton Júnior com a descrição do menu de navegação.....	97
Imagem 27: charge 1.....	98
Imagem 28: charge 2.....	98
Imagem 29: charge 3.....	99
Imagem 30: charge 4.....	99
Imagem 31 - Print Screen de um dos tutoriais assistido pelos alunos com instruções de edição para o site ToonDoo.....	107
Imagem 32: Charge produzida pela dupla A pela plataforma ToonDoo.....	108
Imagem 33: Charge produzida pela dupla B, na plataforma online Toondoo.....	109
Imagem 34: Charge produzida pela dupla C na plataforma online Toondoo.....	109
Imagem 35: Charge produzida pela dupla D, no programa digital Paint.....	110
Imagem 36: Charge desenvolvida pela dupla E, na plataforma online Toondoo – Nelson Mandela e a igualdade racial.....	111
Imagem 37: Charge produzida pela dupla F, no programa digital Paint.....	112
Imagem 38: Charge produzida pelo grupo G na plataforma online Toondoo.....	112

Imagem 39: 1ª Versão da charge produzida pela dupla C.....114

ANEXOS

Anexo A- Artigo de opinião <i>Racismo em tempos moderno</i>	131
Anexo B- Artigo de opinião <i>A morte de Marielle Franco não é melodrama</i>	133
Anexo C- Artigo de opinião <i>A herança colonial e escravocrata não pode sabotar nossos valores novamente</i>	137
Anexo D- Power Point do gênero charge elaborado por nós.....	141
Anexo E – Parecer Consubstanciado do CEP.....	148

INTRODUÇÃO

No mundo globalizado em que vivemos, onde o acesso à informação e ao conhecimento está a um clique de nossos olhos, torna-se imprescindível procurar outras configurações de aulas, pois apenas o modelo tradicional-expositivo, centrado na explicação do professor, não atende às necessidades e às volições do alunado.

As instituições de ensino que buscam atender as demandas atuais propõem mudanças nos modelos educacionais, as quais podem ser progressivas, segundo Moran (2015). Para o autor, mudanças progressivas são aquelas em que se mantém o modelo curricular disciplinar tradicional, mas, ao mesmo tempo, prioriza-se a autonomia do aluno por meio de projetos interdisciplinares, com metodologias ativas, tais como: ensino híbrido ou *blended¹ learning*, aprendizagem com base em projetos, estudo de caso, aprendizagem baseada em problemas, gamificação, *storytelling* e sala de aula invertida.

O modelo de escola formal que tem como premissa a avaliação conceitual de todos os alunos e que considera o professor como o único meio ao conhecimento ignora o fato de que hoje, na era da informação, é possível ter acesso a qualquer conteúdo por meio de uma tela de *smartphone, tablet, notebook*, entre outros recursos tecnológicos. Moran (2015, p. 6) afirma que “a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora”. Por essa razão, com a chegada da era da informação surge a necessidade de inovar os métodos de ensino, tornando a aula mais dinâmica e conectada a conceitos globais.

Um dos principais objetivos da escola é prover meios para que os educandos tenham a possibilidade de se inserir, socialmente, com nível de proficiência de linguagem em equidade, nas várias práticas de letramentos, na “vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”, conforme defende Rojo (2012, p. 11). Para a autora, assim como para Freire (2005), a escola não deve ignorar o mundo do aluno, seus conhecimentos e cultura locais ou regionais e sim, ter o compromisso de, a partir deles, ensinar novas configurações sociais, partindo da premissa de que todas as representações sociais coexistem com importância igualitária.

¹ Essas metodologias serão explicadas na seção 1.1 .

Por isso, a educação deve considerar a presença da diversidade linguística e seus recortes sociais, trabalhando na escola, de maneira ética e democrática, os multiletramentos. Propor o ensino de Língua Portuguesa baseado em projetos de multiletramentos tem como premissa compreender que o ensino da linguagem é dialógico e interativo, uma vez que a linguagem é fruto da interação verbal, a qual é social, histórica, ideológica, política e seu instrumento de comunicação é a língua e os diversos gêneros do discurso (BAKTHIN, 2006, p. 116-117). Portanto, se a língua é um produto social, cabe à escola valorizar os sujeitos sociais, agentes ativos da linguagem.

A educação básica no ensino de línguas, no contexto educacional brasileiro, tem apresentado pouca ou quase nenhuma mudança nas abordagens metodológicas de ensino. Embora muito se discorra sobre pedagogia de projetos, ensino híbrido, tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino-aprendizagem, na prática, as salas de aula continuam centradas em um modelo tradicional, considerando pouco ou quase nada a importância do discente no processo de construção do saber. Os motivos pelos quais isto acontece vão desde a falta de profissionais capacitados à escassez de recursos financeiros e tecnológicos nas instituições de ensino públicas e privadas, além da crescente desvalorização do magistério.

Diante deste cenário, o tema desta pesquisa é o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa.

Na perspectiva de nosso trabalho, formar o aluno apenas em seu âmbito conceitual² não garante que ele saiba utilizar-se desses conceitos em uma situação real, no futuro, em sua vida pessoal ou profissional. Para nós, uma educação de qualidade vai muito além do que reproduzir fórmulas prontas ou responder perguntas de decodificação do livro didático.

Depois de quinze anos atuando no Ensino Fundamental II e Ensino Médio como professora de Língua Portuguesa e Inglesa, observamos que grande parte dos alunos se sentem desmotivados ao passarem seis horas por dia ou mais sentados, passivamente, na sala de aula; recebendo conceitos prontos para serem aplicados em atividades de mera sistematização. No entanto, é importante ressaltar que aulas expositivas e atividades de sistematização também são valiosas estratégias de aprendizagem. Todavia, para aprender de modo significativo é necessário promover uma aprendizagem protagonista (MORAN, 2018, p. 16). Assim, o ato de

² A palavra conceitual foi empregada no sentido de conhecimento epistemológico sobre as diferentes áreas do conhecimento.

ensinar está atrelado ao ato de aprender, logo se os alunos não querem aprender, torna-se necessário refletir sobre os motivos que os levam às tais atitudes.

O problema do modelo tradicional de ensino é que ele não estimula a proatividade dos alunos, tampouco contextualiza os conteúdos escolares a problemas reais que os alunos poderão enfrentar em situações cotidianas. Aprendem-se conceitos, porém não se compreende como utilizá-los habilmente para transformar a própria vida, muito menos a da comunidade ao seu redor. Se de um lado temos alunos passivos e desestimulados, do outro temos professores que não compreendem o porquê de os educandos não memorizarem conceitos básicos, tampouco conseguem concentrar-se nas aulas.

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral trabalhar com metodologias ativas e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa, em uma sala de nono ano, com dezesseis alunos, do Ensino Fundamental II, de uma escola pública estadual de tempo integral localizada na região do Vale do Paraíba. Os objetivos específicos foram elaborar e aplicar um projeto de multiletramentos com foco na leitura e produção de charges, com a utilização da metodologia ativa PBL e plataformas digitais *Google Sala de Aula* e *Toondoo*; verificar as contribuições dessa metodologia e desses dispositivos técnicos no desenvolvimento de multiletramentos em Língua Portuguesa. As perguntas que norteiam esta pesquisa são: (1) O que são metodologias ativas de ensino aprendizagem? (2) A metodologia ativa de aprendizagem baseada em problemas (PBL) pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita multiletradas, a partir de um trabalho com projeto de multiletramentos com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II?

No campo da Linguística Aplicada, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para discussão da importância dos métodos ativos de ensino-aprendizagem na prática docente do ensino de língua materna, uma vez que após ser realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema, evidenciamos que não houve publicações em Linguística Aplicada sobre *metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa* entre os anos de 2011 a 2017. No entanto, *O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para o ensino de línguas* foi uma das temáticas recorrentes nessa área. Notamos que a utilização de ferramentas tecnológicas, tais como: plataformas digitais, para a aprendizagem de gêneros digitais e discursivos em sala de aula está atrelada à busca por métodos inovadores de ensino. Dessa forma, as TDIC são recursos pedagógicos que podem propiciar aulas motivadoras, nas quais o protagonista ativo é o aluno, transformando positivamente o ensino-aprendizagem de língua materna, tornando o trabalho docente mais significativo e dinâmico.

Metodologicamente, realizamos uma pesquisa-ação por meio dos procedimentos de coleta e análise qualitativa de um questionário digital (*Google Docs*) sobre letramento digital³ para traçar o perfil comum dos participantes, elaboração e aplicação do projeto de multiletramentos e observação e discussão dos resultados. O projeto elaborado para a realização da pesquisa-ação foi aplicado a dezesseis alunos, que compunham uma sala heterogênea de nono ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual de tempo integral. A escola é referência na qualidade de ensino evidenciada pelos altos índices do IDESP, localizada na cidade de Pindamonhangaba, região do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. Optamos por essa abordagem por se tratar de uma investigação reflexiva em que todos os envolvidos se formam e são formados.

Para o desenvolvimento desta investigação, adotou-se como embasamento teórico um estudo sobre as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, com ênfase na aprendizagem baseada em problemas (PBL) e as reflexões sobre as contribuições do método ativo de ensino PBL em língua materna. Na sequência, fizemos uma breve retomada bibliográfica sobre os conceitos de letramento, novos letramentos e multiletramentos na contemporaneidade. Em seguida, com base nos aportes teóricos, foi elaborado e realizado um projeto de multiletramentos embasado na aprendizagem baseada em projetos e problemas (PBL), com uso das plataformas digitais *Google Sala de Aula* e *Toondoo*. Por fim, realizamos a análise dos resultados do projeto.

Quanto à organização da dissertação, o capítulo um apresenta o levantamento teórico sobre a definição de metodologias ativas de ensino e a explanação de alguns métodos ativos de ensino-aprendizagem, com ênfase no método de ensino aprendizagem baseada em problemas (PBL). Na sequência, o capítulo dois objetivou definir o conceito de letramento, novos letramentos, multiletramentos; bem como, a modificação das práticas e eventos de letramento do cotidiano devida à expansão tecnológica e as diferentes formas de texto na hipermídia. O capítulo três apresenta o contexto dessa pesquisa e o conceito de pesquisa-ação que configurou a metodologia utilizada, assim como sobre o perfil dos participantes. O capítulo quatro apresenta as características do gênero discursivo charge, a descrição das plataformas digitais *Google Sala de Aula* e *Toondoo*, a contextualização e o cronograma do projeto, os

³ Elaboramos o questionário pela plataforma digital *Google Docs* e escolhemos a temática sobre letramento digital para investigar quais eram as práticas multiletradas que os participantes costumavam realizar quando conectados à internet, uma vez que a nossa pesquisa aborda a temática da cultura multiletrada como advento da cibercultura. Além disso, como descreveremos no capítulo quatro, utilizaremos as plataformas digitais *Google Sala de Aula* e *Toondo* como suportes/ferramentas didático-pedagógicas para o desenvolvimento do projeto de multiletramentos.

procedimentos e a discussão dos resultados e por fim algumas reflexões sobre o projeto. E finalmente, as considerações finais e os anexos da pesquisa.

O projeto da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, de acordo com o Número CAAE: 01915918.5.0000.5501.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO APRENDIZAGEM

Neste capítulo, faremos uma reflexão sobre as mudanças e os desafios contemporâneos da educação. Visamos trazer contribuições teóricas sobre a prática pedagógica por meio das metodologias ativas e contextualizar alguns métodos de ensino que se encaixam nessa prática. Daremos enfoque na aprendizagem baseada em problemas (PBL), visto que a proposta de nosso trabalho com multiletramentos será respaldada nela. E, por fim, na última seção, abordaremos algumas considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o PBL para o ensino de Língua Portuguesa.

1. Metodologia Ativa de ensino aprendizagem

A educação do século XXI passa por profundas transformações, e a busca por metodologias educacionais inovadoras é um dos desafios contemporâneos. São crescentes as discussões sobre métodos ou modelos de ensino que possibilitem uma prática pedagógica que esteja além de uma “educação bancária” (FREIRE, 1998).

Até pouco tempo atrás, na perspectiva pedagógica tradicional liberal, a educação formal era centrada na figura do professor como agente único e principal do conhecimento científico, atribuindo aos educandos um papel passivo de receptores e de reprodutores dos saberes transmitidos. Contudo, na era das tecnologias de informação e de comunicação, tais abordagens metodológicas não atendem às necessidades dos alunos. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem tradicional, presente ainda em boa parte das escolas, passa a ser obsoleto e pouco motivador. Por isso, ultrapassar esses limites torna-se algo imprescindível em tempos em que o conhecimento está a um clique de nossos olhos.

Neste primeiro capítulo, procuraremos responder à seguinte questão: o que são metodologias ativas? Para respondermos à pergunta, iniciaremos com as definições das respectivas palavras: metodologia e ativa. Segundo o dicionário Aurélio online (2018) a palavra metodologia é definida como: “1. Arte de dirigir o espírito na investigação da verdade. 2 - Aplicação do método no ensino”; a palavra ativa é definida como: “1. Parte principal exercida

na realização de um ato”. Dessa forma, apenas pelas definições dos verbetes dicionarizados já podemos deduzir que o conceito de metodologias ativas está atrelado à aplicação de um método de ensino que está ligado à realização de um ato.

Sendo assim, as metodologias ativas de ensino têm como centralidade a construção da aprendizagem do aluno pelo aluno, desenvolvendo sua autonomia por meio experiências reais ou hipotéticas, nas quais o ensino visa promover meios, ferramentas e mediação (por parte do professor) para realizar ações que levem o estudante a construir e compreender o seu processo de aprender. Conforme essa perspectiva, o discente deixa os bastidores do conhecimento⁴ e passa atuar como agente ativo do aprendizado, pois aprender fazendo é intrínseco à natureza humana. Aprender fazendo, agindo e experimentando vai além das metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem; compreender o ensino desse modo abrange a formação multidimensional do discente em seu caráter cultural, social e político (MORAN, 2018, p. 16).

Entretanto, se o principal agente dos métodos ativos de ensino são os alunos, qual a importância do professor nesse processo? O professor continua tendo primordial importância no processo de ensino-aprendizagem, pois é ele quem planeja aulas criativas, apresenta os conceitos ou as etapas para chegar até eles, cria meios e auxilia a ação dos discentes, construindo, por meio dos métodos escolhidos, um espaço vivo – a aula – de trocas, resultados e pesquisas. Portanto, ao docente compete o planejamento, com prévio cronograma, mas, ao mesmo tempo, flexível, propiciando uma aprendizagem significativa com a utilização de projetos colaborativos.

Hoje, nem toda a tarefa é do professor, ele não precisa explicar tudo ao aluno, porque, no ensino ativo, o docente não é o único agente responsável pela produção do conhecimento. Pressupõe-se um aluno mais experiente, ativo, experimentador que aproveitar todo potencial das tecnologias como apoio na construção do saber. Cabe ressaltar que essas habilidades podem ser extrinsecamente desenvolvidas com atividades estimulantes de aprendizagem com base em situações desafiadoras e de investigação até que se tornem intrínsecas.

Moran (2016) explica que na “era digital” o acesso ao conteúdo ocorre por um processo multiletrado que envolve: textos impressos, vídeos, livros, blogs, sites, jogos/games e plataformas digitais diversas na construção de histórias como elementos dinamizadores, tornando o ensino mais atrativo.

⁴ A expressão bastidores do conhecimento é empregada, metaforicamente, no sentido de que o aluno deixa de ser passivo em relação à própria aprendizagem e passa a atuar de modo ativo.

No ensino tradicional, o professor é o único transmissor do saber, contudo, no modelo ativo de educação, a atuação do professor difere do modelo expositivo-instrucional, pois ele passa a ser um facilitador entre os aprendizes e o conhecimento: motivando-os, instigando-os a construir saberes. Sendo assim, o aprendiz compreende, monitora e confere os resultados, atribuindo aos conteúdos um significado pessoal e real.

A mudança, nesse caso, não parte somente do posicionamento do educador, pois dentro desse processo é necessário que todos estejam envolvidos: instituição, professores e alunos. Cabe ao professor definir as habilidades e competências mais significativas, relacionar os conteúdos com a vida, pois, quando o aluno compreende que aquele conceito está ao seu redor, tudo se torna mais significativo.

Moran (2015, p. 24) compara a função do professor a de um curador, pois, segundo ele, tanto o curador quanto o educador escolhem a relevância dentre as informações na “era digital do conhecimento”, auxiliando os discentes a selecionarem e encontrarem “sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis”. Para Moran (2015), nesse contexto, o educador assume papel de orientador, pois sendo o par mais experiente da relação e competente intelectualmente orienta: a classe, os grupos e cada aluno.

Portanto, um ensino significativo não se baseia na transmissão de saberes imutáveis, conforme explica Freire (1998, p. 52): “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Para o estudioso, o papel do educador é de estar “aberto” às novas situações, ter senso crítico aguçado e despertar a criticidade do outro. Desse modo, tanto Freire (1998) quanto Gadotti (2005) tecem comentários negativos sobre a obediência educacional por submissão. Ambos defendem que os passos para alcançar uma aprendizagem significativa são: 1. autonomia, 2. originalidade, 3. interação/cooperação para liberar as potencialidades dos alunos “para uma ordem social” a ser modificada paulatinamente.

Consoante a isso, acreditamos que a educação deve ser responsável pelo estímulo do pensamento crítico e da promoção de discussões sobre as diferentes configurações sociais. É o pensar além dos muros, refletir e visitar o currículo. Compreender teorias para aplicá-las no dia a dia, possibilitando “a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade” (GADOTTI, 2005, p. 253-254).

O respeito à autonomia e à diversidade cultural e identitária de cada discente é, conforme Freire (1998), um “imperativo ético” e não uma escolha a critério do docente. Cabe ao professor respeitar a curiosidade do aprendiz, suas preferências, variação linguística, “sintaxe e prosódia”. Não cabe ao professor limitar o aluno em sua liberdade de pensamento e forma de ver o mundo,

porque o ensino possui compromisso ético com a liberdade de ser. Porém, isso não significa que a escola será um espaço sem prévio planejamento e regras, ou que o currículo educacional será volátil aos desejos e aspirações de cada um dos estudantes. Muito pelo contrário, para aprender com excelência é necessário planejamento, organização, métodos de estudos, regras e prazos.

Durante muito tempo, a instituição escolar separou os saberes epistemológicos de suas ações e resultados práticos. Quantos cursos de licenciatura e/ou outros cursos de nível universitário prepararam o universitário para vivenciar sua rotina de trabalho? O que queremos evidenciar, por intermédio de nossa experiência, é que muitos saberes necessários à sobrevivência profissional são/serão aprendidos no dia a dia, pela vivência/experiência, tentativas de acerto, fracasso e sucesso. É inquestionável que a escola não pode prever todos os caminhos futuros, os quais seus alunos irão percorrer, mas é possível antecipar situações comuns, em que a teoria é posta a favor da prática e vice-versa.

A “escola padronizada”, baseada em métodos tradicionais, parece que não vem considerando a importância do conhecimento pautado em habilidades e competências cognitivas, pessoais e sociais que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora do aluno, argumenta Moran (2015). Para ele, a era digital trouxe consigo o rápido e fácil acesso aos mais variados meios culturais e saberes. O ser humano é capaz de aprender qualquer coisa no momento em que desejar e com diferentes pessoas ao mesmo tempo. Essa relação entre o conhecimento instantâneo e entre as formas de ensinar das escolas atuais tem sido palco de profundas discussões, por se tratar de um novo cenário.

Segundo Moran (2015, p. 5), “Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”.

Tendo em vista esses aspectos, elaboramos um sucinto quadro comparativo com as diferenças de ensino-aprendizagem da metodologia tradicional e das metodologias ativas:

Quadro 1 Diferenças entre as Estratégias de ensino tradicional e ativo

<i>METODOLOGIA DE ENSINO -APRENDIZAGEM TRADICIONAL</i>	<i>METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM ATIVA</i>
Aluno passivo.	Aluno ativo.
Aluno dependente.	Aluno autônomo.
Professor ativo, centralidade de ensino no professor.	Professor ativo, centralidade de ensino no aluno.

Fala monológica e retórica do educador.	Fala dialógica, interação entre educador e aprendiz.
Professor como transmissor do conhecimento.	Professor como facilitador/mediador do conhecimento
Estímulo a submissão.	Estímulo à crítica.
Aulas de cunho teórico e expositivas.	Aulas que relacionam teoria e prática.
Saber imutável e inquestionável.	Saber em construção e mutável.
Construção individual da aprendizagem.	Construção sociointeracional da aprendizagem.
Aprendizagem teórica descontextualizada à prática.	Aprendizagem teórica e contextualizada à prática “ação-reflexão-ação”.
Aprendizagem ocorre somente no espaço escolar.	Aprendizagem ocorre no espaço escolar e fora dele “ <i>Ensino Híbrido</i> ” ⁵ .
Ensino segmentado.	Ensino multidimensional.
Estímulo à memorização de decodificação de conteúdo.	Estímulo à aprendizagem crítica e à compreensão de conteúdo.
Motivação extrínseca – ponto de partida é o professor e a sala de aula.	Motivação extrínseca e intrínseca – ponto de partida é a transformação do meio em que se vive.
Avaliação somativa no final das unidades, estágios e disciplinas.	Avaliação formativa com constantes feedbacks.
Relações de poder assimétricas entre educadores e educandos.	Relações de poder simétricas entre educadores e educandos, ambos são corresponsáveis.

Fonte: Lima (2011)⁶, quadro adaptado por nós.

Embora o termo metodologias ativas de ensino-aprendizagem seja muito discutido atualmente, esse conceito não é tão novo assim, pois iniciou-se no século XIX com o ideal pedagógico da *Escola Nova* proposto pelo filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1979). Ele era favorável ao ensino focado na autonomia, originalidade e cooperação. Para o filósofo, a obediência e a submissão eram empecilhos à uma educação significativa. Os princípios da Escola Nova contribuíram muito com esse inovador movimento educacional, o

⁵ O conceito de Ensino Híbrido será explicado na subseção 1.2.2.

⁶ Adaptado por nós.

qual, posteriormente, no Brasil, Moran (2015, p. 1) nomeou como “metodologias ativas de ensino”.

No cenário da educação nacional, esses métodos foram adotados, primeiramente, pelo ensino superior na área da Saúde, na década de 60, o qual organizava o Currículo em disciplinas que contemplassem a resolução de problemas, ao invés dos alunos estudarem as disciplinas separadamente, afirma Moran (2016). O autor refere-se também, como pioneiras, às áreas da Engenharia no uso de tais métodos, com a aprendizagem com foco em projetos, e Administração, voltada para o estudo de caso (estratégia muito semelhante ao PBL).

Metodologias ativas fundamentam-se, portanto, em abordagens pedagógicas que utilizam experiências reais ou simuladas, cujos objetivos proporcionam condições de solucionar desafios contextualizados de acordo com a prática social em situações diversas. Tais metodologias baseiam-se em situações-problemas como estratégia de ensino/aprendizagem, estimulando automotivação do aprendiz, pois, dessa forma, diante do problema, ele pesquisa, detém, examina, revisa as possibilidades e reflete sobre o processo da própria aprendizagem. Ademais, a problematização pode fazer com que o aluno entre em contato com os conteúdos e informações para a produção do conhecimento, com a finalidade de resolver dificuldades e levar à promoção do próprio conhecimento. Nesse sentido,

[...] as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas (MITRI et al., 2008, apud BERBEL, 2011, p. 29).

O segundo artigo, Título II da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação (BRASIL, 1996), delibera que o acesso e a permanência na escola dos estudantes é dever de todos. Por essa razão, para atender tal demanda, torna-se necessário a adequação das metodologias de ensino, partindo da realidade e necessidades sociais dos discentes. Além disso, o nono e o décimo primeiro inciso do terceiro artigo, Título II da LDB (1996), frisam o dever da garantia de um padrão de qualidade de ensino atrelado à vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Dessa forma, refletir sobre a formação do professor é “exercitar uma adequada pedagogia dos meios, uma pedagogia para a modernidade” que se projete para o futuro, visando uma educação “capaz de manejar e produzir conhecimento”, pautando-se nas mudanças impostas sócio-historicamente, para que possamos, como educadores, reconstruir o mundo.

Portanto, como vimos nos artigos mencionados da LDB (1996), dentre as obrigações da instituição escolar, está a incumbência de educar o aprendiz para a vida, visando ao seu pleno desenvolvimento, contextualizando os saberes escolares ao mundo do trabalho e às interações sociais. O uso de métodos ativos de ensino, conforme afirma Berbel (2015), pode despertar a motivação autônoma no jovem, porque propicia ao aluno o agir individual ou coletivo, por serem disponibilizadas oportunidades de resolução e/ou resoluções de situações-problemas propostas pelo currículo escolar. Desse modo, quem traçará os caminhos para a(s) resposta(s) é o próprio estudante. Ainda de acordo com Berbel, na “escola, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos (BERBEL, 2011, p. 26)”.

A promoção de autonomia está atrelada à motivação intrínseca do discente em aprender um conceito novo, gerando assim uma aprendizagem significativa em seu contexto escolar ou comunidade em que se vive. É evidente que a motivação intrínseca não pode partir do outro, pois é algo que acontece internamente, porém há possibilidade de que fatores, atitudes e necessidades externas promovam esse tipo de motivação, conseqüentemente gerando a autonomia do indivíduo. Na aprendizagem ativa, o educador é o responsável por proporcionar situações desafiadoras, com as quais o aluno possa desenvolver a capacidade de solucioná-las por meio de ações protagonistas. Dessa forma, a motivação parte de fatores externos, contudo, a significação da proposta pode propiciar ao aprendiz motivação intrínseca para realizar a tarefa e superar os desafios. Assim explica DeCharms, conforme a citação de Guimaraes: “As pessoas extrinsecamente motivadas sentem-se frequentemente como marionetes da autoridade ou das recompensas, mas as pessoas intrinsecamente motivadas sentem-se como origem, comportando-se com liberdade e auto investimento” [...] (DECHARMS, 1968, apud GUIMARAES, 2003, p. 39).

Por conseguinte, a utilização de métodos ativos é favorável ao desenvolvimento da automotivação, sempre que essa ação tenha como ponto de partida o próprio alunado. Oportunizadas as possibilidades de soluções para uma situação-problema de acordo com o Currículo Escolar vigente, o professor faz a mediação entre as opções e as etapas para o desenvolvimento de respostas e de ações criativas para solucioná-las.

Berbel (2011, p. 28) afirma que metodologias ativas de ensino podem despertar o interesse e a curiosidade, “à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”. Por essa razão, a abordagem ativa de ensino não é somente uma metodologia inovadora, porque se trata de uma

mudança de pensamento tanto do professor, quanto do aluno. Ela estabelece um rompimento da ideologia fundamentada na transmissão dos saberes de forma monológica e da fala retórica do professor.

Em direção oposta à visão de ensino centrada no professor, sobre a questão dialética do ensino, Gadotti (2005, p. 253) explica que: “[...] o educador e o educando aprendem juntos numa relação dinâmica, na qual a prática orientada pela teoria reorienta essa teoria num processo de constante aperfeiçoamento”. O impulso da aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de saberes novos a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos. Nesse caminho, o professor é tido como facilitador entre a epistemologia e o conhecimento de mundo de cada discente em consonância com o perfil social do estudante e de sua comunidade escolar.

O processo de ensinar e aprender é dinâmico, complexo e alinear e exige ações direcionadas que visam ampliar os conhecimentos dos discentes por meio de “práxis”. Segundo Rojo (2015, p. 53), as práticas sociais podem ser objetivas e subjetivas a partir das relações que estabelecemos com tudo que compreende o meio em que vivemos: ideias, concepções, pessoas e objetos, as quais são construídas a partir de nossas ações. Além disso, a transformação do mundo e da natureza, assim como a de nossa vida, ocorre pela “práxis”, pois “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na *práxis* humana e na compreensão desta *práxis*” (MARX, 1982 apud ROJO, 2015). Rojo (2015) explica que: “Na práxis, o sujeito age conforme pensa, a prática “pede” teoria, as decisões precisam ter algum fundamento consciente, as escolhas devem poder ser justificadas. Na práxis, o sujeito projeta seus objetivos, assume seus riscos, carece de conhecimentos” (KONDER, 2003, apud ROJO, 2015, p. 55).

Em suma, o ensino exigirá do docente trabalho reflexivo permanente, a mediação da pesquisa e direcionamento ao conhecimento. Ademais, o ato de ensinar-aprender deve ser um conjunto de atividades articuladas, nas quais os diferentes atores (educador e educando) alternam a responsabilidade e o comprometimento da aprendizagem significativa. A seguir veremos as descrições de alguns métodos ativos de ensino.

1.1 Diversidade de métodos ativos de ensino aprendizagem

Segundo Moran (2018), há uma diversidade de métodos associados aos princípios das metodologias ativas, as quais proporcionam aos alunos a possibilidade de aprender de modo

significativo, tais como: sala de aula invertida, ensino híbrido, gamificação e criação de jogos, *storytelling* e *digital storytelling*, aprendizagem baseada em projetos, entre outras. Nesta seção, discorreremos, sucintamente, sobre alguns desses métodos e suas contribuições para melhoria da aprendizagem.

1.1.2 A Sala de Aula Invertida

Dentre os métodos ativos mais conhecidos, está a sala de aula invertida, que consiste na inversão da ordem da aprendizagem em uma perspectiva tradicional, ou seja, ao invés de o educador levar conceitos básicos prontos sobre alguma teoria para os alunos, é feito o inverso: solicita-se que os educandos busquem por esses conceitos. Dessa forma, as informações básicas e resoluções de problemas simples podem ser encontradas pelos aprendizes, partindo do conhecimento prévio deles. A situação deve ser mediada pelo professor, sendo assim, é possível indicar fontes de pesquisa ou até mesmo utilizar algumas plataformas online de ensino para que as atividades possam extrapolar a barreira física da sala de aula.

Essas atividades oferecem aos estudantes a oportunidade de compartilhar suas descobertas com o professor e toda a sala de aula, como também proporcionam ações interacionais e dialógicas em dinâmicas, trabalhos e projetos grupais. Além disso, conforme ressaltamos anteriormente, esses momentos podem ser híbridos, com a utilização de recursos digitais, tanto para a busca de conceitos, como para o compartilhamento de sínteses, resoluções de problemas ou discussões online (MORAN, 2018, p. 53).

Logo, a estratégia de inversão na sala de aula “otimiza o tempo da aprendizagem e do professor”, além de ser um modelo híbrido de ensino. Assim, a aprendizagem ocorre pelo protagonismo do aluno, de modo progressivo; o professor fica responsável em planejar os estágios e mediar o processo de descoberta (MORAN, 2018, p. 53).

Na aula invertida, o educador deve estar atento em prover instruções e realizar interferências claras e precisas. A mediação ocorre para atender à necessidade dos grupos e/ou individual dos discentes. Isso irá depender do desenvolvimento das atividades, dúvidas e inquietações dos alunos. Sobre esse processo, Moran (2018) compara o trabalho do professor ao de um curador.

Os pioneiros teóricos de técnicas da aula invertida foram Bergman e Sams, relata Moran (2018). Das técnicas divulgadas por eles, destaca-se a exibição de vídeo para iniciar os estudos. Esse material pode ser utilizado em sala de aula, ou ser disponibilizado para que os educandos o assistam, em suas residências. Cabe ao professor orientar sobre a finalidade da proposta, assim

como, propor atividades coerentes aos objetivos. Nessa etapa, o atendimento às necessidades específicas de cada aluno é essencial.

Entretanto, há o perigo de uma tendência reducionista dessa prática, pois, apenas exibir vídeos antes da realização de atividades ou explicação do professor, não é uma autêntica prática ativa de ensino. Sobre isso, o autor afirma que “[...] aula invertida tem sido vista de uma forma reducionista como assistir vídeos antes e realizar atividades presenciais depois” (MORAN, 2018, p. 53).

Diversos recursos pedagógicos podem ser utilizados nessa prática, como pesquisas individuais e/ou grupos em bibliotecas e sites; leituras de textos diversos; o uso de plataformas digitais de ensino disponíveis na rede; visitas a museus, etc.

Além do apresentado, a dinâmica da sala de aula invertida pode estar voltada para atividades interdisciplinares e transdisciplinares, neste caso, o método se assemelha muito a aprendizagem baseada em problemas⁷, pois propõem-se desafios que podem ocorrer dentro um ou mais campos de estudos. Essas situações devem estar atreladas ao cotidiano dos estudantes, pois a contextualização dos problemas à realidade da comunidade escolar é que motiva os desafios, sendo uma oportunidade de relacionar teoria à práxis:

É importante que os projetos estejam ligados à vida dos alunos, às suas motivações profundas, e que o professor saiba gerenciar essas atividades, envolvendo-os, negociando com eles as melhores formas de realizar o projeto, valorizando cada etapa e principalmente a apresentação e a publicação em um lugar visível do ambiente virtual, para além do grupo e da classe (MORAN, 2018, p. 54).

Conclui-se que a sala de aula invertida deve estar alinhada aos princípios da aprendizagem ativa, a autonomia, o protagonismo e a corresponsabilidade do aluno de aprender a aprender. O professor, também, é de suma importância em todas as etapas, planejando, executando e flexibilizando o ensino. Nesse contexto, a aula transforma-se em um evento concreto de aprendizagem, em que as variantes podem mudar. Assim, pesquisas na área da educação evidenciam um avanço de aprendizagem por técnicas de inversão, em comparação à abordagem tradicional de ensino (BLIKSTEIN apud FONSECA; GOMES, 2013 apud MORAN, 2018, p.54). Em seguida, apresentaremos o método ativo de ensino híbrido.

⁷ Na subseção 1.3, faremos uma explanação detalhada sobre a aprendizagem baseada em problemas (PBL).

1.1.3 Ensino Híbrido

A semântica da palavra híbrida está atrelada ao conceito da mistura de diferentes elementos para a composição de um todo. Quando se trata de ensino- aprendizagem híbrida não poderia ser diferente, por isso a essência desse método baseia-se nas variadas possibilidades de em uma aula ocorrer diversas atividades ao mesmo tempo. Mas como isso é possível? No ensino híbrido, o professor pode propor diferentes estações de aprendizagem para cada grupo e/ ou aluno da sala, maximizando ao máximo o tempo de aprendizagem.

Para Moran (2018), o próprio conceito de metodologia ativa já pressupõe o hibridismo nos modos de ensinar, uma vez que são metodologias centradas no protagonismo do aluno na construção da aprendizagem de forma flexível, interligada e híbrida. Segundo o autor, esse modelo de ensino apresenta soluções eficazes que contemplam o perfil do alunado de hoje.

Assim, a flexibilidade, as diferentes estações de ensino, a mistura e o diferentes meios de compartilhamento, as possibilidades de espaços e de realização das atividades propostas são os pontos fortes do ensino híbrido. Embora, o que caracterize o hibridismo seja a mistura de atividades e espaços diferentes, o uso das tecnologias de informação e comunicação (TDIC): “esse processo, [...] hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades” (MORAN, 2018, p. 39).

A construção da aprendizagem formal escolar se dá por três movimentos ativos híbridos, os quais são: 1. construção individual; 2. construção grupal; 3. tutorial (mediação de um par mais experiente); em todas as etapas a supervisão do docente é primordial para que os estudantes aprofundem seus conhecimentos. Entretanto, a supervisão tem caráter de instruir e orientar de maneira individual ou grupal o aluno mediante aos caminhos que devem ser traçados por eles, pois o “[...] papel principal do especialista ou docente é o de orientador, tutor dos estudantes individualmente e nas atividades em grupo, nas quais os alunos são sempre protagonistas” (MORAN, 2018, p. 40).

Em síntese, o ensino híbrido é um dos elementos fundamentais para uma proposta pedagógica ativa de aprendizagem, uma vez que possibilita aos estudantes uma maior autonomia na realização das tarefas e construção do saber. Além disso, o advento da expansão tecnológica oportunizou flexibilidade de espaços-físicos de aprender, e não podemos esquecer da riqueza de informações que podem ser acessadas pela rede digital. Agora, veremos a metodologia de ensino-aprendizagem baseada em jogos e gamificação.

1.1.4 Jogos e Gamificação

De acordo com Huizinga (1980) e Caillois (1990), o jogo sempre esteve presente em diferentes processos de civilização como eixo natural e central nas relações humanas sobre formas de rituais religiosos, mitos, trabalho, festividades ou divertimentos, estando desta forma fortemente relacionado à cultura humana. Para Caillois (1990), o jogo está diretamente associado às bases sociais e aos comportamentos do indivíduo. Além disso, as atividades lúdicas têm o poder de exercer importantes papéis na configuração da personalidade humana, sendo instrumentos importantes da cultura de um povo e de uma sociedade, pois, por meio delas, muito se pode descobrir sobre os próprios hábitos cotidianos e sobre as estruturas basilares da sociedade.

Atualmente, o uso de jogos como recurso pedagógico é algo que enriquece as aulas, e essa prática está cada vez mais presente nas instituições escolares. As aulas gamificadas tornam a aprendizagem motivadora e divertida, além de aproximar o currículo da realidade dos educandos. Por meio dos jogos, é possível propor desafios para soluções de problemas diversos, possibilitando, também, o controle das emoções a partir de experiências como a vitória e a derrota.

Os jogos a serem utilizados em sala podem ser já existentes e socialmente tradicionais, digitais e/ou atividades e tarefas gamificadas, ou seja, a construção de atividades que façam uso da linguagem dos jogos. O importante é que contemplem as competências e as habilidades previstas pelo currículo e planejadas pelo professor.

O conceito de games (jogos digitais) define-se por uma atividade lúdica que envolve uma sequência de ações e decisões dos jogadores com base em regras prescritas pelo “universo do game”. De acordo com Schuytema (2008, p. 7 apud ALVES, 2015, p. 37), “as regras e o universo do game existem para proporcionar uma estrutura e um contexto para as ações do jogador. As regras também existem para criar situações interessantes com o objetivo de desafiar e se contrapor ao jogador [...]”.

No contexto escolar, criar desafios estimulantes para proporcionar uma aprendizagem divertida, em que o estudante se torne sujeito de suas ações para alcançar um objetivo maior, é o que buscamos como educadores, e, certamente, é um dos princípios da metodologia ativa. Alves (2015) afirma que as atividades prazerosas, como o jogar, levam as pessoas a uma imersão e faz com que o tempo passe despercebido. Posto isso, refletindo sobre os métodos ativos possíveis em sala de aula, os jogos e games podem tornar o ensino mais prazeroso e desafiador.

Erroneamente, ainda há educadores que acreditam que o jogar e o brincar estão associados diretamente, apenas, à infância. Contudo, atividades gamificadas e jogos podem ser perfeitamente desenvolvidas em todos os níveis da educação, inclusive no ensino superior. Eles podem promover uma aprendizagem desafiadora e sociointerativa, pois, nos jogos grupais, os participantes precisam mobilizar uma série de conhecimentos e capacidades de negociação com os outros integrantes, além de estimular o raciocínio lógico. Aliás, os estudantes ao jogar utilizam uma variedade de capacidades de letramento, por meio de gêneros e idiomas diferentes. Sobre isso, Moran (2018) afirma que

Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Jogos individuais ou para muitos jogadores, de competição, colaboração ou de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas, tornam-se cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino (MORAN, 2018, p. 63)

Em suma, os jogos e atividades gamificadas são métodos ativos de ensino, pois assim como as outras técnicas, a construção da aprendizagem se dá pelo aluno. Ademais, as atividades lúdicas são capazes de motivar e engajar públicos de faixa etária diferente. Este engajamento está diretamente ligado à relevância que o conteúdo tem para os participantes. Assim, para a promoção da aprendizagem ativa, o engajamento do aluno é um elemento facilitador na construção do saber. Adiante, explicaremos sobre o ensino por storytelling e digital storytelling⁸.

1.1.5 *Storytelling e Digital Storytelling*

Segundo o PCN (1998),⁹ para que a aprendizagem seja significativa, o trabalho educacional deve dar significação à realidade do aluno. De encontro com a orientação do PCN sobre aprendizagem significativa, Rosenfeld (1999) afirma que a literatura permite aos leitores vivenciarem e contemplarem, criticamente, os sentimentos relativos à existência humana, pois, por meio da ficção, é possível vivenciar novas experiências que se diferem da vida pessoal e do mundo científico.

⁸ Traduz-se: contação de história e contação de história digital.

A estratégia de *storytelling* é apontada por Tavares e Ribeiro (2016) como um método, potencialmente, eficaz para solucionar as demandas de representação do conhecimento mediante a tecnologia educacional. O termo cuja tradição é contar histórias é relativamente novo. Entretanto, é algo tão antigo quanto a civilização, afirmam Tavares e Ribeiro (2016). De acordo com Miller (2008, apud Tavares e Ribeiro, 2016), desde os primórdios da humanidade já existiam contadores de histórias, pois nas cavernas havia desenhos nas paredes narrativas.

Na antiguidade, os mitos seriam as primeiras formas de história conhecidas, utilizados por muitas culturas para explicar fenômenos naturais, cujas causas a ciência desconhecia, ou como modo de enaltecer rituais de passagens dos povos antigos, explicam Tavares e Ribeiro (2016). Para os autores, os contadores precusores possuíam somente palavras faladas.

Atualmente, o *storytelling*, por meio das tecnologias, adentrou o meio virtual, rompendo limites tradicionais; por essa razão, os modos de contar histórias mudaram. Surge, então, a digital *storytelling*, a qual é a combinação de contar histórias com as ferramentas multimídias englobando imagens, áudios e vídeos.

Os recursos tecnológicos desde o antigo giz aos equipamentos eletrônicos, tais como: computadores, *tablets*, celulares, videogames, entre outros, são ferramentas importantíssimas para a promoção de uma aprendizagem ativa, que vai ao encontro das expectativas dos educandos.

O método ativo de ensino, digital *storytelling*, possibilita a criação de ambiente multimídia, que tem como objetivo o auxílio de estudantes no processo da aprendizagem-reflexiva. Ao introduzir *storytelling* no meio digital, é possível transmitir informações de uma história, utilizando-se de hipermídias, filmes, áudios, ilustrações, interações e animações.

A partir do exposto, conclui-se que o uso de *storytelling* e/ou digital *storytelling* como recurso pedagógico de ensino ativo é extremamente valioso, pois pode tornar a aprendizagem mais significativa. Estimula o gosto pela leitura, a imaginação, a inteligência, a gestão das emoções, a memória, a atenção, desenvolve aspectos cognitivos e sociais. Pode ser utilizado como instrumento para produções escritas contextualizando os recursos de linguagem, conseqüentemente proporcionando a expansão da linguagem e dos conhecimentos epistemológicos de modo prazeroso. Na próxima subseção, discutiremos sobre a aprendizagem baseada em projetos.

1.1.6 Aprendizagem Baseada em Projetos

A aprendizagem baseada em projetos visa envolver os alunos em uma situação real de ensino que objetiva a concretização dos conceitos aprendidos, por meio de ações ou eventos escolares. Dessa forma, os alunos podem trabalhar individualmente ou em grupo desenvolvendo habilidades diferentes para atingir um único propósito. Além disso, a prática pedagógica fundamentada em projetos pode beneficiar a escola e a comunidade escolar, uma vez que o trabalho pode ser iniciado a partir de um problema identificado pelos alunos, tanto do contexto escolar, como fora dele.

Para Moran (2018), durante o processo de planejamento e execução, os alunos mobilizam conhecimentos que extrapolam à disciplina de estudo; por essa razão, trabalhar com projetos envolve a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Essa proposta é uma excelente oportunidade para educadores e educandos romperem com uma visão fragmentada do currículo, pois exige que diversas teorias de diferentes áreas do conhecimento sejam aplicadas em prol da resolução do problema ou desafio. Sendo assim, “[...] por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo, e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI” (MORAN, 2018, p. 57).

A criticidade e a autorreflexão são competências exigidas nas situações de aprendizagem baseadas em projetos. Esse tipo de ensino prevê constante feedback do educador, avaliação entre os pares por discussões em grupos e a mediação do professor para o aprimoramento das ideias e alcance do resultado. Ademais, as atividades do projeto desenvolvem uma aprendizagem colaborativa e compartilhada. Busca-se encontrar na realidade a raiz do problema, os quais serão pesquisados, propostos e avaliados pelos discentes.

Segundo o Buck Institute for Education (2008, apud MORAN, 2018, p. 58), os projetos bem-sucedidos têm oito características em comum:

Quadro 2: a descrição das oito características dos projetos bem sucedidos com base no Buck Institute for Education (2008)

1. Reconhecem o impulso para aprender, intrínseco dos alunos.
2. Envolvem os alunos nos conceitos e princípios centrais de uma disciplina
3. Destacam questões provocativas.
4. Requerem a utilização de ferramentas e habilidades essenciais, incluindo tecnologia para aprendizagem, autogestão e gestão do projeto.
5. Especificam produtos que resolvem problemas.
6. Incluem múltiplos produtos que permitem feedback.

7. Utilizam avaliações baseadas em desempenho.
8. Estimulam alguma forma de cooperação.

Fonte: elaborada por nós, com base no Buck Institute for Education (2008),

Embora, na aprendizagem baseada em projetos seja necessária uma sequência de ações planejadas por professores e alunos, o trabalho difere do conceito de sequência didática (SD), pois “[...] diferentemente de uma sequência didática, em um projeto de aprendizagem há preocupação em gerar um produto. Porém, esse produto não precisa ser um objeto concreto. Pode ser uma ideia, uma campanha, uma teoria [...]” (MORAN, 2018, p. 57).

Conforme vimos, os projetos oferecem uma gama de possibilidades para a realização de trabalhos que englobem diferentes disciplinas, os quais podem ter uma duração curta (semanal ou mensal, ou longa (bimestral, semestral ou anual), dependendo da necessidade, também, podem envolver diferentes espaços além da sala de aula.

Moran (2018, p. 59) descreve os principais tipos de projetos pedagógicos: 1. Exercício-projeto - aplicado no âmbito de uma única disciplina. 2. Componente-projeto desenvolvido de modo independente das disciplinas, 3. Abordagem-projeto, atividade interdisciplinar ou transdisciplinar. Currículo-projeto – transdisciplinar, pois não mais é possível identificar uma estrutura formada por disciplinas. Além dos tipos de projetos, temos as classificações conforme os objetivos que se pretende alcançar com seu desenvolvimento, são eles: “(projeto pedagógico), de pesquisar uma nova solução (científico) ou de construir um novo produto ou processo (criativo)” (MORAN, 2018, p. 59).

Portanto, como apresentado, a metodologia ativa de aprendizagem baseada em projetos parte de uma infinidade de possibilidades de propostas, desde situações mais curtas e simples às complexas e de longa duração. É um método centralizado no aluno e nas atividades compartilhadas, pois sua realização depende das ações individuais e coletivas. Esse tipo de aprendizagem oportuniza a união do currículo e, por sua vez, dos conhecimentos, preparando o discente para a vida e mostrando a importância da corresponsabilidade e ações coletivas para alcançar um determinado objetivo. Competências que são extremamente importantes para formação cidadã e profissional dos educandos da atualidade.

Vimos na seção 1.1, resumidamente, algumas metodologias de ensino e suas contribuições para a promoção de uma aprendizagem ativa e mais significativa para os alunos. Na próxima seção, aprofundar-nos-emos na Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Daremos uma ênfase maior a essa abordagem, pois fundamentamos nosso projeto de multiletramentos à luz dessa teoria.

1.2 Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)

A aprendizagem baseada em problemas surgiu entre o final da década de 60 a 70, na Universidade de McMaster de medicina, no Canadá, em que um grupo de pesquisadores insatisfeitos com o modelo de ensino tradicional propõe uma educação reformadora, a partir de um currículo de medicina norteado por estudos de problemas-aprendizagem baseada em problematização (PBL ou ABP¹⁰). Entretanto, já nos anos 30, a *Harvard Business School* havia proposto a utilização de fomentar a aprendizagem por meio de problemas reais. Sendo assim, o PBL foi reformulado, nos anos 70, pela Universidade de McMaster, a qual, posteriormente, disseminou-o para outras universidades da área da saúde, tal como: a Universidade de *Masstricht* na Holanda, onde o PBL adquiriu a fortificação de sua base (PENAFORTE, 2001).

Em 1980, a Universidade do Havá também orientou seu currículo neste modelo metodológico. Embora, as universidades não cite diretamente os fundamentos conceituais de Dewey, referentes a escolanovista, percebe-se, claramente, as influências da ideologia educacional proposta pelo filósofo, afirmam Cyrino e Toralles-Pereira (2004).

Embora, o PBL seja tratado como uma abordagem de ensino atual, como vimos, sua primeira configuração foi elaborada há 88 anos atrás. Thomas Corts (apud Sousa, 2011, p. 36) o descreve como “um estilo de aprendizagem recentemente recuperado”. Segundo ele, as “raízes” do método remetem à dialética de Sócrates e Hegeliana (pergunta/resposta e tese/antítese). Além disso, para Ribeiro (apud Sousa, 2011,p.37), os princípios teóricos que norteiam o PBL, apesar de não citados por nenhum dos teóricos da abordagem, têm como base as teorias de David Paul Ausubel, Jean William Fritz Piaget, Jerome Seymour Bruner e John Dewey.

No Brasil, assim como no Canadá, o PBL foi introduzido pelos currículos de Medicina, denominada de metodologia da problematização (MP), contudo vem sendo experimentada em outras áreas de estudos. Há registros de que o PBL teve início, nas universidades brasileiras, por Juan Diaz Bordenave e Adair Martins Pereira, pelo livro *Estratégias de ensino-aprendizagem* publicado pela primeira vez em 1977. A obra faz referência ao método do arco

¹⁰ Nesse trabalho adotaremos a sigla PBL, original da Língua Inglesa: Problem Based Learning, para nos referirmos à aprendizagem baseada em problemas. A sigla ABP origina-se da tradução desse termo do Inglês para o Português.

de Charlez Maguerez; este livro foi a única referência ao método durante anos, sendo essa uma das primeiras fundamentações teóricas sobre o assunto.

Charles Maguerez, nos anos 70, desenvolveu um método de ensino que motivasse a aprendizagem dos trabalhadores rurais. O método compreendia novas técnicas de ensino sistematizadas na forma de um arco. De acordo com Bordenave (2005), o método é composto por cinco etapas/ procedimentos:

1. Observação do problema;
2. Identificação dos fatores mais importantes acerca do problema;
3. Estudo das causas do problema;
4. Desenvolvimento de hipóteses de solução e
5. Ações para resolver o problema.

A seguir a imagem do Arco proposto por Maguerez:

Figura 1- Método do Arco de Maguerez



Fonte: Bordenave (2005, p. 2).

Para Berbel (2011), atualmente, trabalhos com o arco têm sido realizados em ciências agrárias e da saúde, assim como em outros cursos de nível superior. Já de acordo com Ribeiro (2008), os princípios do PBL podem ser resumidos, basicamente, em:

1. Centralização do ensino na aprendizagem do estudante – aprender a aprender;
2. Responsabilização do aluno por sua aprendizagem;
3. Ensino a partir dos conhecimentos prévios e vivência do discente;
4. Aprendizagem significativa, ativa, interativa e mediada;
5. Contextualização do ensino por situações problemas e estudos de casos reais ou hipotéticos;

6. A aprendizagem é indutiva: construída pelo aluno individualmente e/ou em grupos;
7. O professor é mediador “tutor/instrutor”;
8. A prática antecede a teoria e/ou a teoria e a prática caminham juntas (reflexão sobre dos alunos em relação ao seu processo metacognitivo).

No modelo ativo de ensino ideal, o currículo escolar não deve estar segmentado em disciplinas como no ensino tradicional. Dessa forma, a organização do currículo pode estar dividida em módulos, eixos temáticos e situações problemas interdisciplinares envolvendo um corpo docente de diferentes áreas para formulá-las, o qual deve trabalhar em conjunto. Sendo assim, as escolas, para atender o método ativo de ensino, devem estar dispostas às modificações estruturais físicas, conceituais e ideológicas, explicam Moran (2015) e Berbel (1998).

Barrows (1996) estabelece cinco etapas descrevendo o papel corresponsável do educando em relação à autoaprendizagem, são elas:

- 1- Discussão em grupos sobre a situação proposta, examinando-a e criando possíveis soluções;
- 2- Identificação de conceitos e aspectos ou dimensões do problema que não compreendem, buscando respostas e embasamento teórico, movimento autônomo individual e coletivo (aprender fazendo e aprender a aprender);
- 3- Prioridades são definidas pelos alunos a partir do estudo do caso, nesta etapa os alunos apontam, planejam, agem e refletem sobre sua prática para se necessário reformular soluções;
- 4- Retomada da proposição do problema e considerações iniciais, integrando os conceitos pesquisados (novos) ao contexto do problema ;
- 5- Solução do problema e autoavaliação de desempenho tanto individual como coletivo.

Nesta perspectiva, trabalhar com o método PBL exige que a instituição escolar disponha de espaços além da sala de aula, tais como: amplas bibliotecas para realização de pesquisas, estudos e trabalhos; salas de informática com computadores disponíveis para todos os alunos; sistema de internet wi-fi à disposição de alunos e professores; sala de leitura; auditórios; áreas abertas; lousas digitais; entre outros recursos tecnológicos que facilitem a aprendizagem. Moran (2015) afirma que

O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias. As escolas como um todo precisam repensar esses espaços tão quadrados para espaços mais abertos, onde lazer e estudo estejam mais integrados [...] (MORAN, 2015, p. 5).

A função do docente no desenvolvimento da metodologia da problematização (PBL) é conduzir os alunos a problematizarem aspectos da realidade concreta, relacionando-os com temas de estudo; assim a intervenção teórica acontece sempre que necessária. Porém, é crucial a mediação do educador para ajudar os grupos na definição dos pontos-chave da teoria, a fim de embasar as proposições de soluções. Nesse processo de aprendizagem, um dos grandes diferenciais é que o professor conduz e articula, sem anular a autonomia do aluno, não fornecendo todas as informações, apoiando e dando o feedback constante (BERBEL, 2011).

A avaliação no PBL é processual e formativa, ou seja, com a participação de todos os envolvidos. Dessa forma, analisa-se o processo desempenhado pelos alunos em grupos ou individualmente, acompanha-se os registros realizados, verifica-se os conceitos aplicados para a solução prática e teórica do problema. Assim, a aprendizagem ocorre gradativamente por meio do desenvolvimento crítico e do pensamento científico.

Em síntese, o PBL contribui efetivamente para a formação do professor e aluno/pesquisador, pois a aprendizagem pauta-se no estudo por meio da pesquisa e interação conceitual entre pares, fomentando o aprender a aprender e a formação continuada do indivíduo (VASCONCELLOS, et al apud BERBEL, 2011). As autoras classificam a PBL como referência na prática pedagógica do ensino superior. No entanto, compreendemos que a PBL pode ter a mesma valia pedagógica nos ensinos fundamental e médio, uma vez que estimula a autonomia dos discentes e fomenta a aprendizagem significativa.

Adiante, faremos algumas considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular e o PBL para o ensino de Língua Portuguesa.

1.3 A Base Nacional Comum Curricular e o PBL para o ensino de Língua Portuguesa

De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2015 (PISA)¹¹, 50,99% dos estudantes brasileiros tiveram desempenho abaixo do nível dois de proficiência em letramento de competência leitora, ou seja, 41,3% a menos em relação aos países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (ODCE). O relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa de 2015 (INEP) mostra que os estudantes brasileiros apresentam dificuldades de compreensão de gêneros discursivos atrelados às práticas sociais públicas, assim como: documentos oficiais, notas públicas e notícias; de ler e interpretar gráficos, tabelas e diagramas e de correlacionar parágrafos e textos sobre um mesmo assunto.

Esses dados são evidências de que as escolas públicas e privadas não têm atendido aos objetivos do ensino dos letramentos como prática social para inserção do aluno como participante e cidadão do mundo. Isso nos leva à reflexão sobre as práticas pedagógicas e metodológicas no ensino-aprendizagem de língua materna que temos desenvolvido na Educação Básica. A respeito disso, Kleiman, já afirmava

[...] que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

A princípio o que percebemos, com base nos indicadores do PISA (2015) e na observação do cotidiano escolar, é que a abordagem de ensino de língua materna pela escola não condiz com a finalidade dos letramentos indicada pelos documentos oficiais. Esses documentos – Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – preveem que a educação formal deva preparar os estudantes para o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Contudo, o ensino de Língua Portuguesa, segundo Bezerra (2010), tradicionalmente tem focado na aprendizagem estrutural do Português, na prática prescritiva e analítica de um

¹¹ Até a presente data, 25 de março de 2019, os resultados do PISA do ano de 2018 não foram disponibilizados pelo INEP, por essa razão nos baseamos nos resultados de 2015. Esses dados estão disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>, acesso em 25 de março de 2019.

conjunto de regras que a compõem. Isso se deve a fatores históricos e sociais, conforme explica a autora, pois a Língua Portuguesa integrou os currículos escolares nacionais, a partir do século XIX.

Antigamente, segundo Bezerra (2010), esse enfoque se dava porque somente a elite socioeconômica tinha acesso à educação formal, portanto ensinar a língua era ensinar as regras e normas da linguagem culta da elite. Por outro lado, sobre o contexto atual, Bezerra (2010) explica que, por causa dos avanços dos estudos linguísticos, metodologias de ensino e com a universalização da educação básica, essa concepção de ensino-aprendizagem da linguagem já não atende às necessidades e às práticas sociais dos discentes.

Em virtude desse novo cenário, a BNCC (2018) propõe uma abordagem mais atualizada em relação aos documentos e orientações curriculares anteriores, a partir de pesquisas e estudos linguísticos recentes e das transformações das práticas de linguagem ocorridas devida a expansão das TDIC. Nesse contexto, consideramos que a aprendizagem de Língua Portuguesa deva estar vinculada às práticas letradas, no desenvolvimento das competências leitora e escritora, na perspectiva dos multiletramentos¹².

Assim, o ensino de Língua Portuguesa precisa oportunizar aos alunos a ampliação dos conhecimentos sobre as diversas situações enunciativas, com o intuito de promover práticas de linguagem das esferas do trabalho, da vida pública e da vida privada. Para a BNCC (2018), a escola deve prover meios para que os estudantes participem dessas práticas, expandindo suas “capacidades expressivas” pelas linguagens verbal, verbo-visual, visual, corporal, gestual, artística, sonora e digital. Sobre isso, a BNCC (2018) ressalva que

O componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2017, p. 67-68).

A aprendizagem de Língua Portuguesa tem como centralidade os gêneros discursivos orais, escritos ou digitais como “unidade de trabalho”, considerando o seu contexto de produção social, político, histórico e ideológico, através de situações de aprendizagem que desenvolvam competências e habilidades linguístico-discursivas de leitura e produção textual por meio dos diferentes enunciados concretos. Assim,

¹² Esse conceito será explicado no segundo capítulo.

tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2018, p. 67).

Por isso, os conhecimentos a respeito dos gêneros discursivos sobre as variedades linguísticas e sobre a multimodalidade devem ser trabalhados com a finalidade de propiciar a participação dos estudantes nas diversas vivências enunciativas, em diferentes campos das atividades humanas.

A respeito das práticas de linguagem contemporâneas, a BNCC (2018) propõe uma discussão sobre a função da escola, uma vez que os jovens parecem ter familiaridade tanto com as ferramentas tecnológicas, quanto com a *Web*. Entretanto, segundo o documento, cabe a instituição escolar refletir junto ao aluno sobre as dimensões ética, estética e política do uso desses recursos. Instrumentalizar os discentes a lidar com essas novas demandas, assim como estimular a criticidade em frente à sobrecarga de informações, fontes e falta de autoria, parece ser também uma nova responsabilidade do trabalho didático-pedagógico referente ao ensino de Língua Portuguesa.

Nesse aspecto, acreditamos que a metodologia ativa do PBL pode propiciar situações de aprendizagem vinculadas às necessidades contemporâneas no ensino de Língua Portuguesa, pois objetiva uma aprendizagem voltada à prática discursiva do cotidiano, visando preparar o aluno para sua participação em diferentes contextos e práticas enunciativas, atrelando a teoria à prática por meio de situações-problemas. Entretanto, nos campos de ensino de línguas e da linguística aplicada ainda não há pesquisas que comprovem a eficiência do uso do PBL no trabalho com gêneros discursivos em Língua Portuguesa.

A BNCC (2018) enfatiza que o ensino do Português deve proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos e da participação significativa e crítica em diversas práticas sociais. Posto isso, consideramos que o uso do método ativo PBL no ensino de língua materna pode prever situações de uso da língua em que os alunos se engajem na busca por conceitos, interrelacionando-os a novos conhecimentos, os quais serão mobilizados para a resolução do problema.

Assim, a metodologia da problematização pode possibilitar uma aprendizagem significativa da linguagem, uma vez que os alunos estão rodeados por uma gama de letramentos canônicos, marginalizados, eruditos e populares, dos quais fazem uso para participar, interagir e reconstruir suas práticas comunicacionais do dia a dia. Azevedo e Rowell (2007) explicam que

É importante ter claro que a língua, diferentemente das outras disciplinas curriculares, é aprendida, simultaneamente, dentro e fora da escola, portanto, quanto mais similares forem esses contextos de aprendizagem, mais eficazes será o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas do sujeito aprendiz (2007, p. 16).

Além disso, a BNCC (2018) descreve seis competências específicas da área de Linguagens propondo um ensino que transpasse o caráter conceitual e promova habilidades procedimentais, ou seja, saber como utilizar-se desses conhecimentos em práticas comunicacionais triviais. Na sequência, enumeramos as competências descritas pelo documento (BNCC, 2018, p. 65):

Quadro 3 -Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Adaptado (BNCC, 2018, p. 65).

Dessa forma, baseados nesses princípios, a metodologia da problematização para o ensino da linguagem pode delinear situações de uso da língua centradas nos alunos para o desenvolvimento de situações enunciativas concretas, que serão respaldadas em soluções que contemplem leituras e produções de gêneros discursivos diferentes de caráter real ou hipotético. Para isso, o professor poderá sugerir trabalhos que propiciem uma aprendizagem significativa em que os alunos se envolvam, individualmente ou coletivamente, para a produção de um produto, como por exemplo:

1. produção de um jornal interno escolar ou comunitário para divulgar acontecimentos da comunidade escolar;
2. criação e manutenção de blogs e sites para divulgar as produções textuais dos alunos;
3. elaboração de uma rádio novela;
4. canal do youtube para divulgar resenhas de livros (solicitados durante o bimestre);
5. produção de Charges por meio de plataformas digitais (para compreender o caráter intertextual do gênero);
6. realização de debates regrados sobre temas polêmicos para trabalhar a tipologia argumentativa e a construção de argumentos, entre tantos outros projetos.

Todavia, é importante ressaltar que o caminho para resolução do problema não deve ser fechado. Atividades propostas pelo método PBL se diferenciam por não ser de solução reprodutiva ou preestabelecida pelo docente, posto que os problemas propostos devem exigir dos alunos autonomia e corresponsabilidade para sua aprendizagem. Dessa forma, para solucioná-los, o aluno pesquisa, detém, examina, revisa as possibilidades e reflete sobre o seu processo.

Nesse sentido, compreendemos que o PBL na aprendizagem de línguas se diferencia dos outros métodos pela flexibilidade dos procedimentos e etapas planejadas. Assim, as situações-problemas sempre visam ao estímulo da curiosidade do aluno promovendo o aprofundamento teórico-científico para a sua resolução.

No PBL, a função do professor é de propor situações em que a teoria e a prática estejam imbricadas, possibilitando aos estudantes vislumbrar a relação entre elas. Por essa razão, a intervenção do docente é programada a partir dos resultados apresentados; trata-se de uma mediação menos explícita e de intervenções pontuais por parte do docente.

Em suma, compreendemos que o PBL é um válido recurso pedagógico que pode tornar as aulas de Português mais desafiadoras, além de propiciar o aprimoramento das competências leitora e escritora, pois possibilita a promoção da capacidade dos alunos de transferir os conceitos epistemológicos da aula para situações sociocomunicativas diárias.

No próximo capítulo, estudaremos os conceitos de letramento (s), novos letramentos e multiletramentos. Acreditamos ser importante buscar embasamento teórico sobre as diferentes concepções de letramento (s) no decorrer dos anos e frente às novas práticas letradas decorrentes da expansão das TDIC, visto que objetivamos elaborar e aplicar um projeto final de leitura e produção de charges, na perspectiva dos multiletramentos, com o uso do PBL como método de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 2

LETRAMENTO (S), NOVOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

Neste capítulo, sucintamente, explicaremos os conceitos de *Letramento, Novos Letramentos e Multiletramentos*. Nas subseções 2.0 e 2.1, temos como objetivo esclarecer suas divergências e confluências, assim como localizar o leitor sobre o surgimento de cada um desses conceitos. Além disso, nas subseções 2.2 e 2.3, discorreremos sobre a cibercultura e a eclosão de novas maneiras de manifestação da linguagem - hipertextuais/hipermidiáticas; pois, ao nosso ver, a partir da disseminação das tecnologias da Web 2.0, ampliou-se a distância entre as maneiras de ensinar da escola tradicional e os novos modos de se expressar e ser do alunado.

2.0 Do Letramento aos Novos Letramentos

Na metade dos anos 80, a palavra letramento chega ao Brasil. Segundo Soares (2001) Mary Katho (1986, apud SOARES, 2001, p. 15) foi a precursora que cunhou o termo no país no livro *Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. O conceito de letramento surge da necessidade de distinguir as diferenças entre o papel social da escrita da alfabetização. Sendo assim, a palavra letramento carrega variadas significações, as quais assumem diferentes perspectivas de acordo com os contextos culturais e acadêmicos em que estão envolvidas.

A priori, tal conceito pode ser facilmente confundido com o conceito de alfabetismo, ou seja, um conjunto de estratégias de decodificação e utilização de códigos para decifrar o alfabeto, formar palavras, frases, orações e textos no desenvolvimento de habilidades leitora e escritora. Explica Kleiman (1995) que

Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. Assim se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos [...] então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Se por outro lado um pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social, versus outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e, muitas vezes, correlacioná-las com o sucesso da criança na

escola, então, segue-se para esse investigador o letramento significa prática discursiva de um determinado grupo social [...] (KLEIMAN, 1995, p. 17).

Em 1980, no Brasil, os termos alfabetismo e letramento tinham denotações sinônimas. Sobre isso, Soares (2003, apud ROJO, 2009, p. 98) afirma que “o neologismo [letramento] parece desnecessário, já que a palavra vernácula alfabetismo [...] tem o mesmo sentido que literacy” em inglês (alfabetização, letramento, alfabetismo). Todavia, Rojo (2009) especifica que ambas terminologias possuem distintas descrições, pois alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências cognitivas e linguísticas escolares e valorizadas de leitura e escrita, enquanto letramento enfoca os usos e práticas sociais da linguagem pela leitura e escrita, de segmentos valorizados ou não socialmente.

Sobre a inter-relação entre letramento e alfabetização, Almeida (2018) afirma que são processos distintos, porém indissociáveis, porque “embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes” (SOARES, 2001, p. 6).

Adiante, Almeida (2018), fundamentada em Soares (2010), refere-se às diferentes perspectivas que a palavra pode assumir, tais como: antropológica, linguística, psicológica e educacional. Na perspectiva de nosso trabalho, o termo letramento está atrelado ao conjunto de práticas sociais ligadas à cultura letrada oral e escrita em que os locutores e interlocutores se empenham em detrimento de um objetivo comunicacional, conforme afirmam Kleiman (1995), Soares (2010) e Rojo (2009).

Ademais, Rojo (2009) define letramento como algo que vai além de competências e habilidades cognitivas e linguísticas escolares tradicionalmente “valorizadas” de leitura e escrita. Para a autora, o termo engloba todas as práticas sociais da linguagem escrita, não se restringindo apenas à variante padrão e textos prestigiados do universo acadêmico. Dessa forma, o conceito de letramento fundamenta-se no aspecto mais amplo da língua: a realização da linguagem. Isso implica “recobrir” contextos sociais diversos nas perspectivas sociológica, antropológica e sociocultural. Com base nisso, Soares afirma que “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p. 72).

Embora, muitos afirmem que a escola seja a única agência de letramento e que o ensino das competências e habilidades de leitura e escrita compete somente ao professor de Língua Portuguesa, as práticas de letramento estão associadas às finalidades sociodiscursivas de suas

produções. Em nosso cotidiano, no trabalho, escola, igreja, supermercado, metrô, etc., somos bombardeados por mensagens diversas, lemos e produzimos uma variedade de gêneros conforme nossas necessidades. Por esse motivo, não podemos afirmar que a única agência de letramento é a escola. Todavia, a instituição escolar tem grande importância para a promoção das capacidades de leitura e produção textual, assim como na aprendizagem e na compreensão de códigos, de signos e da estrutura da língua.

A esse respeito, Kleiman (1995) explica que a escola é a mais importante agência de letramento no que se refere à alfabetização e ao processo de aquisição de códigos, na qual a aprendizagem dos envolvidos ocorre de forma individual e gradativa. Cumpre lembrar, contudo, que existem agências de letramento pragmáticas que estão ligadas às práticas letradas de nosso cotidiano. E tal fato nos leva a concluir que os letramentos são múltiplos e estão ligados à sua finalidade, contexto e “negociação” com os interlocutores, variando no tempo e no espaço que acontecem. No mais, as práticas de letramento, seja na cultura oral ou na escrita, são variadas, assim como os discursos que nos circundam. Por isso, seria um equívoco tratar o termo letramento de forma singularizada.

Para Soares (2010), a palavra letramento deve ser pluralizada, pois existe uma variedade de letramentos em diferentes esferas e mecanismos de produção, reprodução e circulação. Além disso, segundo a autora, o conceito de letramentos (no plural) liga-se aos diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais, seja na interação entre os sujeitos com o texto escrito, seja em função dos diferentes gêneros. Assim como Soares (2010), Kleiman (1995) aponta que o termo letramento deve ser pluralizado, pois está fortemente atrelado à sua natureza social e, por essa razão, não pode ser classificado como um evento único e acabado.

Um dos precursores desta nova visão de letramento foi Brian Street¹³ que, por meio dos estudos etnográficos, estabelece Novos Estudos sobre Letramentos (NEL/NLS). Para Street (1993 apud ROJO, 2009), o conceito de letramento varia de tempos em tempos, porque está diretamente ligado às necessidades das práticas sociais e das culturas. Street (1984 apud SOARES, 2010) divide os Novos Estudos sobre letramentos em dois enfoques: *1. autônomo* e *2. ideológico*.

Na perspectiva *autônoma*, o letramento ocorre a partir do contexto escolar por meio da leitura e da escrita da variante padrão independentemente do contexto social do aprendiz. Ensinam-se e aprendem-se habilidades que propiciam o desenvolvimento de estágios universais

¹³Para Almeida (2018), Brian Street é o principal representante da abordagem antropológica de letramento desde a publicação de seu livro *Literacy in Theory and Practice* (1984). Essa concepção de letramento vem sendo ampliada e redimensionada pelos *New Literacy Studies*.

de compreensão de leitura e escrita. Diferente do primeiro enfoque, o *letramento ideológico* compreende as *práticas de letramento* intrinsecamente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, e “reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p.7 apud ROJO, 2009, p. 99).

Consoante a isso, Soares (1998) e o Grupo Nova Londres (2001) apontam que o *enfoque ideológico* de letramento converge com a visão freireana de alfabetização, pois é “revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima” identitária dos sujeitos (SOARES, 1998 apud ROJO, 2009, p.100). Sendo assim, compreendemos que a cultura letrada escolar, no que se refere ao letramento, não deve excluir os discursos locais dos grupos que a compõem: professores, alunos e comunidade escolar. Ignorar esses discursos seria desconsiderar a característica responsiva e interacional da linguagem.

Entendemos que o modelo de letramento ideológico diverge da visão tradicional de letramento, pois combate às práticas de ensino baseadas no letramento como um conjunto de habilidades e competências só transmitido pela instituição escolar; direcionando os estudos da área para contextualização das práticas sociocomunicativas da linguagem. Sobre isso Street afirma que:

[...] o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência. (STREET, 2003, p. 77)

Embora os estudos sobre os novos letramentos apontem a importância da relação direta entre os letramentos e as práticas sociais, a escola ainda ignora e desvaloriza muitos dos letramentos que são influentes e valorizados no cotidiano da comunidade escolar. Há ainda uma supervalorização de determinadas práticas de discurso. No entanto, acreditamos que talvez isso se dê pela frustrada e contínua tentativa de homogeneizar a linguagem e perpetuar o império da cultura erudita dominante. Uma analogia atual sobre a este respeito é a visão negativa que a maioria dos docentes adota sobre estilos musicais marginalizados, tais como *Funk* e o *Rap*, e que são populares entre adolescentes e jovens.

Esses novos ritmos conquistaram a juventude por representar o contexto social de muitos deles. Não cabe a nós, educadores, julgarmos a qualidade desses novos enunciados,

tampouco criticar nossos alunos por suas escolhas musicais. O papel do professor, na perspectiva dos letramentos, é compreender como e por que essas práticas enunciativas acontecem, e, partir dessas práticas de letramentos, ampliar o repertório do alunado: para além do cânone ao *Funk*.

Em suma, nesta seção, vimos que o termo letramento é polissêmico e seu significado dependerá da perspectiva de estudo assumida. Embora o termo advenha da tradução do inglês *literacy*, o qual pode ser traduzido como: *Alfabetismo, Alfabetização e Letramento*, ele difere do conceito de alfabetização, pois não se limita a um conjunto de competências e habilidades leitoras e escritoras de decodificação. Dessa forma, a definição de letramento está atrelada às práticas sociais da linguagem escrita e oral e fundamenta-se no aspecto mais amplo da língua: a realização da linguagem, de modo social, antropológico e sociocultural. Por não ser considerado um evento isolado, o termo letramento passa a ser pluralizado, uma vez que suas práticas sociais são diversas e modificam-se conforme as necessidades sociocomunicacionais dos indivíduos que nelas estão envolvidos. Por essa razão, na próxima seção, faremos uma discussão entre os Novos Letramentos e os Multiletramentos, uma vez que as práticas enunciativas advêm de uma pluralidade de letramentos que nos circulam, os quais passam a ser múltiplos em decorrência das demandas pós-modernas.

2.1 Dos Novos Letramentos aos Multiletramentos

Em 1994, na cidade estadunidense de Nova Londres-New Hampshire, emerge a Pedagogia dos Multiletramentos com o artigo-manifesto denominado- “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” escrito pelo Grupo Nova Londres ¹⁴(GNL), composto por renomados teóricos e pesquisadores da área da Linguística e da Educação. O conceito fundamentou-se em alguns pressupostos epistemológicos dos *Novos Estudos sobre Letramentos (NLS)*. Embora as teorias dos NLS e dos multiletramentos partam da perspectiva sociocultural de práticas de leitura e escrita, elas não apresentam enquadramentos teóricos-metodológicos iguais.

O manifesto apresenta um quadro teórico das conexões entre as mudanças histórico-sociais enfrentadas por estudantes e professores. Além disso, objetiva uma nova abordagem

¹⁴Mary Kalantzis, Bill Cope, Courteny Cazden, Norma Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, and Martin Nakata (COPE; KALANTZIS, 2015). O manifesto foi elaborado em Nova Londres, em Connecticut, EUA, por isso o nome (ROJO; MOURA, 2012, APUD ALMEIDA, 2018, p.6).

pedagógica de letramento, pois, para o grupo, havia a necessidade de traçar novos rumos pedagógicos que atendessem as demandas enunciativas da sociedade moderna, tais como: a crescente diversidade linguística e cultural atrelada à economia globalizada e à multiplicidade de canais e meios/modos semióticos de comunicação com o resultado das novas tecnologias.

Para o GNL (1996), tanto a expansão globalizada das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), quanto às demandas profissionais mudaram e, conseqüentemente, com essas novas demandas, novas linguagens são estabelecidas. Dessa forma, as mudanças relativas aos meios de comunicação, à circulação da informação e à ampliação contínua de acesso às TDIC e informação exigem novas formas de compreensão do(s) letramento(s).

O documento discorre sobre as práticas de letramento da cultura divididas em três esferas: do trabalho (diversidade produtiva), da vida pública (pluralismo cívico) e da vida privada (identidades multifacetadas). Na esfera do trabalho, o grupo recomenda que a abordagem pedagógica seja pragmática e trabalhe em prol das novas demandas sociais mobilizando um conjunto de estratégias de comunicação flexíveis e variáveis. Já na esfera da cidadania, visa-se a formação de um aluno cidadão e protagonista cuja aprendizagem respeite sua identidade cultural e as diferentes culturas ao seu redor e que tenha capacidade de negociar diferenças com a comunidade e com as pessoas que o cercam. Logo, na esfera da vida privada, objetiva-se a valorização da pluralidade cultural .

Na abordagem da pedagogia dos Multiletramentos, propõe-se uma didática dividida em quatro etapas: 1) Prática Situada; 2) Instrução Explícita; 3) Enquadramento Crítico e 4) Prática Transformadora (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 85). A primeira etapa representa a imersão em práticas sociocomunicativas que sejam significativas para os estudantes e considere sua identidade e suas necessidades socioculturais. Já a segunda etapa, define-se pela mediação explícita e objetiva do professor para que os estudantes se apropriem da teoria e dos conceitos epistemológicos, movendo da esfera experiencial para a conceitual. O enquadramento crítico ou análise baseia-se na capacidade crítica do estudante tanto na análise funcional, quanto na análise crítica do discurso. E finalmente, a quarta etapa é a prática transformadora, que consiste na aplicação apropriada baseada na capacidade de realização do desafio proposto; trata-se da intervenção do aluno sobre o mundo.

Partindo desses pressupostos, o GNL (1996) subdivide a Pedagogia dos Multiletramentos em três momentos, sendo os seguintes: “*por quê*” propor uma nova abordagem pedagógica de multiletramentos que atenda às novas demandas do campo da linguagem do trabalho, da cidadania e da vida pessoal (multimodalidade e multilíngue); “*o quê*” os alunos precisam

aprender; e “*como*” construir e transformar a linguagem a partir de intertextos,. atrelado ao conceito de “design” e “redesign”.

De acordo com os autores, a pedagogia embasada nos multiletramentos ultrapassa os limites das abordagens tradicionais, pois propõe uma série de ações pedagógicas que contemplem o multilinguismo e a multimodalidade na construção de textos contemporâneos. Sendo assim, o conceito de “multi” traz uma abordagem pedagógica na qual a linguagem e outros modos de significação se tornam dinâmicos recursos de representações, denominados de “designs” que, por sua vez, podem ser reconfigurados “redesigns” pelos sujeitos.

Os teóricos do grupo explicam que o termo *design* foi adotado para descrever as variadas formas de significar que diferem da pedagogia tradicional do ensino da gramática normativa. O termo apresenta uma “feliz” ambiguidade, pois pode identificar tanto a organização da estrutura e/ou morfologia dos produtos, quanto o processo dinâmico de construção e representação de sentido da linguagem.

A noção de design está ligada à habilidade criativa de inteligência, cujos sujeitos pratiquem e recriam modelos não estáticos (estruturas) de sistemas complexos de comunicação, tecnologias, crenças e textos. Atualmente, tanto gestores do campo profissional, quanto professores assumem a função de “designers de processos e ambientes de aprendizagem” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73).

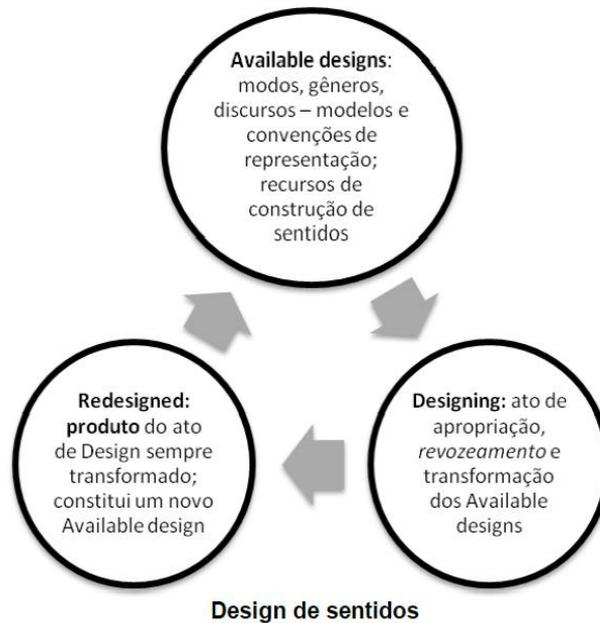
Segundo o GNL (1996), uma das ideias-chaves da noção de multiletramento é a crescente complexidade de inter-relação dos diferentes modos de significar. Os teóricos do grupo identificaram seis principais áreas de gramática funcional de *designs*: linguístico, visual, áudio, gestual espacial e multimodal.

O design é constituído por três elementos, não estanques, que atuam ciclicamente, os quais são:

1. *Available Designs* - recursos culturais e contextuais para a construção do sentido com discursos, estilos, gêneros, dialetos e vozes diferentes;
2. *Designing* - processo de construção e recontextualização da representação do mundo por meio dos *Designs* disponíveis e
3. *Redesigned* - recursos reproduzidos e transformados em *Designing*.

A seguir, demonstramos a imagem de um fluxograma que representa os fatores constituintes do *Design*:

Imagem 2: Fluxograma que ilustra os elementos constituintes do Design



Fonte: elaborado por Bevilaqua (2013, p. 107)

Com a chegada da cultura de hipermídia, os canais de comunicação se expandiram, e consequentemente, essa multiplicidade de canais e meios de comunicação abriram espaço para fala e reconhecimento de vozes de indivíduos pertencentes até o momento às culturas subvalorizadas das minorias. Esses sujeitos não só adquiriram seu espaço de fala, como também se encontraram por meio de discursos e vivências semelhantes, formando comunidades cujas necessidades socioculturais e de identidades são as mesmas. Essas tecnologias possibilitaram a autonomia para diferentes realidades e modos de se viver, conforme afirma GNL (1996):

Os novos canais estabelecidos pela multimídia e hipermídia podem às vezes propiciar a membros de subculturas à oportunidade de encontrar suas próprias vozes. Essas tecnologias têm o potencial de promover uma maior autonomia entre os diferentes estilos de vida, por exemplo, um canal de televisão multilíngue ou a criação de comunidades [identitárias] virtuais por meio do acesso à Internet. (GNL, 1996, p.70-71, tradução nossa)¹⁵

¹⁵ “The new multimedia and hypermedia channels can and sometimes do provide members of subcultures with the opportunity to find their own voices. These technologies have the potential to enable greater autonomy for different life-worlds, for example, multilingual television or creation of virtual communities through access to the Internet (GNL, 1996, p.70-71).”

Posto isso, nenhuma pessoa pertence somente a uma comunidade comunicativa específica; em nossa prática social interagimos e pertencemos a diferentes grupos simultaneamente. Sendo assim, estabelecemos uma complexa relação de interação entre diversos pares, com interesses e vivências distintas. Essas diferenças são registradas e evidenciadas por nossos enunciados, os quais muitas vezes podem ser divergentes, pois demarcam as fronteiras subjetivas de cada um de nós. Conforme explica GNL (1996), devemos ser proficientes em negociarmos/comunicarmos com os diferentes “estilos de mundo” (multiculturalidade) nos quais habitamos. Assim, esse é um dos grandes desafios contemporâneos para a pedagogia dos multiletramentos.

Em síntese, na perspectiva dos multiletramentos, o principal objetivo de aprendizagem é propiciar aos alunos a efetiva participação das diferentes práticas sociais letradas na “vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107).

Conforme explicitamos, em decorrência da expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação e das novas demandas sociais, os letramentos ultrapassam o conceito de pluralidade e passam a ser múltiplos, por causa do surgimento de novas práticas de letramentos que passam a ser múltiplas tanto no que se refere ao processo multissemiótico de significar, quanto no que se refere à multiplicidade de canais advindos da cibercultura. Assim, no subcapítulo 2.2, comentaremos como a evolução da cultura midiática para cibercultura afetou as formas de receber e produzir textos na contemporaneidade.

2.2 A cibercultura e novas práticas de letramento

No final dos anos 1980, a palavra *mídia* era de uso restrito dos publicitários e jornalistas para se referir à forma de divulgação que qualquer informação era transmitida pelos meios de comunicação. O termo também poderia ser compreendido, no meio acadêmico, como: *meios de massa, cultura de massa, indústria cultural e tecnologias de comunicação*. Segundo Santaella (2007), essas expressões eram traduções das palavras em inglês: *mass media* e *mass culture*. Conforme relata a autora, a palavra *mídia* era empregada de maneira genérica, pois referia-se desde transmissões de notícias televisivas a processos de comunicação computadorizados, compondo um conjunto de mídias que poderia ser denominado como *cultura midiática*.

Sobre isso, Santaella (2003), fundamentada em Keller (2001 apud SANTAELLA, 2003), explica que a cultura da mídia atendia a interesses industriais e organizava-se com base no modelo de produção de massa; almejava sempre o maior número de audiência possível.

Entretanto, de 1980 a 2007, os meios de comunicação passaram a ter outra configuração com a chegada de novos equipamentos tecnológicos, como por exemplo: videocassete, tv a cabo, jogos eletrônicos e computadores e internet.

A partir desse momento, o espectador começa a ter a oportunidade de escolher o produto/programa que deseja consumir. Além disso, com a expansão da acessibilidade da internet, ocorreu uma crise na cultura de massa, a qual perdeu sua hegemonia, como resultado da expansão de novas lógicas culturais - que não se encaixavam na massificação cultural da população brasileira.

Tanto a cultura das mídias, quanto das tecnologias partem da lógica da cultura das massas. Isso explica sua abrangência e interação com o grande público. Também podem ser compreendidas como um dos princípios organizadores da sociedade, pois propõem modelos sociais e condutas a serem seguidos. Porém, os meios de massa compõem uma parte apenas das mídias em geral, não sendo capazes de nos levar a compreender a hipercomplexidade midiática da multicultura contemporânea: oral, escrita, impressa, de massa, mídia e cibercultura (SANTAELLA, 2007, p. 121).

Sendo assim, com a chegada dos microcomputadores, notebooks, celulares smartphones, tablets sistemas IOS e Android, e agora com a internet das coisas e os wearables (dispositivos vestíveis ligados à internet), os antigos espectadores das mídias transformam-se em usuários, deixando a passividade receptiva para tornarem-se sujeitos ativos. Eles estabelecem seus próprios padrões de consumo, os quais contemplam seus gostos pessoais e passam a ser produtores de conteúdos, por meio de interfaces e plataformas digitais, como: *YouTube, Facebook, Twitter, Instagram*, entre outros. Sobre esses fatores, Santaella (2007) afirma que

As novas tecnologias, os equipamentos e as linguagens que neles circulam, propiciadores dessa nova lógica cultural que chamo de 'cultura das mídias', apresentam como principal característica permitir a escolha e o consumo mais personalizado e individualizado das mensagens, em oposição ao consumo massivo [...] a multiplicação das mídias e dos processos de recepção que elas engendram que preparam a sensibilidade do usuário para a chegada dos meios digitais, cuja a marca principal está na busca dispersa, alinear, fragmentada, mas certamente uma busca individualizada da mensagem e da informação. Portanto, a cultura das mídias constitui-se em um período de passagem, de transição, funcionando como uma ponte entre a cultura de massas e a mais recente cibercultura. (SANTAELLA, 2007, p. 125).

A cultura das mídias foi um período de passagem para cibercultura, descreve Santaella (2007), cuja propagação das mídias e meios de transmissão fez com que o mero receptor se transformasse em um usuário personalizado, o qual é capaz de buscar individualmente pela informação e entretenimento. Isso constitui um marco histórico da nova era digital em que a informação se encontra dispersa, alinear e fragmentada. Afirma, Santaella (2007) que

A cibercultura está umbilicalmente ligada à mundialização em curso e às mudanças culturais, sociais e políticas induzidas por essa globalização. Ela se apoia sobre esquemas mentais, modos de apropriação social, práticas estatísticas muito diferentes das que conhecíamos [...] as inúmeras formas de interações possíveis entre cibercibers e seus mundos virtuais criam enorme quantidade de comportamentos inovadores cujas consequências sociais e culturais ainda não puderam ser suficientemente estudadas. (SANTAELLA, 2007, p. 126).

Inegavelmente, o conceito de cibercultura está atrelado à saturação e à sobrecarga de informação digital, pois são muitas as informações que podem ser acessadas em segundos, fazendo-se necessária uma nova capacidade de letramento que exige proficiência em filtrar a qualidade e a credibilidade das informações. Administrar essas informações por meio da criticidade, convertê-las em conhecimento são as novas demandas do mundo pós-moderno. Assim, a relativa liberdade de julgamento e de escolha oportunizou as massas a voz que antes lhes faltava. O público, que era considerado como um coletivo não personalizado, agora divide-se em vários grupos e/ou sub grupos multiculturais e multilíngues. Sobre as ecologias que habitamos, Santaella (2007) afirma:

[...] estamos habitando ecologias que estão saturadas dessas tecnologias, algumas delas adaptativas na medida em que seus designs estão aptos a nos prover com que necessitamos de acordo com o que somos e o que fazemos [...] (SANTAELLA, 2007, p.126).

Salientamos que a cibercultura traz uma nova forma de pensar, agir e consumir; todavia, não é cabível afirmarmos que há, verdadeiramente, uma liberdade de escolha daquilo que se consome pelo meio digital. A mudança respalda-se na diversidade de esferas e assuntos tratados, assim como nos diferentes canais que contemplam a interesses heterogêneos. A partir da tecnologia atual,

[...] nós dirigimos o ponteiro do mouse e clicamos em uma conexão iluminada. Uma referência informacional imediatamente aparece. Clicamos de um lugar para o outro, em uma miríade de caminhos, com o potencial de rastrear um

vasto mundo de informações. Esse processo de navegação é interativo. A navegação responde a nossas escolhas. A experiência de leitura ou de navegação não é predeterminada, carregando uma dose de aventura. (SANTAELLA, 2003, p. 93).

Aliás, nos últimos anos, o modo como as pessoas recebem as informações foi transformado com os avanços tecnológicos. Estes proporcionaram a ampliação do acesso à internet e às informações, as quais chegam ao ambiente virtual na mesma velocidade que acontecem no mundo. Isso faz com que diminua a lacuna entre o tempo e o espaço referente aos conteúdos disponibilizados. Hoje, podemos habitar diferentes comunidades ao mesmo tempo de acordo com nossas personas física, moral e subjetiva.

Os dados do IBGE do ano de 2017 evidenciam as mudanças de comportamento da população sobre o recebimento, escolha e produção de informações. A pesquisa aponta que 74,9 % dos brasileiros tem acesso à internet em domicílio. Sendo que 98,7% das residências dispõem desse acesso pelo telefone móvel.

Por essa razão, na democratização das TDIC, o smartphone foi um elemento importante que propiciou a interatividade entre pessoas e conteúdos midiáticos. Outro dado interessante apontou que 81,8% dos usuários, que tem acesso à internet pelos celulares, utilizaram a internet para assistir a vídeos, programas, séries e filmes, ou seja, mais da metade dos internautas assumiu uma postura menos passiva perante as informações veiculadas. Além disso, podemos ver pelos dados identificados que, dentre as práticas letradas primárias, as mensagens de texto foram utilizadas por 95,5% dos usuários, já as mensagens de voz e vídeos foram utilizadas por 83,3 % dos cibernautas. Sendo assim, os textos no ambiente de mídia estão presentes em nosso dia a dia, modificando o modo como nos comunicamos, ressignificando os enunciados produzidos e recebidos.

O nível de instrução é outra característica que também influencia a utilização da internet. Segundo a pesquisa do IBGE, o número de pessoas que utilizam as TDCI tende a crescer com a elevação do nível de instrução. Sendo assim, supostamente, o baixo nível de instrução pode ser responsável pela falta de letramento básico digital e/ou falta de letramento crítico. Seguem abaixo, dados da pesquisa sobre o tema Tecnologia da Informação e Comunicação realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2017:

Imagem 3: dados da pesquisa sobre o tema Tecnologia da Informação e comunicação realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2017



Fonte IBGE (2017). Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf> acesso em 25 de setembro de 2019.

Imagem 4: dados em forma de gráfico da pesquisa sobre o tema Tecnologia da Informação e Comunicação: nível de instrução mensurado em porcentagem das pessoas que acessam à internet



Fonte IBGE (2017). Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf> acesso em 25 de setembro de 2019.

Em síntese, a transição da *cultura de massas* para *cibercultura* ocorreu gradativamente. Os modos de transmissão das informações, esferas e linguagens adaptaram-se ao um novo público e cenário. A relação do homem com as tecnologias também se transfigurou: de mero receptor a sujeito-ativo pela busca por conhecimento, interação ou produção de conteúdo.

Na pós-modernidade, a máquina e o humano integraram-se. Já não nos vemos executando habilidades das simples às mais complexas sem a utilização dos aparelhos eletrônicos. Santaella (2007) afirma ser crucial, na hipermodernidade, a compreensão da complexidade da(s) cultura(s) formada(s) em um “caldeirão de misturas e hibridizações”, pois a mobilidade digital transformou as ferramentas tecnológicas em ambientes virtuais: semânticos e cognitivos, pelos quais constituímos e somos constituídos.

A escola sendo uma das principais agências de letramento formal não pode mais ignorar que a expansão tecnológica modificou muitas das *práticas e eventos de letramento* do cotidiano. À vista disso, acreditamos que considerar essas mudanças e discuti-las no ambiente escolar seja primordial para a promoção de uma educação de qualidade que atenda às novas demandas enunciativas da sociedade moderna.

Na sequência, refletiremos sobre a configuração do texto em ambiente digital.

2.3 O texto em ambiente digital

Como retratamos na seção anterior, hoje, com a eclosão das tecnologias surgem novas práticas e eventos de letramento, especificamente na mídia digital. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) afirma que “[...] a comunicação por computador abrange todos os formatos de comunicação e os respectivos gêneros que emergem nesse contexto.” Segundo o autor, a internet comporta uma diversidade de eventos de letramento em grande parte escritos¹⁶ utilizados socialmente em nosso dia a dia.

A migração do texto impresso para os ambientes digitais ocorre no final do século XX. Esse novo suporte faz com que o texto passe por muitas transformações, tais como “vínculos não lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais, indicativas ou por metáforas visuais (ícones)” (SANTAELLA, 2007, p. 300). Assim, surge o hipertexto ¹⁷disponível na tela de computadores, celulares, tablets e smart tv, interligado simultaneamente à uma gama de informações e outros textos por meio da rede digital.

Sobre o texto no ambiente digital, Marcuschi (2008, p. 199) explica que este evento, por ser concreto e situado sócio-historicamente, é culturalmente sensível. Desse modo, um novo

¹⁶ Essa escrita tende a uma certa informalidade, menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo (MARCUSCHI, 2008, p. 202).

¹⁷ Na perspectiva de nosso trabalho as expressões “texto em ambiente digital” e “hipertexto” são sinônimas, pois nos referimos ao texto no suporte digital interconectado às múltiplas linguagens.

meio tecnológico pode interferir em suas condições de produção, suporte, circulação e interlocução. O autor baseia-se em Crystal (2001, apud, MARCUSCHI, 2008, p. 199) para propor uma descrição sobre “o papel da linguagem na internet e o efeito da internet na linguagem”. Assim, destacam-se três aspectos, dos quais evidenciamos dois:

[...] (2) do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio;
 (3) do ponto de vista dos gêneros realizados, a internet transmuta de maneira bastante radical gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos. Contudo, um fato é inconteste: a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet a escrita continua essencial.

Referente ao terceiro aspecto citado pelo linguista, preferimos adotar outra perspectiva. Ao nosso ver, na leitura do hipertexto, o leitor trabalha sinestesticamente os sentidos auditivo e visual, como por exemplo, a visão por meio da leitura dos signos e códigos linguísticos, assim como as fotografias e imagens; e a audição por meio dos efeitos e trilhas sonoras atreladas ao texto escrito. A compreensão do hipertexto ocorre pelo seu conjunto multimodal e multissemiótico, ou seja, pela percepção do todo, o interlocutor compreende o enunciado. Posto isso, estabelece-se uma nova linguagem em um novo suporte no qual ler, perceber, escrever, pensar e sentir possuem novas características. Sendo assim,

[...] o hipertexto passou, há alguns anos, a coabitar com os multimeios, misturas de sons, ruídos, imagens de todos os tipos, fixas e animadas, configurando os ambientes de hipermídia. O que se tem aí é uma linguagem inaugural em um novo tipo de meio ou ambiente de informação, no qual ler, perceber, escrever, pensar e sentir adquirem características inéditas (LANDOW, 1994, p.11 apud SANTAELLA, 2007, p.300).

Dentre os fatores mencionados sobre hipertexto, retomamos o acesso alinear da informação, pois consideramos ser um elemento importante por se tratar de informações interligadas por meio de vínculos associativos, os quais se unem não hierarquicamente de um assunto a outro. Essas ligações acontecem por associações semânticas ou valorativas por parte dos sujeitos. Além disso, pelo histórico de acesso do usuário, o browser sugere opções de hipertextos. Dessa forma, o processo interacional estabelecido pelo leitor e o texto em ambiente digital acontece devido ao

leitor não poder usá-lo de modo reativo ou passivo. Ao final de cada página ou tela, é preciso escolher para onde seguir. É o usuário que determina que informação deve ser vista, em que sequência e por quanto tempo. Quanto

maior a interatividade, mais profunda será sua experiência de imersão do leitor, imersão que se expressa na sua concentração, atenção e compreensão da informação.(SANTAELLA, 2007, p. 310).

Além do exposto acima, o hipertexto traz como benefícios a economia em relação aos meios de transporte dos livros, revistas e jornais etc. Também oportuniza o armazenamento e preservação de uma grande quantidade de informação, a qual antes demandava um grande espaço físico e maiores gastos financeiros para o armazenamento. Ademais, a digitalização textual democratizou o acesso às informações e consequentemente ao conhecimento, já que conteúdos diversos são disponibilizados gratuitamente na rede.

Por fim, compreendemos que os textos em ambientes digitais, hipertextos, têm características distintas, embora, como afirma Marcuschi (2008), muito dos gêneros que ali circulam advenham do nosso cotidiano. Nas diferenças entre o texto impresso e o hipertexto, o que nos chama a atenção são as possibilidades de interação do usuário com o texto, além das múltiplas linguagens atribuídas a ele.

Percebemos que a compreensão do hipertexto se dá pelo processo multissemiótico e multimodal tão forte nesse contexto. Desta forma, os textos em ambiente digital são manifestações concretas sociocomunicativas provenientes da cibercultura, que surgem da necessidade sociocomunicativa do sujeito pós-moderno.

CAPÍTULO 3

O CONTEXTO DA PESQUISA

Primeiramente, neste capítulo, apresentamos ao leitor a possibilidade de conhecer a escola e a comunidade escolar onde foi desenvolvida a pesquisa. Ao longo do capítulo, pretendemos traçar o perfil da sala envolvida nas atividades. Após, conhecermos um pouco sobre o alunado e suas práticas de letramento, iremos refletir sobre a metodologia de pesquisa-ação.

3.0 Conhecendo a escola e a comunidade escolar

Esse projeto foi realizado em uma escola estadual de Tempo Integral de Ensino Fundamental II, em uma sala de 9º ano com dezesseis alunos, localizada no município de Pindamonhangaba, do estado de São Paulo. A escola é bem-conceituada pela comunidade escolar e é referência de qualidade de ensino público na cidade, pois tem o maior índice do IDESP¹⁸ de 2018 entre as escolas da região do Vale do Paraíba. A clientela é composta por aproximadamente 40% de famílias de classe média baixa e 60% de classe média à alta. Os pais são participativos, frequentam as reuniões bimestrais e eventos escolares e comparecem à escola para tratar da vida escolar dos filhos sempre que solicitados. Os alunos, assim como seus familiares, são heterogêneos, cada qual com suas especificidades culturais, étnicas e religiosas.

O prédio da escola dispõe de uma boa estrutura composta por oito salas de aula, sala de leitura, laboratório de ciências parcialmente equipado, sala de informática, quadra de esportes coberta, refeitório, anfiteatro aberto em construção, sala dos professores, sala da coordenação, sala da direção, sala da vice-direção, secretaria, jardim na entrada, estacionamento privativo para professores e funcionários. Todas as salas de aula possuem televisão LCD, apenas a sala de leitura dispõe de uma smart tv.

A instituição escolar conta com quatorze professores em seu quadro docente, dos quais três exercem também função de coordenadores de áreas e uma professora responsável pela sala

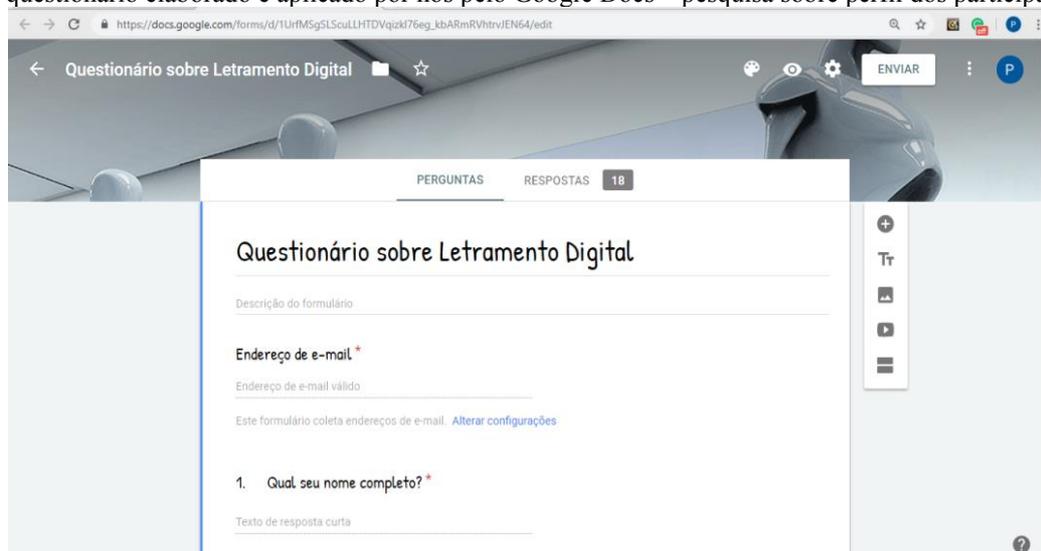
¹⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

de leitura. Todos os docentes têm ao menos um curso superior completo em licenciatura. A Gestão é composta por um diretor, um vice-diretor e um professor coordenador geral. O quadro administrativo conta com uma secretária, cinco agentes de organização escolar, três auxiliares de serviço e três merendeiras.

3.2 Perfil dos alunos-participantes

Como ponto de partida do projeto, foi elaborado um questionário pelo *Google Docs* sobre letramentos digitais, planejando investigar e documentar os tipos de leitura que os alunos realizam, o meio de acesso e a frequência com que se conectam à rede.

Imagem 5: questionário elaborado e aplicado por nós pelo Google Docs – pesquisa sobre perfil dos participantes

A screenshot of a Google Forms questionnaire titled "Questionário sobre Letramento Digital". The interface shows the "PERGUNTAS" tab with 18 responses. The form includes a description field, an email address field with a validation message "Este formulário coleta endereços de e-mail. Alterar configurações", and a question: "1. Qual seu nome completo?". The background of the form is a 3D rendering of a hand holding a pen.

Fonte: elaborado por nós. Disponível em <https://docs.google.com/forms/d/1UrfMSgSLScuLLHTDVqizkl76eg_kbARmRVhtrvJEN64/edit> acesso em 12 de outubro de 2018.

O *Google Docs* é um ambiente digital, online e gratuito, que permite a elaboração de documentos coletivos diversos, tais como: formulários, pesquisas e provas. Por ele é possível arquivar documentos, editá-los de modo colaborativo, assim como divulgar publicamente seu conteúdo, o qual pode ser modificado pelos colaboradores quantas vezes forem necessárias. Todas as versões são organizadas cronologicamente e podem ser armazenadas e recuperadas a qualquer momento. Para ter acesso a ele, os usuários devem criar uma conta de e-mail pelo gmail.

Tendo em vista a dinamicidade e rapidez para coleta de informações, escolhemos fazer uso da plataforma *Google Docs*, a fim de traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Desta forma, elaboramos um questionário composto de quatorze perguntas:

Quadro 4 : Questionário sobre Letramento Digital aplicado aos participantes da pesquisa-ação.

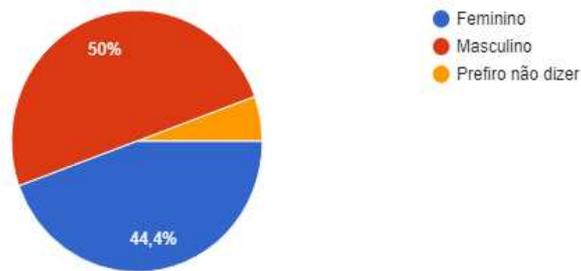
Questionário sobre Letramento Digital	
1. Gênero:	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
2. Qual sua idade?	<input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 15 anos.
3. Em sua residência, você dispõe de algum tipo de computador?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não.
4. Você tem acesso à internet wi-fi em sua residência?	<input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.
5. Você possui tablet?	<input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.
6. Você possui celular?	<input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.
7. Você geralmente acessa a internet por qual recurso tecnológico?	<input type="checkbox"/> Computador. <input type="checkbox"/> Tablet. <input type="checkbox"/> Celular.
8. Com que frequência você se conecta à internet?	
A	<input type="checkbox"/> 0 a 2 vezes por semana.
B	<input type="checkbox"/> 7 vezes por semana.
C	<input type="checkbox"/> 2 vezes por dia
D	<input type="checkbox"/> 3 vezes ou mais vezes por dia.
9. De acordo com o nível de importância, enumere de 0 a 7 as práticas de letramento que você costuma realizar pela internet?	
A	<input type="checkbox"/> Postagens em redes sociais
B	<input type="checkbox"/> Textos em blogs e sites de entretenimento
C	<input type="checkbox"/> Jornais e revistas
D	<input type="checkbox"/> Livros diversos
E	<input type="checkbox"/> Pesquisas e estudos escolares em sites e blogs
F	<input type="checkbox"/> Mensagens instantâneas de aplicativos
G	<input type="checkbox"/> E-mails
10.	Você utiliza alguma plataforma digital para estudar? Especifique qual(s).
11.	Na escola, os professores costumam utilizar recursos de Tecnologia de Comunicação Digital durante as aulas? <input type="checkbox"/> Nunca. <input type="checkbox"/> Raramente. <input type="checkbox"/> Às vezes. <input type="checkbox"/> Sempre.
12.	Você considera que o uso dos recursos tecnológicos - tais como celulares, tablets, computadores e televisão - facilita sua aprendizagem nas aulas? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Pouco. <input type="checkbox"/> Muito. <input type="checkbox"/> Plenamente.
13.	Quando o professor solicita que você realize uma atividade em/por alguma plataforma digital, qual a sua maior dificuldade? <input type="checkbox"/> Não saber como manusear o equipamento, ligar, desligar e conectar à internet. <input type="checkbox"/> Não saber como localizar sites confiáveis para realizar um estudo ou pesquisa.

Fonte: elaborado por nós.

A aplicação do questionário nos possibilitou traçar um perfil da turma. A princípio dezoito alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II responderam o questionário, porém, por causa da transferência de dois alunos, o projeto foi aplicado a dezesseis participantes, conforme veremos adiante no capítulo quatro. Os resultados apontaram que a faixa etária dos alunos é de 14 a 15 anos de idade, adequada à série deles. A sala é heterogênea, 50% do gênero masculino

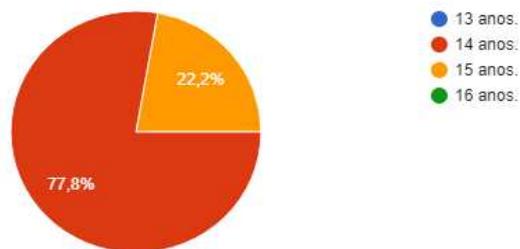
e 44,4% do feminino. O percentual na cor amarela equivale aproximadamente a 5,6% da sala que preferiu não dizer. Abaixo, seguem os gráficos:

Imagem 6: perfil dos participantes da pesquisa – gênero



Fonte: dados da pesquisa.

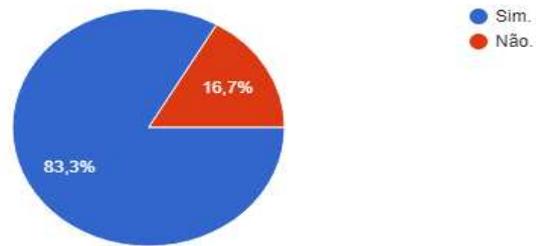
Imagem 7: perfil dos participantes da pesquisa – faixa etária.



Fonte: dados da pesquisa.

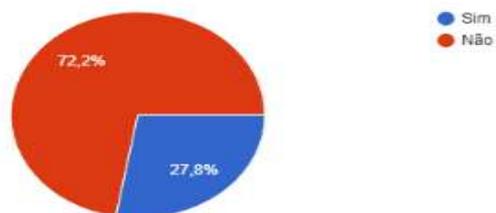
Sobre o acesso aos recursos tecnológicos digitais, 83,3% afirmaram ter computador na residência; 83,3% têm celular, apenas 27,8% dos alunos possuem tablet. Embora, maior parte da turma disponha de computadores e celulares, 77,8% acessam a internet pelo celular. Referente ao tipo de conexão digital nas residências, 72,2% têm wi-fi, 11,1% via rádio e 16,7% nenhum tipo de conexão. Em relação à frequência do acesso, 83,3% acessam à rede mais de três vezes ao dia, conforme os gráficos a seguir:

Imagem 8: perfil dos participantes da pesquisa – computador na residência



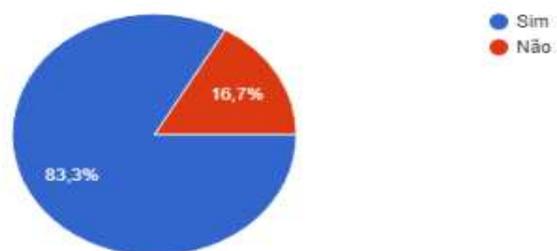
Fonte: dados da pesquisa.

Imagem 9: perfil dos participantes da pesquisa – possui tablet



Fonte: dados da pesquisa.

Imagem 10: perfil dos participantes da pesquisa – possui celular



Fonte: dados da pesquisa.

Imagem 11: perfil dos participantes da pesquisa – acesso da internet por qual recurso tecnológico



Fonte: dados da pesquisa.

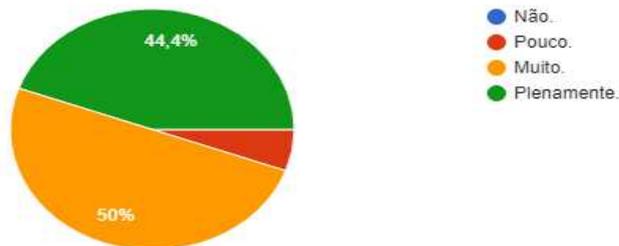
Imagem 12: perfil dos participantes da pesquisa – frequência de conexão à internet



Fonte: dados da pesquisa.

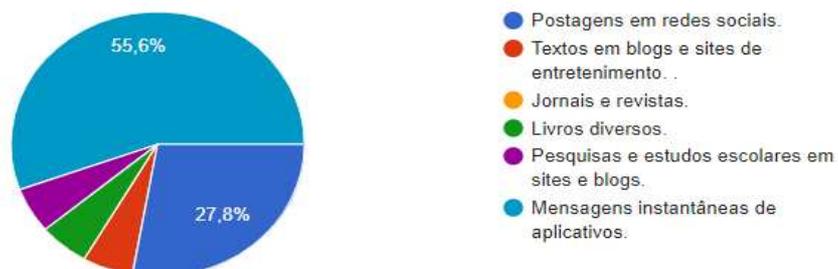
Evidenciou-se que 55,6% dos discentes leem e escrevem apenas em redes sociais e 27,8% em aplicativos de mensagens instantâneas, ou seja, somente 16,6% têm a prática letrada variada, como leitura de livros, revistas, jornais, etc. em ambiente digital. Além disso, 95% deles estudam por plataformas digitais¹⁹ e sites. Com relação à aprendizagem por meios de recursos tecnológicos, 50% dos estudantes acreditam que o uso desses recursos facilita plenamente a aprendizagem, 44,4% consideram muito importante, e 5,6% acreditam ter pouca importância. A seguir, os gráficos:

Imagem 13: perfil dos participantes da pesquisa – importância dos recursos tecnológicos para a aprendizagem.



Fonte: dados da pesquisa.

Imagem 14: perfil dos participantes da pesquisa – prática letrada em ambiente digital



Fonte: dados da pesquisa.

¹⁹Plataforma Google Sala de Aula.

Quando perguntado sobre quais são as maiores dificuldades que a turma encontra em realizar uma atividade escolar na internet, 44,4% afirmaram não saber como localizar sites confiáveis para um estudo ou pesquisa, 38,9 % não apresentaram nenhuma dificuldade e 16,7% não responderam.

Depois de identificado o perfil dos alunos participantes, no próximo subcapítulo, escreveremos sobre a metodologia de pesquisa-ação utilizada como método investigativo-científico desta dissertação.

3.4 A pesquisa-ação

A pesquisa-ação é um método ou procedimento de pesquisa do campo da Metodologia Científica de Pesquisa. Trata-se de um método investigativo que oportuniza ao pesquisador uma ação mais direta e assertiva no que se refere à prática de ações que visem sanar ou dialogar com uma situação-problema. Assim, segundo Thiollent (2011), o método de pesquisa-ação propõe investigar, elucidar e solucionar problemas sociais e técnicos relevantes, geralmente, nas áreas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. O autor define a pesquisa-ação como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.20).

Ao encontro da definição proposta por Thiollent (2011), Engel (2000) define a pesquisa-ação como uma forma de desenvolver o conhecimento como parte da prática. No caso do professor-pesquisador, essa linha de pesquisa permite que ele possa observar de perto as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Após o período de observação e reflexão, é possível que o professor-pesquisador trace objetivos sobre o que precisa ser discutido e conseqüentemente melhorado. Por isso, a educação é uma das áreas mais comuns em que esse método é aplicado.

Nesses casos, a pesquisa-ação pode auxiliar professores reflexivos que objetivem melhorar a formação dos alunos. Ademais, a reflexão sobre a própria prática docente faz com que o professor assuma o papel de pesquisador e estabeleça reflexões importantes acerca do processo educacional como um todo, promovendo um avanço educacional, visto que o

professor no papel de pesquisador visa, criticamente, investigar o processo de ensino-aprendizagem mediante a observação de sua própria experiência em sala de aula.

Dutra (2016) ressalta a importância da relação de confiança e cumplicidade que deve existir entre o professor-pesquisador e seus alunos. Conforme explicitado por Thiollent (2011), o diálogo durante todo o processo de realização da pesquisa-ação é imprescindível.

Sobre a função da pesquisa-ação utilizada como método investigativo por professores-pesquisadores, Engel (2000) relata que

[...] os próprios padrões de pesquisa estão sujeitos à mudança, à luz da prática, não havendo, portanto, uma metodologia científica universal e histórica [...] os conhecimentos científicos são provisórios e dependentes do contexto histórico, os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa. (ENGEL, 2000, p.183 apud Dutra, 2016, p.46)

Assim, a pesquisa-ação deve ser compreendida como um método de pesquisa e não como uma metodologia, em virtude de que se trata de um conjunto de procedimentos que unem o conhecimento à ação e como resultado extrai da ação novos conhecimentos. Neste aspecto, as funções do pesquisador são analisar situações, estudar conceitos e propor ações para os participantes da pesquisa, os quais também serão os responsáveis diretos pelos resultados.

O envolvimento e a disposição dos participantes para agir, aprender e transformar são fundamentais. Nesse processo, os pesquisadores devem traçar objetivos de ação e de conhecimento que remetem a quadros de referências teóricas conceituais, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante o estudo. Dessa forma, pesquisadores e grupos pesquisados podem desenvolver um trabalho de modo corresponsável, a fim de atender as necessidades da pesquisa. Aliás, esse tipo de método pode desempenhar um importante papel nos estudos e na aprendizagem tanto dos pesquisadores, quanto dos grupos implicados na questão.

Explica Thiollent (2011) que um dos principais objetivos desse tipo de método consiste em promover meios para que pesquisadores e participantes possam responder de modo eficiente aos problemas da situação investigada de modo transformador. Logo, é possível afirmar que a pesquisa-ação é um processo cíclico, contínuo, participativo e sistemático. Sobre isso, Thiollent (2011) afirma que

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 2011, p.21).

Resumidamente, de acordo com Thiollent (2011, p. 23), as características da pesquisa-ação são:

Quadro 5: as características da pesquisa-ação

a) ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada.	d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada.
b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta.	e) acompanhamento das decisões, ações e de toda atividade intencional dos atores da situação.
c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação.	f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível considerado.

Elaborado por nós.

Compreendemos, com base em Thiollent (2011), que como método de pesquisa a pesquisa-ação deve obedecer aos padrões científicos confiáveis. Assim, devem ser consideradas algumas condições para a sua realização, tais como: (a) definir com precisão o (s) problemas a serem investigados; (b) conhecer o (s) grupo ou comunidade em que a pesquisa será desenvolvida; (c) explicitar aos participantes toda a problemática que envolve a pesquisa, assim como, as ações e os objetivos traçados de modo dialógico; (d) descobrir qual é a exigência do conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação entre os atores da situação e buscar as teorias sobre os aspectos que envolvem a problemática; (e) refletir e estabelecer ações eficientes para a discussão ou solução do problema por meio do conhecimento epistemológico; (f) capacitar e instruir os participantes em suas ações ; (g) discutir e refletir sobre as ações e resultados em conjunto com os participantes.

Quanto aos procedimentos para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação podem ser diversos, contanto que estejam de acordo com o “espírito-científico”. Não devemos reduzir a ciência apenas a um procedimento de processamento de dados quantitativos, logo, compreende-se que “todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico” (THIOLLENT, 2011, p.30). Nesse sentido, o autor afirma que

Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica ou técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados,

experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta (THIOLLENT, 2011, p.31).

Conforme relatam os autores, acreditamos que a pesquisa-ação possa contribuir para investigação concreta de problemas identificados, pois parte de uma situação vivenciada e observada pelo pesquisador e membros envolvidos.

Portanto, para esta pesquisa escolhemos desenvolver um trabalho com base nos procedimentos de pesquisa-ação, pois atuamos como professora de Língua Portuguesa do grupo pesquisado. Acreditamos que tal método vai ao encontro do objetivo geral de nosso trabalho, o qual visa investigar as contribuições das metodologias ativas de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita multiletradas, a partir de projeto de multiletramentos²⁰, com dezesseis alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública estadual de tempo integral, localizada na cidade de Pindamonhangaba, região do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo.

Ressaltamos que o método de pesquisa-ação está ligado diretamente aos procedimentos de pesquisa adotados para a investigação da situação-problema, não devendo ser confundido com a metodologia ativa de aprendizagem, a qual está vinculada à proposta didática-pedagógica de ensino investigada (PBL). Assim, adotamos os seguintes procedimentos para a execução da pesquisa:

- a coleta qualitativa de um questionário aplicado pela plataforma *Google Docs* sobre letramento digital para traçar o perfil dos participantes;
- a elaboração e aplicação do projeto de multiletramentos com a utilização de plataformas digitais;
- o registro diário em forma de relato escrito das atividades e discussões realizadas em conjunto com os alunos;
- o registro da produção textual desenvolvida no projeto de multiletramentos com a utilização de plataformas digitais.
- aulas dialógicas e reflexões coletivas sobre as atividades propostas e produção textual realizada pelos alunos.
- o relato detalhado do projeto de multiletramentos com a utilização de plataformas digitais e dos resultados.

²⁰ As atividades de leitura e produção discursiva do Projeto de Multiletramentos foram elaboradas por nós, especificamente, para a realização desta pesquisa.

No capítulo a seguir, são apresentadas as características composicionais e estilísticas do gênero discursivo charge, o qual será nosso instrumento de trabalho para o desenvolvimento do Projeto de Multiletramentos em Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 4

O PROJETO DE MULTILETRAMENTOS COM A UTILIZAÇÃO DE PLATAFORMAS DIGITAIS

Neste capítulo, apresentamos as características composicionais e estruturais do gênero discursivo charge e o projeto de multiletramentos de leitura e produção de charges, com a utilização da metodologia ativa PBL e das plataformas digitais. Assim, descrevemos as plataformas digitais: *Google Sala de Aula* e *Toondoo* e o cronograma do trabalho com os procedimentos desenvolvidos. Por fim, contextualizamos a pesquisa-ação, descrevemos e discutimos os resultados do trabalho.

4.0 O gênero discursivo charge²¹

A palavra charge tem etimologia francesa “charger” que significa carga e exagero, ou seja, a construção de uma representação exagerada e burlesca de alguém: uma caricatura. Os dicionários Aulete digital (2019) e Houaiss (2001, p. 693) definem o termo como sendo um desenho caricatural com ou sem legenda, publicado em jornal, revista ou afim, que se refere diretamente a um fato atual ou a uma personalidade pública, geralmente ligada à política, e os satiriza ou critica ironicamente.

Ao fazermos uma breve retrospectiva histórica, a partir do século XIX, no Brasil, a caricatura assume papel crítico e “combativo”, no que se refere à participação social e política de modo responsivo e consciente dos ilustradores e leitores. Miani (2012) ressalta que a caricatura em sua primeira fase, entre 1844 a 1895, revelou um caráter combativo e uma intensa participação na vida social e política do Segundo Reinado. Posto isso, ele relata que, mesmo antes do aparecimento do primeiro jornal nacional de caricatura, o “Diabo Coxo” de Angelo Agostini, o gênero já era diretamente associado à crítica política e aos costumes da época.

Em seu processo sócio-histórico e cultural, a caricatura subdividiu-se em outros gêneros discursivos iconográficos, tais como: a charge e o cartum. Contudo, esses gêneros possuem características textuais e discursivas distintas, as quais podem ser convergentes. Por essa razão,

²¹ No corpus de nossa pesquisa, optamos por trabalhar com as charges, em ambiente digital, sem animações, por isso não temos como objetivo conceituar as charges virtuais animadas e suas especificidades.

buscamos conceituar e fazer um levantamento das características do gênero charge, diferenciando-a da caricatura e do cartum.

Os autores Romualdo (2000) e Miani (2012) definem a charge como um texto iconográfico, composto pelo texto verbal e não verbal (visual), que não tem personagens fixas. Sua mensagem é transmitida pela associação dos diversos elementos gráficos que compõem a cena, juntamente com os elementos extralinguísticos; publicada a princípio em jornais impressos ou digitais. Além disso, hoje, com a expansão das tecnologias digitais, podem ser encontradas facilmente em outras esferas de circulação.

Na charge, “os chargistas colocam suas opiniões, suas críticas a personagens e fatos políticos” (ROMUALDO, 2000, p. 32). Desta forma, a charge deve ser compreendida enquanto uma representação humorística, caricatural de caráter político, satirizando um fato específico. Ela é “herdeira da caricatura”; mudou de nome, mas continua a mesma em significado e função (MIANI, 2012, p.41).

Por essa razão, o texto chargístico é de caráter argumentativo, comumente publicado em jornal na página de opinião ao lado do editorial. Romualdo (2000) explica que esse modelo de diagramação é proposital, visto que a charge compõe a sessão jornalística em que são agrupados outros gêneros de cunho argumentativo, como por exemplo: artigo de opinião, editorial e carta do leitor. A esse respeito, Cavalcanti (2008, p. 50) afirma que

O chargista, na verdade, é um jornalista, à medida que a charge não deixa de ser um texto noticioso. Ela é produzida em meio a um momento histórico – cultural e é, ao mesmo tempo resultado dele. Dessa forma, cabe a ela também o papel de registro histórico. Quanto ao leitor, este vai às páginas de editoriais para saber as opiniões dos diversos articulistas, dos leitores que enviam cartas ou da própria redação do jornal.

Sobre a caricatura, Rabaça & Barbosa (2014, p.37-38), no Dicionário Essencial da Comunicação, descreve-a como a representação da fisionomia humana com características grotescas, cômicas ou humorísticas. A caricatura deve fazer referência humana para que se concretize seu fator humorístico. Ademais, explica os autores que a caricatura estará sempre vinculada à representação não convencional, simplificando ou exagerando alguma (s) personagem (s), “acentuando de maneira despropositada um ou outro detalhe característico, procurando revelar um ponto não percebido, ‘ressaltando’ uma má qualidade [...] provocando com isso o riso e a reflexão [...]”.

Para Fortuna (1970, apud ROMUALDO, 2000), é possível traçar um paralelo entre a caricatura e a literatura. Ele relata que a literatura e a caricatura são categorias textuais que

englobam outros gêneros. No caso da caricatura, faz-se a ilustração satírica de pessoas, constituída apenas por linguagem não verbal.

Acreditamos ser importante destacar que a charge não exclui a existência da caricatura, muito pelo contrário, a caricatura é um dos elementos constituintes da charge, a qual é formada, em geral, pelo hibridismo entre a linguagem não verbal e verbal e objetiva relatar um fato a partir do ponto de vista do desenhista, ou de seu suporte sobre uma situação por meio da ilustração satírica.

O cartum pode ser compreendido como uma anedota gráfica, composto por linguagem verbal e não verbal, embora haja a possibilidade de apresentar apenas a linguagem não verbal. Ele é composto por uma cena ou em uma sequência, sempre transmitindo uma piada, concentrando o humor no próprio traço caricatural. No cartum, as personagens podem ser fixas, ou não, ligadas à realidade ou à ficção.

Por conseguinte, Romualdo (2000) e Miani (2012, p. 41) evidenciam que “a função discursiva principal da charge é a sátira política como instrumento de crítica e arma retórica de combate”. Portanto, os gêneros charge e cartum têm um tom crítico e combativo, pois ambos possuem função comunicativa de criticar alguma situação empírica ou personagem associada a ele, provocando no leitor a reflexão pelo riso satírico. Além de que ambos os gêneros dispõem das mesmas características estruturais, no que se refere à: sequência lógica discursiva enumerada por quadrinho (s); a utilização de falas ou pensamentos expressos por balões gráficos; legendas, o uso de onomatopeias e interjeições.

Embora existam características convergentes entre esses gêneros, há, também, distinções, pois o gênero cartum configura-se como atemporal, podendo ser compreendido pelo leitor em diversos contextos sócio-históricos, uma vez que aborda temas universais e constantemente recorrentes nas mídias. Já a charge aborda temas ligados à atualidade, ao noticiário, configurando-se uma temporalidade para sua compreensão.

Para melhor entendimento das diferenças apontadas, mostraremos abaixo um quadro síntese sobre as principais características dos gêneros charge e cartum:

Quadro 6: síntese sobre as principais características dos gêneros charge e cartum

Cartum	Charge
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Trata-se de um gênero atemporal que pode ser composto por apenas um quadrinho (uma cena) ou por mais quadrinhos. ❖ Não está vinculado às notícias, por isso o humor, embora satírico, advenha de temáticas universais com base na crítica dos costumes ou 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Trata-se de um gênero temporal que pode ser composto, geralmente, por apenas um quadrinho (uma cena), podendo apresentar mais quadrinhos em sua estrutura (intertextualidade). ❖ Aborda humoristicamente temas ligados ao noticiário, o qual registra por meio de sua produção o

<p>comportamentos sociais (intertextualidade temática/polifonia implícita).</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Apresenta hibridismo entre oralidade e escrita (multilinguismo). ❖ Texto multimodal (composto por diferentes signos linguísticos). ❖ Apresenta intertextualidade temática. ❖ Objetiva provocar a reflexão por meio do humor crítico, tem linguagem de fácil compreensão. ❖ As personagens, geralmente, não são figuras públicas, tais como políticos e celebridades contemporâneas. ❖ Esferas de circulação: revistas, jornais, televisão e mídias em geral. 	<p>contexto sócio histórico e cultural do momento em que foi publicado (intertextualidade e polifonia explícitas e implícitas).</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Apresenta hibridismo entre a oralidade e escrita (Multimodalidade). ❖ Texto multimodal (composto por diferentes signos). ❖ Apresenta intertextualidade temática e textual (muitas vezes explícita). ❖ Objetiva associar o humor, a partir da informação, visando convencer o leitor sobre um determinado ponto de vista. ❖ As personagens não são fixas, geralmente são figuras públicas polêmicas, tais como políticos e celebridades contemporâneas. ❖ Esferas de circulação: revistas, jornais, televisão e mídias em geral.
---	--

Fonte: elaborado por Dutra (2016, p. 53) e adaptado por nós.

Além das características apontadas acima, ressaltamos que a charge é um gênero discursivo multilíngue e multimodal. Multilíngue porque, para produzi-la e compreendê-la, tanto o enunciador, quanto o receptor precisam reconhecer a variedade linguística e os outros discursos que perpassam a temática do texto. Ou seja, é necessário que ambos estejam familiarizados com eventos políticos, sociais e culturais da época. Cavalcanti (2008) evidencia que as “informações presentes nas charges são relacionadas através da intertextualidade e de polifonia”, pois o receptor deve retomar as diversas vozes e os intertextos presentes para compreendê-la.

As charges são multimodais²², pois a construção da significação ocorre pela união de diferentes recursos semióticos explícitos e implícitos no texto. Assim, a multimodalidade pode ser observada pela mobilização de diferentes signos e símbolos na construção de sua significação, pois “as múltiplas linguagens articuladas na charge serão apontadas como formadoras de argumento para consolidar uma opinião (ou opiniões) e atingir o público leitor” (CAVALCANTI, 2008, p. 68). Aliás, para interpretar a charge, o leitor também deve reconhecer os diferentes discursos ideológicos que a compõe, pois se trata de um texto polifônico composto por vozes que representam diferentes identidades e comunidades sociais.

Em síntese, a charge é um texto opinativo, presente em editoriais, oriunda da esfera jornalística. Esse gênero transmite fatos atuais de modo crítico e humorístico, normalmente, atrelado a uma situação polêmica que envolve políticos ou celebridades. Sua estrutura é híbrida

²² A multimodalidade se refere a processos e artefatos comunicativos que combinam vários sistemas de signos (modos) e cuja produção e recepção convocam os comunicadores a inter-relacionar semanticamente e formalmente todo o repertório de signos presentes (LEEUWEN, 2004, p. 9 apud Cavalcanti, 2008, p. 69).

e multimodal, composta por caricaturas e símbolos atrelados ao mundo real, caracterizando a linguagem não verbal. Já as falas, pensamentos e onomatopeias introduzidas por balões gráficos ou legendas (as quais determinam o tempo ou espaço), caracterizam a linguagem verbal. Para sua compreensão o leitor precisa acionar conhecimentos prévios sobre a temática abordada, assim como sobre o contexto sócio histórico e cultural de sua produção.

Para esta pesquisa, optamos por esse gênero, visto que se trata de um texto multimodal, multilíngue e multicultural, o qual atende nossa proposta de trabalho de acordo com a perspectiva do ensino de Língua Portuguesa com base nos multiletramentos. Uma vez que, conforme vimos no capítulo dois, a pedagogia embasada nos multiletramentos propõe uma série de ações pedagógicas que contemplem o multilinguismo e a multimodalidade na construção de textos contemporâneos.

Atualmente, por meio das mídias sociais, os alunos dispõem de fácil acesso às charges sobre temáticas diversas. Nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura de charges sempre gerou debates e reflexões interessantes. Além do mais, acreditamos que o gênero possa despertar o interesse dos adolescentes por se tratar de um texto rico em recursos iconográficos, com um traçado divertido e um tom satírico.

No item 4.1, descrevemos as plataformas digitais: *Google Sala de Aula* e *Toondoo*, ferramentas utilizadas como recursos didático-pedagógicos para o desenvolvimento do Projeto de Multiletramentos.

4.1 Plataformas Digitais

Nesta seção, visamos realizar uma breve descrição dos recursos de Tecnologia de Informação e Comunicação: *Google Sala de Aula* e *Toondoo* que utilizaremos para o desenvolvimento do Projeto de Multiletramentos com o uso da Metodologia Ativa PBL. Consoante aos dados coletados pelo questionário descrito no subcapítulo 3.1, evidenciamos que 44,4% dos estudantes participantes consideram as TDIC como um valioso recurso pedagógico na promoção da aprendizagem. Além de tudo, 95% dos participantes relataram estudar por plataformas digitais e sites. Devido a essas informações, a partir desses indicadores vislumbramos a importância de propor um projeto que contemplasse o uso dessas ferramentas.

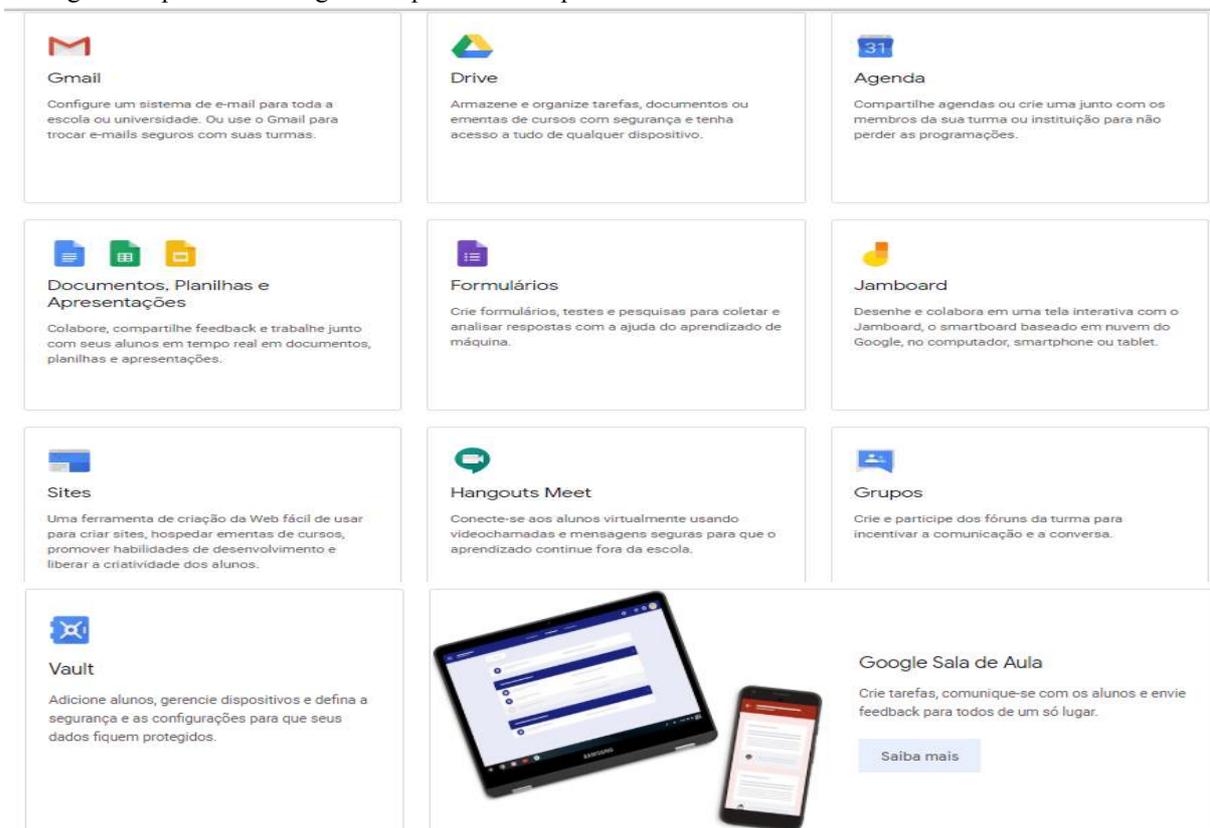
Atualmente, com a expansão e facilidade do uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, a utilização desses recursos no campo da educação tem atraído educadores e estudantes pela dinamicidade e capacidade de armazenamento de um número

infinito de informações. Um dos destaques dessa área promovido pela *G Suite for Education*²³ é a sala de aula virtual, denominada de *Google Sala de Aula*. Nela as instituições de ensino públicas e privadas podem fazer uso dessa ferramenta por meio do acesso ao *G Suite for Education*.

De acordo com as informações divulgadas pela instituição *Google* (2019), com o *G Suite for Education*, os professores podem criar oportunidades de aprendizagem, simplificar as tarefas administrativas e desafiar os alunos a pensar de forma crítica. Tudo isso sem interromper os fluxos de trabalho em andamento. As ferramentas do *G Suite for Education* por si só já são eficientes, mas funcionam ainda melhor em conjunto.

A seguir segue a imagem da relação de plataformas disponibilizadas pela *G Suite for Education*:

Imagem 15: plataformas digitais disponibilizadas pela *G Suite for Education*:



Fonte: <https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/gsuite-for-education/?modal_active=none> Acesso em 17 de fevereiro de 2019.

²³ Um conjunto de ferramentas desenvolvido para que professores e alunos aprendam e inovem juntos.

O *Google Sala de Aula* é um ambiente digital de ensino gratuito elaborado em parceria com professores; nele o educador pode compartilhar materiais, atividades, sites, vídeos, livros, etc. Além disso, é possível organizar as turmas de acordo com o ano e série e usar ferramentas do *G Suite*, criar e receber tarefas, corrigir e atribuir notas (a qual pode ser visualizada pelo estudante), trocar informações por meio de e-mail ou mensagens instantâneas (Hangout). Quando uma nova atividade é proposta, os administradores e os estudantes recebem mensagem no e-mail. Ademais, todos os professores, gestores e funcionários podem administrá-la.

Na interface operacional da plataforma, as atividades finalizadas podem ser mantidas ou excluídas, contudo o educador tem a disponibilidade de revê-las pelo ícone de controle de fluxo. Também fica disponível para os discentes os prazos e alertas das atividades a serem cumpridas. Para facilitar a comunicação dos estudantes com o professor, há o sistema Hangout ou o Gmail. Segundo a Google (2019), as principais vantagens do uso da sala de aula virtual são:

Quadro 7: principais vantagens do uso do Google Sala de Aula.

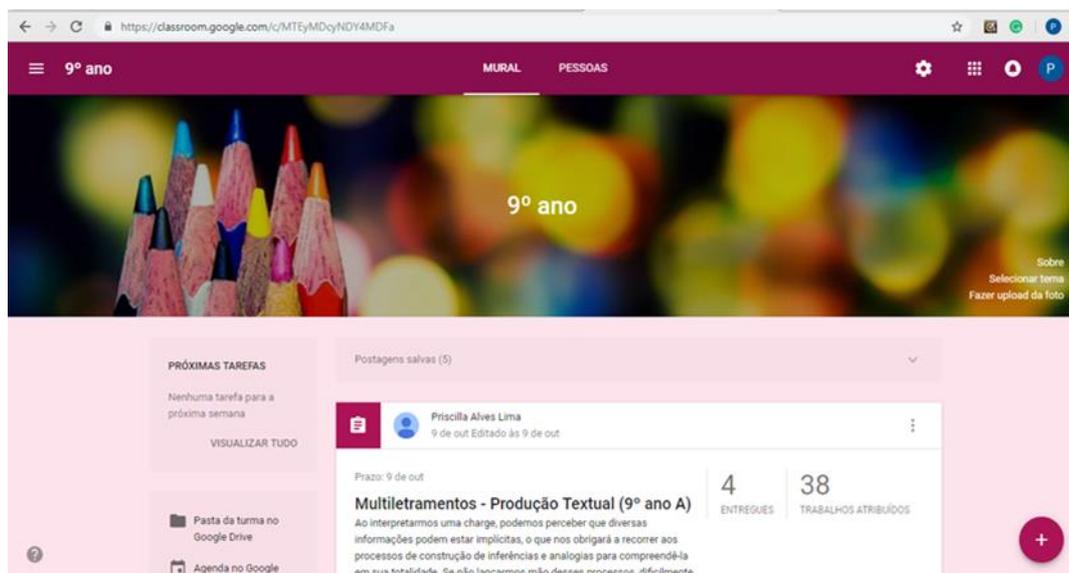
Feedbacks melhores com mais rapidez usando a central de comentários.	Postagem, comentários e facilidade nas discussões em sala de aula.	Gerenciamento dos responsáveis, visualização dos usuários: alunos, professores e auxiliares da página, no ícone “Pessoas”.
Atribuição e avaliação com segurança e reutilização desse material ou colaboração.	Manutenção dos materiais e recursos organizados na página “Atividades”.	Eliminação de distrações e aplicação de testes no modo bloqueado.

Fonte: elaborado por nós com base nas informações disponíveis no site Google for Education, disponível em <https://edu.google.com/intl/pt-BR_ALL/products/classroom/?modal_active=none> acesso em 17 de fevereiro de 2019.

Ao nosso ver, a plataforma permite a mobilidade de ensino através das metodologias ativas de aprendizagem, pois nela educadores e alunos podem trabalhar em qualquer lugar e em quaisquer dispositivos, como por exemplo: o celular. Para ter acesso ao *Google Sala de Aula*, é necessário ser estudante ou funcionário cadastrado da escola e ter autorização dos administradores da página da instituição de ensino.

A seguir, a imagem do layout do *Google Sala de Aula* referente a uma turma criada pela instituição escolar participante dessa pesquisa-ação:

Imagem 16: layout da plataforma digital Google Sala de Aula



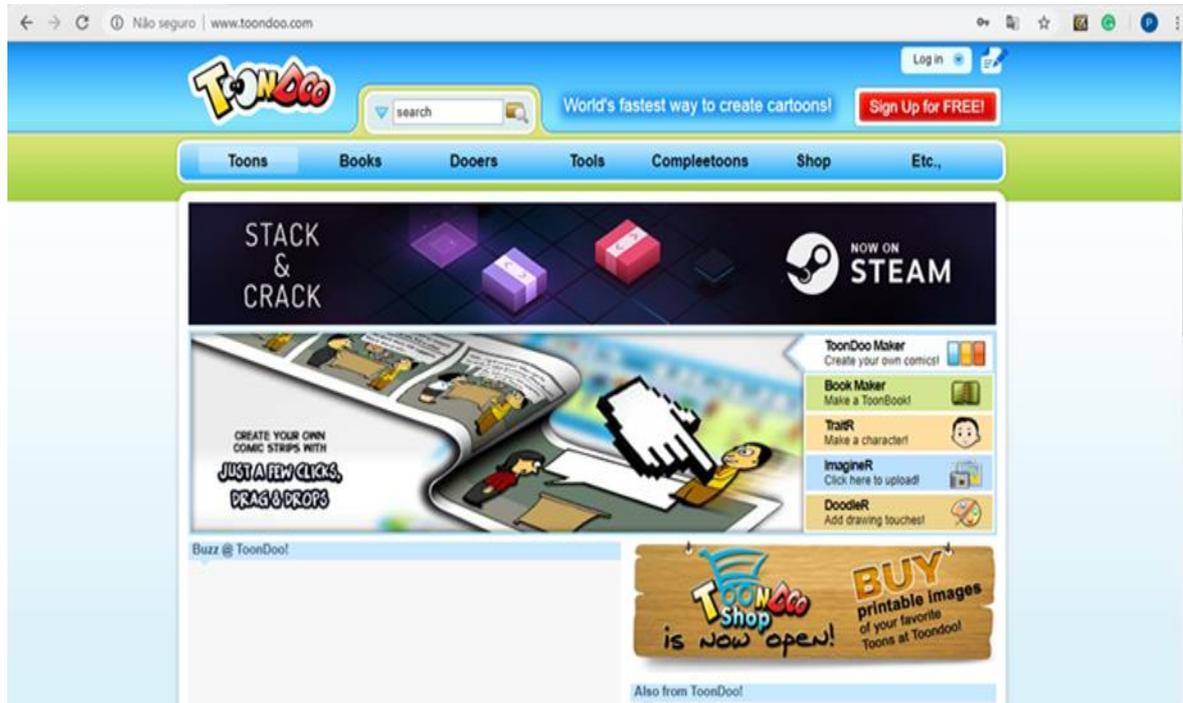
Disponível em <<https://classroom.google.com/c/MTEyMDcyNDY4MDFa>> acesso em 08 de outubro de 2018.

O *Toondoo* é um editor on-line gratuito de história em quadrinho, tira, charge e cartum, seu layout se assemelha a de sites de games, sua configuração e instruções estão em Língua Inglesa. Ele é um recurso divertido e inovador que pode ser utilizado pedagogicamente nas aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. As produções textuais elaboradas pelo site podem ser compartilhadas nas redes sociais ou pelo e-mail dos usuários; também há a possibilidade de realizar o download das histórias.

Essa ferramenta disponibiliza ao aluno a oportunidade de produzir suas histórias direto no site, em qualquer dispositivo conectado à internet. Sua interface é de fácil manuseio, logo não há necessidade do usuário ter conhecimento tecnológico profundo e nem habilidade para desenho, uma vez que o *Toondoo* já oferece inúmeros recursos prontos para serem utilizados na produção dos quadrinhos. Além disso, para a produção das histórias, o usuário poderá escolher: personagens, cenários, balões gráficos de fala ou pensamento. Também podem-se exportar imagens salvas no computador, além da criação de personagens personalizadas.

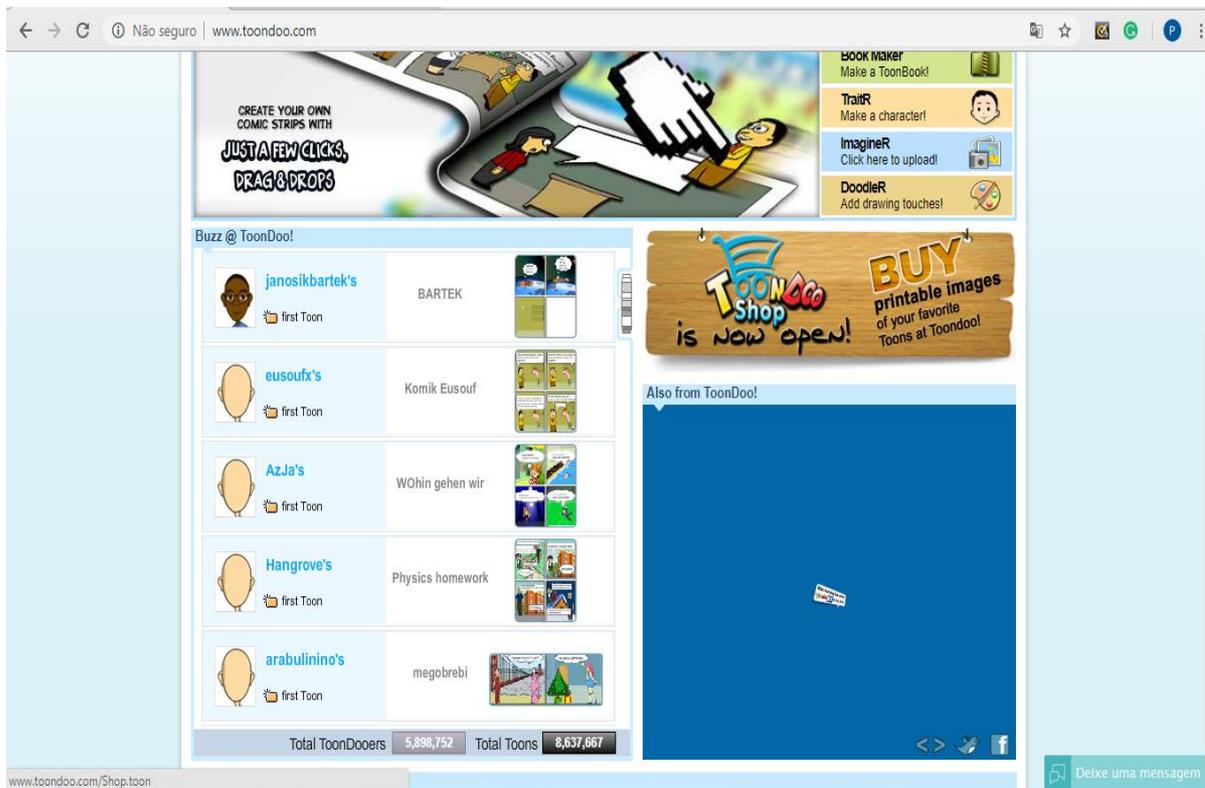
Segue a imagem do layout inicial do *Toondoo*:

Imagem 17: layout inicial da plataforma digital Toondoo



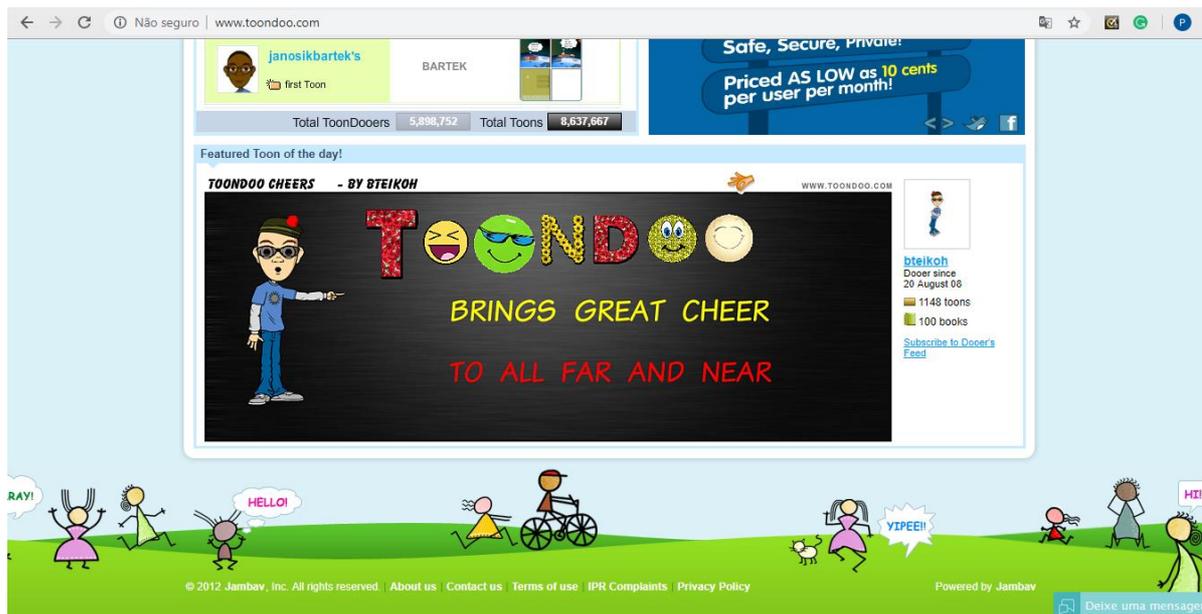
Fonte: Disponível em <<http://www.toondoo.com/>> acesso em 17 de fevereiro de 2019.

Imagem 18: layout inicial da plataforma digital Toondoo



Fonte: Disponível em <<http://www.toondoo.com/>> acesso em 17 de fevereiro de 2019.

Imagem 19: layout inicial da plataforma digital Toondoo



Fonte: <<http://www.toondoo.com/>> acesso em 17 de fevereiro de 2019.

Ao observarmos o layout do site, percebemos a utilização de recursos gamificados como imagens e ícones coloridos e divertidos para chamar a atenção do usuário. O idioma de origem do site é o inglês, porém existe o recurso de tradução no browser para diferentes idiomas, inclusive o português. No canto direito da janela, o usuário deverá se cadastrar gratuitamente para que possa utilizar os recursos disponíveis no site. Uma vez cadastrado, os dados dos usuários são salvos e para utilizá-lo é só fazer login, o qual também está localizado ao lado direito da janela. As duas imagens a seguir demonstram como o usuário deve proceder para a realização do cadastro e do login:

Imagem 20: cadastro na plataforma digital ToonDoo

Fonte: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/toondoo_tutorial.pdf acesso 17 de fevereiro de 2019.

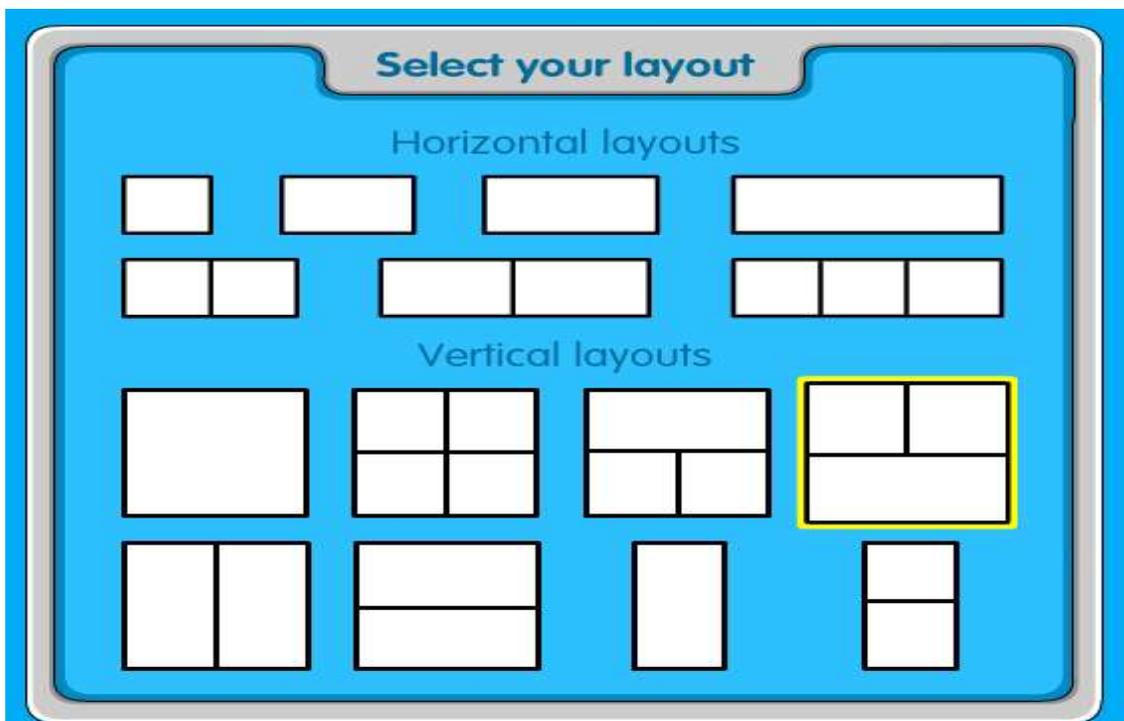
Imagem 21 :cadastro na plataforma digital Toondoo



Fonte: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/toondoo_tutorial.pdf acesso 17 de fevereiro de 2019.

Na sequência, seguem as imagens do site das opções de quadrinhos, personagens e cenários de acordo com o gênero discursivo que o usuário deseja produzir:

Imagem 22 :sequência de quadrinhos na plataforma digital Toondoo



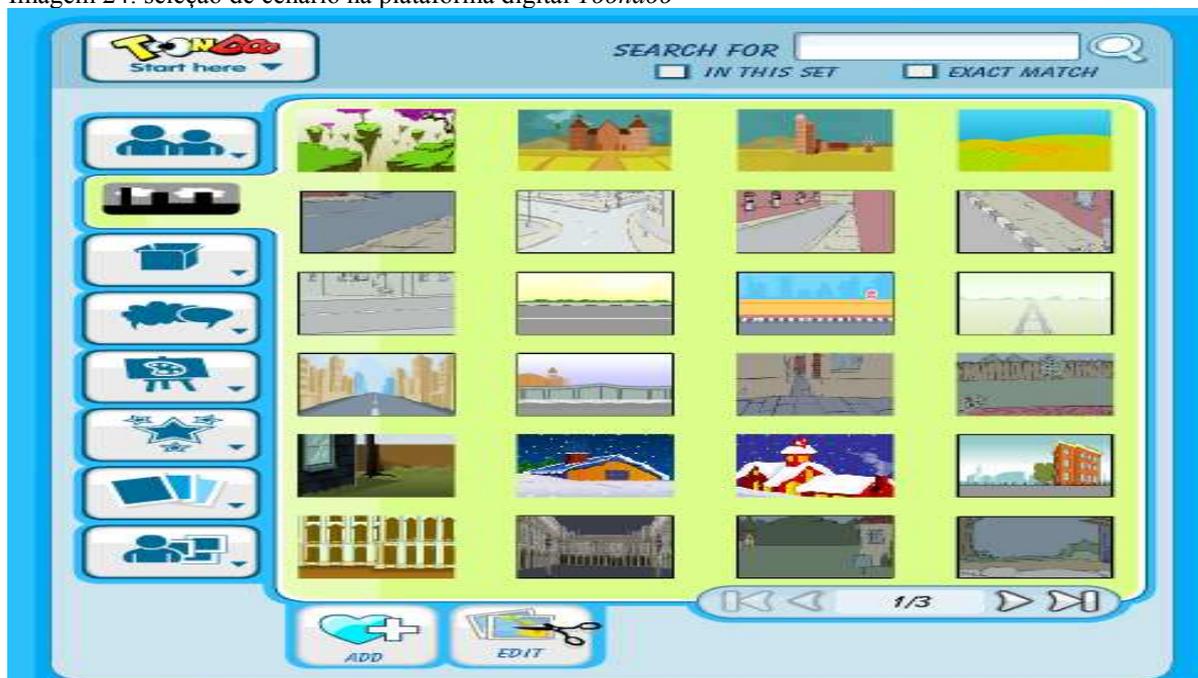
Disponível em: <<http://www.toondoo.com/>> . Acesso em 16 de fevereiro de 2019.

Imagem 23: seleção de personagens disponíveis na plataforma digital *Toondoo*



Disponível em: <<http://www.toondoo.com/>> acesso em 16 de fevereiro de 2019.

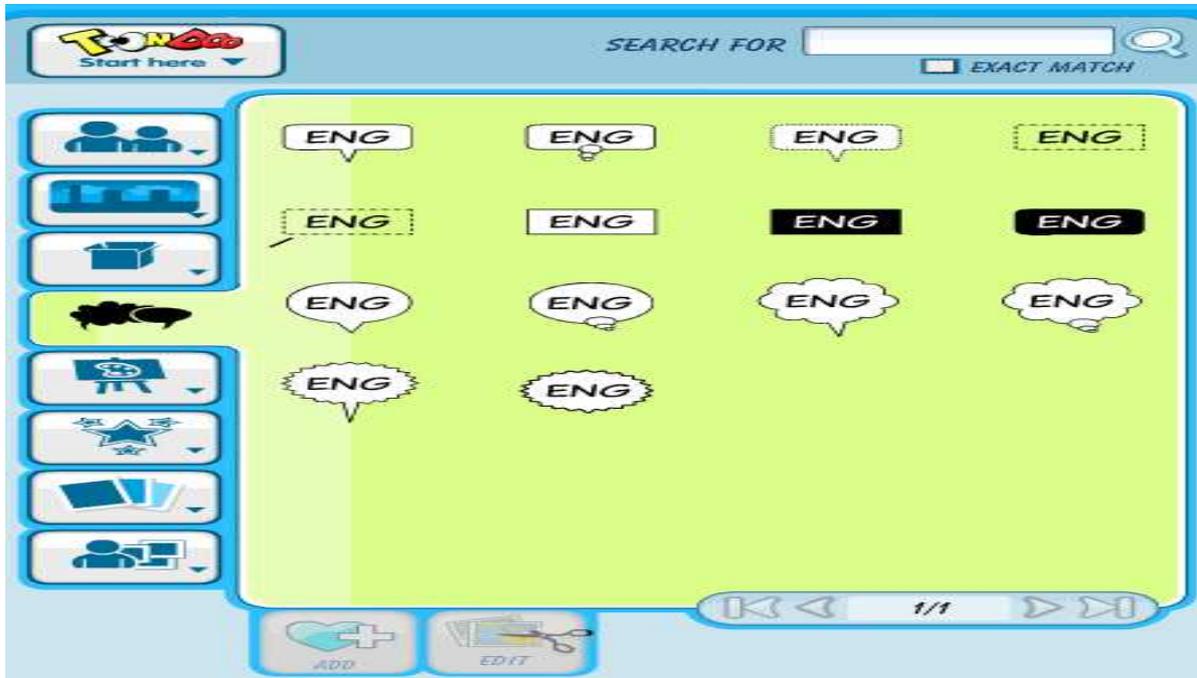
Imagem 24: seleção de cenário na plataforma digital *Toondoo*



Disponível em : <<http://www.toondoo.com/>> acesso em 16 de fevereiro de 2019.

Abaixo, seguem alguns modelos de balões gráficos e onomatopeias disponíveis no site:

Imagem 25: balões gráficos de fala e pensamento e onomatopeias – plataforma digital *Toondoo*



Disponível em: <<http://www.toondoo.com/>> acesso em 16 de fevereiro de 2019.

Imagem 26: onomatopeias – plataforma digital *Toondoo*



Disponível em : <<http://www.toondoo.com/>> acesso em 16 de fevereiro de 2019.

Conforme vimos, o *Google Sala de Aula* e o *Toondoo* são valiosos recursos de Tecnologia Digital de Comunicação e Informação para a aprendizagem de gêneros digitais e discursivos em sala de aula e podem ser atrelados aos métodos inovadores de ensino, como por exemplo o PBL. Dessa forma, esses recursos pedagógicos podem propiciar aulas motivadoras, nas quais o protagonista ativo é o aluno, transformando positivamente o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Inglesa, tornando o trabalho docente mais significativo e dinâmico.

4.2 Contextualização do Projeto

Em nossa experiência como professora de Língua Materna e Inglesa, os alunos sempre reclamavam o porquê tinham de aprender determinadas regras gramaticais ou fazer a leitura de textos que consideravam pouco interessantes. Por essa razão, uma das nossas maiores preocupações, ao idealizarmos o projeto, foi como tornar as aulas de Língua Portuguesa mais estimulantes e contextualizadas à atualidade.

Diante disso, a solução encontrada baseava-se em propor problemas hipotéticos ou reais a serem solucionados com o uso dos conhecimentos que estavam sendo estudados na área da linguagem por meio de métodos ativos de ensino.

No primeiro momento, junto aos textos do livro didático e apostila adotada pela instituição, sempre solicitávamos que os alunos trouxessem textos com temas que lhes chamassem a atenção, preferencialmente, do mesmo gênero estudado. Entretanto, algumas vezes, os estudantes iam além do proposto e traziam gêneros escritos, orais e vídeos diferentes. Logo, começamos a construir nossa própria coletânea.

A partir daí as aulas começaram a fazer sentido para eles. Foi então que nos deparamos com um problema de espaço físico. Além da falta de recursos financeiros para impressão, não dispúnhamos de espaço para armazenar todos os textos. Quando perceberam o problema, os discentes sugeriram arquivá-los nos celulares e compartilhá-los com a turma, solucionando a questão. No decorrer desses acontecimentos, constatamos que a aula se tornou um evento em que todos eram os protagonistas.

O uso das tecnologias em sala de aula, em nossa escola, é algo habitual. Como descrevemos no capítulo três, cada sala dispõe de uma televisão LCD, assim temos a possibilidade de planejar as aulas utilizando os recursos audiovisuais. As aulas de Língua Portuguesa, geralmente, são elaboradas em Power Point; também costumamos exibir videoaulas, vídeos, filmes, clipes, etc. sobre os conceitos e temas estudados a fim de que os alunos possam aprofundar os conhecimentos por diferentes gêneros.

Nesse contexto, a ideia do projeto surge pela necessidade de trabalhar os multiletramentos com a utilização das TDIC, visando à melhoria das competências leitora e escritora multiletradas dos alunos, bem como ampliar seu repertório cultural. Tínhamos como hipótese que o uso das tecnologias como recurso pedagógico e o uso das metodologias ativas poderia tornar as aulas mais interessantes e ajudar a aproximar o currículo da práxis.

4.3 Cronograma das etapas do Projeto

O projeto foi desenvolvido de 18 de fevereiro a 15 de março de 2019, com a carga horária de seis horas/aulas semanais; cada hora aula de 55 minutos, totalizando 20 hora/aulas para sua realização. A pesquisa-ação foi iniciada no dia 18 de fevereiro em uma sala de nono ano do Ensino Fundamental II, com 16 alunos, em uma escola pública estadual de tempo integral na região do Vale do Paraíba. A princípio, o trabalho seria realizado com 18 alunos, conforme descrito no subcapítulo 3.1, porém dois alunos foram transferidos de escola na terceira semana de fevereiro de 2019.

Acreditamos ser necessário retomar que o objetivo geral desta pesquisa é trabalhar com metodologia ativa de ensino e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa. Os objetivos específicos são: (1) propor um projeto de multiletramentos por meio do método ativo de ensino PBL, com a utilização das plataformas digitais *Google Sala de Aula* e *Toondoo*, e (2) investigar as contribuições do uso da aprendizagem ativa PBL no desenvolvimento de multiletramentos. Sendo assim, para essa finalidade, escolhemos trabalhar com a leitura e produção do gênero discursivo charge.

Por essa razão, o projeto foi desenvolvido com base na aprendizagem baseada em projetos e na aprendizagem baseada em problemas (PBL), cujos objetivos visam à elaboração de procedimentos que focam no envolvimento protagonista dos educandos no decorrer de cada etapa.

Ademais, embora esta não seja a abordagem principal, faz-se necessário elucidar que a abordagem pedagógica dos multiletramentos proposta pelo GNL (1996), assim como o PBL, propõe uma didática pragmática que trabalhe em prol das novas demandas sociais. O GNL (1996) explica que a prática pedagógica dos multiletramentos visa a um conjunto de estratégias flexíveis, o qual está dividido em (1) Prática Situada; (2) Instrução Explícita; (3) Enquadramento Crítico e (4) Prática Transformadora.²⁴

²⁴ De acordo com o GNL (1996), a primeira etapa representa a imersão em práticas sociocomunicativas que sejam significativas para os estudantes e considere sua identidade e necessidades culturais. Já a segunda etapa se define

Nesta pesquisa, nosso enfoque metodológico de ensino foi o PBL, por isso propusemos situações-problemas em que os discentes tivessem que mobilizar seus conhecimentos prévios e se aprofundar, teoricamente, em prol de resoluções práticas dos desafios. Deste modo, nas etapas do projeto, nossa mediação em sala aconteceu em maior parte por intervenções pontuais.

Elaboramos, pela plataforma de ensino *Google Sala de Aula*, atividades desafiadoras e colaborativas para serem realizadas durante as aulas. A cada procedimento, os educandos precisaram alinhar, entre os pares, a função de cada um com o intuito de resolver a situação enunciada de modo autônomo.

A fim de que as etapas do projeto sejam visualizadas com clareza, elaboramos um quadro síntese dividido em três colunas, data e número de hora/aulas, descrição dos procedimentos e recursos didáticos pedagógicos para sua realização.

Quadro 8 : Cronograma das atividades do Projeto de Multiletramentos com o uso da Metodologia Ativa de Aprendizagem PBL

DATA E NÚMERO DE H/A	ETAPAS DO PROJETO	RECURSOS
1º PROCEDIMENTO		
Instrução Explícita		
18/02/2019 2h/a	<ul style="list-style-type: none"> Realizamos uma aula expositiva dialogada para apresentação do projeto de multiletramentos e da metodologia PBL aos alunos participantes. Oralmente, fizemos o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os gêneros artigo de opinião e charge (enfátizamos a charge). Em sala de aula, postamos uma situação-problema: a divisão dos 16 alunos do 9º ano, em dois trios e cinco duplas produtivas, para realização de todas as etapas do projeto. Observamos a autorregulação dos alunos e a gestão do tempo para formação dos pares. 	Sala de aula, lousa, marcador de quadro branco e apagador.
2º PROCEDIMENTO		
Prática Situada		
20/02/ 2019 2h/a	<ul style="list-style-type: none"> Em duplas e trios, orientamos os alunos a acessar o <i>Google Sala de Aula</i> e realizar a leitura de algumas charges do blog do cartunista Airton Júnior. Anexamos o link do blog na sala de aula digital. Propusemos uma situação-problema pelo <i>Google Sala de Aula</i> para que os estudantes realizassem a leitura e seleção das três 	Sala de informática, computadores conectados à internet e cadernos dos alunos para registros.

pela mediação explícita e objetiva do professor para que os estudantes se apropriem da teoria e dos conceitos epistemológicos, movendo da esfera experiencial para conceitual. A terceira etapa se baseia na capacidade crítica do estudante sobre a análise funcional e discursiva. A Prática Transformadora é a aplicação apropriada – intervenção do aluno sobre o mundo.

	<p>charges do blog. Elas deveriam dialogar com os três artigos de opinião separados por nós. Postamos os links dos suportes oficiais em que os textos foram publicados, na sala de aula digital; os quais eram <i>Racismo em tempos modernos</i> de Leonardo Daqualla (2016); <i>A herança colonial e escravocrata não pode sabotar nossos valores novamente</i> de Ronilson Pacheco (2018); <i>A morte de Marielle Franco não é melodrama</i> de Vanessa Barbara (2018).²⁵</p> <p>Observamos a reação dos alunos ao realizarem a atividade de modo protagonista, colaborativo, a capacidade de negociação entre os pares e de trocas de informações. Sobre a competência de letramentos/ multiletramentos, verificamos se compreendiam os artigos e as charges sem nossa mediação explícita de direcionar a leitura dos textos. Também, ficamos atentos a como os discentes consomem os textos em ambiente digital – blog e sites jornalísticos.</p>	
3º PROCEDIMENTO		
Instrução Explícita e Enquadramento Crítico		
22/02/2019 02h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Com a nossa mediação, os alunos realizaram a leitura compartilhada em voz alta dos artigos de opinião que postamos na plataforma <i>Google Sala de Aula</i>, os textos foram projetados na TV. • Em uma roda de conversa, realizamos a discussão das temáticas abordadas pelos textos, as quais focavam racismo, desigualdade social e violência. • Após a nossa intervenção, observamos a autoavaliação dos alunos: se compreendiam melhor a polêmica presente nos artigos e os posicionamentos dos autores, se identificavam a fundamentação dos argumentos por meio de outras vozes e discursos, se relacionavam os artigos às charges e se identificavam a relação entre os gêneros com o cotidiano. 	Sala de aula, televisão, notebook e cadernos dos alunos.
4º PROCEDIMENTO		
Instrução Explícita e Enquadramento Crítico		
25/02/2019 02h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Realizamos a leitura compartilhada das charges selecionadas por cada grupo no 1º procedimento. Projetamos as charges postadas pelos educandos, no <i>Google Sala de Aula</i>, do notebook para TV . • Após a nossa mediação, solicitamos a análise oral de cada grupo sobre a relação entre as charges e os artigos lidos (2º procedimento) e das características composicionais e estilísticas do gênero charge. Na sequência, pedimos aos alunos que registrassem suas análises nos cadernos. • Observamos a adaptação dos alunos ao método de ensino PBL, a organização para a resolução da situação-problema e o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa. Ficamos atentos à fala dos estudantes (comentários entre os grupos e exposição oral) e dos registros. Nesta etapa, notamos se os educandos estabeleciam relações intertextuais entre os gêneros charge e artigo de opinião pela presença dos multiletramentos que o primeiro gênero envolve. Também, observamos se eles percebiam a construção da 	Sala de aula, televisão, notebook e cadernos dos alunos.

²⁵ Todos os artigos estão em anexo.

	sequência lógica discursiva pela multimodalidade e da crítica pela presença de vozes/ideologias sociais representadas pelo todo textual. Enfim, a percepção dos multiletramentos que perpassam esse gênero discursivo.	
5º PROCEDIMENTO		
Instrução Explícita e Enquadramento Crítico		
27/02/2019 2h/a	<ul style="list-style-type: none"> Realizamos uma intervenção fazendo uma revisão das principais características do gênero charge não apontadas pelos alunos no 4º procedimento. Elaboramos slides²⁶ e projetamos na TV. Solicitamos que os educandos retomassem as anotações do dia 25/02 sobre as charges e rescrevessem suas análises. Observamos a adaptação dos alunos ao método de ensino PBL, a autoavaliação e a aprendizagem colaborativa. Comparamos as anotações que eles realizaram, no dia 25/02, às modificações realizadas. 	Sala de aula, televisão, notebook e cadernos dos alunos.
6º PROCEDIMENTO		
Prática Situada e Transformadora		
01/03/2019 2h/a	<ul style="list-style-type: none"> Postamos a situação-problema pelo <i>Google Sala de Aula</i>. Em duplas e trios, solicitamos que os educandos realizassem o planejamento de escrita da produção discursiva (charge). O modelo de planificação textual deveria seguir os seguintes passos: 1) Definir um subtema sobre a inserção do negro no Brasil; 2) Determinar que crítica quer comunicar ao interlocutor; 3) Estabelecer o público-alvo; 4) Definir as personagens (de preferência reais); 5) Escolher o espaço/cenário; 6) Estabelecer a sequência lógica discursiva da cena; 7) Selecionar os recursos multimodais para a construção da significação; 8) Outras anotações que julgarem necessárias. Observamos a adaptação dos alunos ao método de ensino PBL, a autoavaliação e aprendizagem colaborativa da autorregulação, autonomia dos discentes e mobilização dos conceitos aprendidos sobre o gênero charge para a execução da proposta (a relação entre as competências conceituais e procedimentais). Ficamos atentos à organização dos grupos. Os alunos tiveram a liberdade em optar por utilizar ou não o modelo de planificação postado. 	Sala de informática, computadores conectados à internet e cadernos dos alunos para registros.
7º PROCEDIMENTO		
Prática Transformadora		
08/03 2h/a	<ul style="list-style-type: none"> Postamos a situação-problema pelo <i>Google Sala de Aula</i> que foi a retomada do planejamento de escrita da charge e a finalização do planejamento textual. Propusemos a situação-problema pelo <i>Google Sala de Aula</i> que foi o cadastro dos alunos na plataforma digital <i>Toondoo</i> e início da produção textual. Observamos a adaptação dos alunos ao método de ensino PBL, da autoavaliação, aprendizagem colaborativa e apropriação de uso dos recursos tecnológicos para a produção textual pelo editor digital. Verificamos a autorregulação, a autonomia e as habilidades 	Sala de informática, computadores conectados à internet e cadernos dos alunos para registros.

²⁶ Os slides elaborados por nós e utilizados na aula estão em anexo.

	procedimentais na mobilização da teoria e da prática para concretização do plano de escrita.	
8º PROCEDIMENTO		
Prática Transformadora		
13/03/2019 2h/a	<ul style="list-style-type: none"> Pelo <i>Google Sala de Aula</i>, solicitamos aos estudantes a finalização da produção textual pelo editor digital <i>Toondoo</i>. Observamos a adaptação dos alunos ao método de ensino PBL, aprendizagem colaborativa e apropriação dos recursos tecnológicos para produção textual pelo editor digital. Ficamos atentos em verificar a autorregulação, autonomia e habilidades procedimentais em mobilizar a teoria e a prática para concretização do plano de escrita (aplicação do conhecimento sobre o gênero charge na efetivação da produção discursiva). Na correção das charges, adotamos os seguintes critérios: 1) Concretização da planificação textual; 2) Adequação composicional e estilística ao gênero e recursos linguísticos; 3) Uso da multimodalidade na construção de sentido do texto. 	Sala de informática, computadores conectados à internet e cadernos dos alunos para registros.
9º PROCEDIMENTO		
Instrução Explícita e Enquadramento Crítico		
15/03 2h/a	<ul style="list-style-type: none"> Fizemos a devolutiva das produções e a postamos no <i>Google Sala de Aula</i>. Os alunos realizaram a leitura dela, em duplas e trios, pela sala de aula digital. Pelo <i>Google Sala de Aula</i>, propusemos que realizassem as adequações apontadas na devolutiva foram efetuadas pelo site <i>ToonDoo</i>, porém a dupla F optou em usar o programa <i>Paint</i>. Socialização e publicação das charges no <i>Facebook</i> da instituição escolar. 	Sala de informática, computadores conectados à internet e cadernos dos alunos para registros.
AVALIAÇÃO		
A avaliação do trabalho se deu de modo processual e atitudinal pelas interações, diálogos e produção textual final do projeto.		

Fonte: Dados da pesquisa.

No subcapítulo seguinte, faremos a descrição das etapas e a discussão dos resultados do desenvolvimento do projeto de multiletramentos por meio do uso das metodologias ativas e das plataformas digitais.

4.4 Descrição do projeto e discussão dos resultados

Conforme explicitamos, no subcapítulo 1.1.6, dentre os métodos ativos de ensino está a Aprendizagem Baseada em Projetos que, assim como o PBL, visa envolver os alunos em uma situação real de ensino por meio de ações ou eventos escolares. Dessa forma, os alunos podem trabalhar individualmente ou em grupo desenvolvendo habilidades diferentes para atingir um único propósito.

Para Moran (2018), durante o processo de planejamento e execução do projeto, os estudantes mobilizam conhecimentos que extrapolam à disciplina de estudo. Sendo assim, “[...] por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades e pensamento crítico e criativo, e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI” (MORAN, 2018, p. 57).

Segundo Berbel (2011), esses métodos podem despertar o interesse e a curiosidade do educando, pois a prática demanda o aprofundamento teórico e com isso os estudantes aprendem informações novas, ainda não trabalhadas nas aulas, que irão ajudá-los em competências procedimentais para a resolução de situações.

Em ambos, há a preocupação de gerar um produto realizado pelos alunos ao término das etapas planejadas pelo educador. Nesses métodos, os estudantes têm mais liberdade para definir o modo como executarão as propostas. Trata-se de metodologias que centralizam a aprendizagem no aluno e nas atividades compartilhadas, pois sua realização depende das ações corresponsáveis do grupo.

Em nosso projeto, criamos situações-problemas que mobilizaram bastante habilidades leitoras e escritoras dos alunos para a promoção dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa. Apesar de nosso enfoque ser o PBL, utilizamos também o método de aprendizagem baseada em projeto. Visamos como produto do projeto à produção textual de uma charge.

Para o desenvolvimento pedagógico, durante o ano letivo, elabora-se bimestralmente um Guia de Aprendizagem de Língua Portuguesa, o qual deve seguir as orientações do Currículo Paulista de Linguagens e suas Tecnologias (2019). Esse prescreve a leitura e a produção textual de gêneros argumentativos da esfera jornalística, tais como: artigo de opinião, charge e resenha crítica. Para a realização desta pesquisa, optamos focar a charge por se tratar de um gênero discursivo multimodal, multilíngue e multissemiótico, atendendo a perspectiva de ensino com base nos multiletramentos.

Nas orientações do currículo, embora esse reconheça a importância do uso das tecnologias na escola, nele a prescrição é que os textos sejam realizados com escrita à caneta no caderno ou em folha de redação. Todavia, os alunos participantes desta pesquisa sempre reclamavam de escrever “redações” na ficha impressa de produção textual, argumentando ser cansativo, desestimulante e, frequentemente, perguntavam: “ Quantas linhas são obrigatórias?”(sic). “Vale nota? ” (sic). “ Por que precisamos fazer isso? ” (sic).

Em nosso projeto, desejávamos propor algo que fosse inovador e motivador para eles, tornando os momentos de leitura e escrita prazerosos e não uma obrigação para obtenção de

nota. Por isso, deslocamos as atividades de leitura e produção textual para o ambiente digital e em rede, com o intuito de realizar uma prática de escrita situada aos recursos das TDIC, pois consideramos que essas ferramentas podem propiciar aulas inovadoras e mais atrativas aos alunos.

Assim, concordamos com Moran (2016) que, na era digital, o acesso ao conteúdo ocorre por um processo multiletrado que envolve textos impressos, vídeos, livros, blogs, sites, jogos/games e plataformas digitais diversas na construção de histórias como elementos dinamizadores, tornando o ensino mais atrativo.

Sobre essa utilização das TDIC no ensino de línguas, a nova BNCC (2017) prescreve a importância de prover meios para que os alunos compreendam e utilizem

as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, 2017, p. 65).

Por essa razão, todas as atividades, textos, sites e blogs foram postados na plataforma de ensino *Google Sala de Aula* e a produção da charge realizada pelo *site Toondoo*. Além do mais, o uso das TDIC diminuiu o gasto com impressão. Consideramos esse recurso válido para ser utilizado em escolas públicas que não dispõem de muitos recursos financeiros para aquisição de materiais pedagógicos. Outro benefício que a plataforma oferece é a gratuidade no acesso ao acervo de textos para os educandos por qualquer celular conectado à internet.

Para desenvolver esse trabalho no *Google Sala de Aula*²⁷, criamos uma turma para o 9º ano, registramos os nomes dos alunos participantes da pesquisa e postamos os links dos sites e blog dos textos e das atividades descritas no cronograma. Durante a apresentação do projeto, escrevemos o código de acesso da plataforma na lousa e pedimos para que anotassem em seus cadernos e agendas.

Ao iniciarmos o 1º bimestre, no dia 04 de fevereiro, explicamos aos alunos que no 9º ano trabalharíamos com alguns gêneros argumentativos da esfera jornalística, tais como: editorial, artigo de opinião, charge, carta do leitor e crônica, conforme previsto pelo currículo. Objetivamos despertar a curiosidade dos estudantes e verificar se tinham contato com esses gêneros fora da escola. Eles responderam que não costumavam ler nem jornais impressos, nem digitais e que conheciam a charge pelas redes sociais (*Facebook*). A resposta dos alunos não

²⁷ Para criação da turma, foi necessário cadastrar a escola na plataforma criando uma página de acesso para instituição escolar. Na sequência, cadastramos os e-mails dos alunos, permitindo o acesso à página. Neste processo, tivemos o auxílio da coordenadora da área de Linguagens e Tecnologias da instituição de ensino.

nos causou estranheza, pois os indicadores do *Questionário sobre Letramento Digital*, aplicado no item 3.3, apontaram que somente 23% dos discentes participantes dessa pesquisa-ação têm uma prática de leitura variada pela internet e 55,6% leem e escrevem somente em redes sociais, em ambiente digital.

O aluno C acenou com a mão ansiosamente e rindo perguntou: “As charges são iguais aos memes²⁸? ” (sic). Esperamos alguns segundos para ver se outro educando responderia à pergunta, mas a sala que estava agitada, agora, permanecia em silêncio. Interpretamos o silêncio positivamente, pois talvez tivéssemos despertado a curiosidade deles. Prontamente, explicamos que eram diferentes, mesmo apresentando linguagem verbal e não verbal e de estarem ligados a eventos do cotidiano. Aproveitamos para informá-los que realizaríamos, em breve, um estudo sobre gênero charge, entretanto, eles não demonstraram muito entusiasmo.

Acreditamos ser importante ressaltar que os sujeitos dessa pesquisa-ação foram meus alunos no ano anterior e notamos que apresentavam dificuldades em diferenciar os gêneros cartum, tira, história em quadrinhos e charges e em associar os recursos não verbais à construção de sentido do texto. Em geral, para eles, esses gêneros não tinham sentido, principalmente a charge, porque não a compreendiam, nem viam humor nela, apesar do conteúdo ser previsto pelo currículo e do gênero fazer parte do livro didático do 8º ano “Português e Linguagens” dos autores William Cereja e Tereza Cochar (2015).

No dia 18 de fevereiro, após o registro da presença da turma, iniciamos uma aula expositiva-dialogada para apresentação do projeto de multiletramentos e da metodologia PBL aos alunos. Pedimos para que, no final da 2ª aula daquele dia, eles se dividissem em duplas ou trios e os orientamos a realizar agrupamentos por competências e habilidades complementares e não por afinidades pessoais. Assim, cada integrante poderia contribuir com o outro nas etapas do projeto. Ainda durante a nossa explicação, os alunos começaram a falar alto, chamando os colegas para formarem as duplas e os trios ocasionando uma confusão. Tivemos que interrompê-los elevando a voz, pois ainda não tínhamos terminado a apresentação.

Na sequência, expusemos as plataformas digitais: *Google Sala de Aula* e *Toondoo* e explicamos como usaríamos esses recursos durante as etapas do projeto. Logo, os alunos reconheceram ambas em virtude do fato de que, durante o segundo bimestre do ano anterior, havíamos realizado uma atividade interdisciplinar com o professor de História usando essas

²⁸ Em nossa concepção, o meme é um gênero discursivo multimodal, composto por linguagem verbo-visual ou apenas visual (não verbal), o qual surge na esfera digital. Ele é amplamente divulgado nas redes sociais, cujo a função sociocomunicativa é de entreter. Esse gênero está atrelado aos eventos do cotidiano de modo global ou local, podendo estabelecer uma crítica ou não.

plataformas. Eles tinham feito uma produção de tira sobre os temas globalização, capitalismo e neocolonialismo.

Após toda a explanação do projeto, percebemos que os alunos se sentiram valorizados em fazer parte da nossa pesquisa-ação de Mestrado. Além disso, mostraram-se interessados quando souberam que a maior parte das aulas seria realizada na sala de informática e não na sala de aula convencional. Ficou explícito, para nós, que o simples fato de propor uma aula que utilize as TDIC é um diferencial positivo na visão dos educandos para o ensino. Aliás, ao encontro desse ponto de vista, também acreditamos que na era digital do conhecimento é necessário que o educador proponha atividades que envolvam o uso das ferramentas digitais, atendendo as novas demandas comunicacionais derivadas da cibercultura.

Na 3ª aula, no dia 20 de fevereiro, depois da chamada, solicitamos que os alunos se organizassem em duplas e trios definidos na aula anterior; eles demoraram em torno de 10 minutos para se organizar. Ao nosso ver, o tempo que dedicaram a essa ação foi demasiado. Entretanto, não interferimos no processo, pois visávamos observar a autorregulação e gestão do tempo para formação das duplas e trios produtivos sem a nossa intervenção, competências essas características do PBL para a resolução de problemas²⁹. Os grupos foram compostos por dois trios e cinco duplas.

Nos preocupamos com o tempo para execução das atividades porque havíamos combinado com a gestão da instituição que o projeto não excederia o total de 20 hora/aulas, pois não deveríamos atrasar os conteúdos bimestrais prescritos pelo currículo vigente. Notamos que o controle do tempo para a realização das atividades é uma das grandes preocupações dos educadores ao planejar e aplicar a aula.

Em relação ao controle do tempo, acreditamos que em uma sala de aula heterogênea, a aprendizagem não aconteça de forma homogênea e linear, pois cada aluno tem sua especificidade e por esse motivo nem sempre o tempo programado para a realização das atividades é suficiente. Por essa razão, observamos que essa preocupação dos educadores acontece devido à grande parte das instituições escolares impor e monitorar, em demasia, o cumprimento de prazos diários, semanais, mensais e/ou bimestrais em relação à aprendizagem conceitual dos currículos.³⁰

Em seguida, eles foram direcionados à sala de informática da escola. Os alunos sentaram-se em duplas ou trios e ligaram os computadores, enquanto isso escrevemos o código de acesso do *Google Sala de Aula* na lousa. Logo depois de todos os computadores estarem

²⁹ Conforme explicitado no subcapítulo 1.2.

³⁰ Adiante voltaremos nesse assunto.

ligados, solicitamos que acessassem a sala de aula digital e digitassem o código da turma. Nesse momento, percebemos que a dupla E estava conectada ao *Facebook*. Por essa razão, foi necessário que explicássemos aos discentes que, durante a aula, não deveriam acessar nenhum perfil social, sites de jogos, ou outras páginas que não estivessem anexadas na plataforma.

Percebemos que os estudantes adolescentes geralmente precisam de um direcionamento explícito sobre o conjunto de ações esperadas e adequadas na execução das tarefas propostas. Por outro lado, o PBL propõe um ensino em que o docente e os discentes são parceiros responsáveis pela produção do conhecimento. Entretanto, para que essa parceria se torne real, o educando deve assumir uma postura ativa de experimentador e aproveitar todo o potencial das tecnologias para a construção do saber.

Dando prosseguimento as atividades, utilizando o método da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), postamos uma situação-problema em que os alunos deveriam selecionar, no blog do cartunista Airton Junião Júnior³¹, três charges que dialogassem com os três artigos de opinião selecionados por nós: *Racismo em tempos modernos de Leonardo Daqualla* (2016) do jornal O Globo; *A herança colonial e escravocrata não pode sabotar nossos valores novamente de Ronilson Pacheco* (2018) do jornal digital independente A Ponte ; *A morte de Marielle Franco não é melodrama de Vanessa Barbara* (2018) do jornal O Estadão.

Na plataforma, anexamos o link do blog e escrevemos, objetivamente, as orientações e dicas para resolução do problema. A busca e leitura das charges poderia ser feita de modo alinear, interligado a charge a outros textos associativos e interconectados por hiperlinks no blog do ilustrador. No texto em ambiente digital, “é o usuário que determina que informações deve ser vista, em que sequência e por quanto tempo. Quanto maior a interatividade, mais profunda será sua experiência de imersão [...]” (SANTAELLA, 2007, p. 310).

Optamos por trabalhar com os textos em ambiente digital porque, além de economizar com impressão, visto que a pesquisa-ação foi aplicada em uma escola pública, concordamos com Marcuschi (2008) que a comunicação pelo ambiente digital abrange todos os formatos de comunicação e gêneros. Ademais, o suporte digital faz com que o texto passe por inúmeras transformações, como “vínculos não lineares entre fragmentos textuais associativos,

³¹ Segundo informações do blog (do cartunista) Airton Junião Junior nasceu em Campinas (SP), cursou a faculdade de Educação Artística na Unesp-Bauru e faz jornalismo ilustrado desde 1994. Foi chargista dos jornais Diário do Povo e Correio Popular (de Campinas) por 11 anos e já colaborou com ilustrações, charges esportivas e políticas, para os principais veículos da imprensa brasileira como: *Folha de S.Paulo*, *O Estado de S.Paulo*, *Veja*, e internacionais, como a revista *Courrier International* (França). Como ilustrador, atua também em sites, aplicativos e no mercado editorial, principalmente em livros infantis e infantojuvenis. Na imprensa, atualmente seus trabalhos são publicados nos veículos *Ponte Jornalismo* e *El País Brasil*.

interligados por conexões conceituais, indicativas ou por metáforas visuais” (SANTAELLA, 2007, p. 300).

De modo igual, o blog do cartunista estabelece esses vínculos não lineares entre gêneros discursivos diversos interligados por conexões conceituais, proporcionando uma leitura multissemiótica ao trazer uma coletânea de ilustrações, caricaturas, charges, livros, entrevistas e divulgação de palestras ministradas por ele. Assim, a leitura pelo blog contempla a perspectiva de trabalho para o desenvolvimento dos multiletramentos, uma vez que, como afirma o GNL (1996), o conceito de multi traz uma abordagem pedagógica em que a linguagem e outros modos de significação se tornam dinâmicos recursos de representações denominados de *designs*³².

Os trabalhos do ilustrador se diferenciam por retratar a diáspora negra brasileira e as problemáticas sociais atuais decorrentes da falta de medidas públicas para inserção do negro desde o período pós-abolicionista à contemporaneidade. Por meio da arte gráfica, Airton Junião Junior propõe a reflexão sobre direitos humanos, desigualdade social, violência policial nas comunidades e resistência da população negra.

No site³³, há um acervo das ilustrações realizadas por ele com a indicação do suporte oficial de divulgação e do texto de opinião que dialoga com o trabalho. Assim, caso o leitor deseje, é possível acessar outros textos clicando em cima de cada título. Sobre essas infinitas possibilidades de interação com o texto em suporte digital, Marcuschi (2008) afirma que, por esse ser um evento concreto situado socio-historicamente, é culturalmente sensível e o suporte digital pode interferir nas suas condições de produção, circulação e interlocução.

Por isso, a esses enunciados integram-se mais semioses do que em textos impressos. A esse processo, Rojo (2013) explica que a pós-modernidade traz letramentos digitais ou novos letramentos que integram semioses e garantem um espaço de autoria e interação aos textos/hipertextos, ao permitir a circulação de discursos que se encontram “polifônicos” num mesmo ciberespaço. A autora reitera que essas mudanças estão relacionadas a uma nova mentalidade usualmente exercida através das tecnologias digitais.

Vejamos abaixo o layout do blog com a descrição do menu de navegação:

³² Conceito explicado no subcapítulo 2.1.

³³ Disponível em < <http://www.juniao.com.br/category/blog/>> acesso em 24 de março de 2019.

Imagem 27: *layout* do blog do cartunista Airton Júnior com a descrição do menu de navegação.



Disponível em < <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>> acesso em 03 de março de 2019.

A escolha do blog pela temática visou motivar o letramento crítico dos alunos, pois consideramos a arte verbo-visual uma ferramenta de aprendizagem interdisciplinar e cultural que aprimora a compreensão e reflexão sobre a própria história, expressões linguísticas, sociais e ideológicas. Desta forma, de acordo com Street (1993), sobre a promoção do *letramento ideológico*, objetivamos propor práticas de letramento intrinsecamente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, promovendo, segundo o GNL (1996), a cidadania, ou seja, a formação de um aluno cidadão, cuja aprendizagem respeite sua identidade cultural e as diferentes culturas ao seu redor.

Além do mais, Soares (1998) e o GNL (1996) explicam que o enfoque ideológico de letramento é revolucionário, crítico, pois colabora para o resgate da autoestima de identidade dos sujeitos e descarta a ideia do conformismo, ou seja, a adaptação do cidadão às exigências sociais injustas. Para mais, consoante a essa visão do GNL (1996) e de Street (1993), a BNCC (2017, p. 65) sugere que o ensino de línguas deve fazer uso de “diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos [...] atuando criticamente frente às questões do mundo contemporâneo.”

A seguir, escolhemos quatro charges selecionadas pelos alunos no blog do cartunista Airton Júnior Junior, conforme as orientações explicadas acima:

Imagem 28: charge 1



Disponível em <<http://www.juniao.com.br/chargecartum/>> acesso em 23 de fevereiro de 2019.

Imagem 29: charge 2



Disponível em <<http://www.juniao.com.br/chargecartum/>> acesso em 23 de fevereiro de 2019.

Imagem 30: charge 3



Disponível em <<http://www.juniao.com.br/chargecartum/>> acesso em 23 de fevereiro de 2019.

Imagem 31: charge 4



Disponível em <<http://www.juniao.com.br/chargecartum/>> acesso em 23 de fevereiro de 2019.

Notamos que os textos escolhidos pelos alunos abordavam a temática sobre o racismo, desigualdade social e violência contra a população negra na sociedade brasileira. Romualdo (2000) e Miani (2012, p. 41) explanam que a função principal do gênero charge é a crítica por meio da sátira política tida como um instrumento de crítica e “arma retórica de combate”. Portanto, a função sociocomunicativa da charge é a crítica à uma situação real ao provocar no leitor a reflexão pelo humor. Nesse procedimento, percebemos que as duplas e trios compreenderam esses elementos mais genéricos e comuns do gênero charge ao selecionarem os textos.

Percebemos que a charge nº 1 estabelecia relação dialógica com o artigo de opinião “*A herança colonial e escravocrata não pode sabotar nossos valores novamente*” de Ronilson Pacheco. Além disso, o artigo estava disponibilizado em forma de hiperlink abaixo da ilustração, caso o leitor clicasse em seu título seria direcionado à página do jornal *A Ponte*, suporte que publicou o artigo de opinião e a charge nº1. Já as charges nº 2 e nº3 dialogavam com o artigo “*Racismo em tempos modernos*” de Leonardo Daqualla. Por fim, a charge nº 4 estabelecia intertextualidade com o artigo “*A morte de Marielle Franco não é melodrama*” de Vanessa Barbara.

Diferente do que prevíamos, a receptividade dos alunos a leitura dos artigos de opinião foi relativamente negativa. Segundo eles, os textos eram longos, complicados e apresentavam uma linguagem de difícil compreensão. Percebemos que isso ocorreu por apresentarem uma resistência à leitura de textos escritos e por não conhecerem o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico que os textos estavam inseridos. Entretanto, o trio A e a dupla D relataram terem lido informações sobre o assassinato da vereadora Marielle Franco no *Facebook*, porém não se lembravam dos detalhes referentes ao fato, embora soubessem que era um acontecimento de repercussão nas mídias. Por essa razão, para eles a leitura do artigo de opinião de Vanessa Barbara foi esclarecedora e de fácil compreensão.

Já as charges chamaram a atenção dos alunos de maneira positiva, muitos comentavam entre si sobre as caricaturas, cores, cenário e estilo do traço do cartunista. Contudo, notamos que muitos não compreenderam a crítica estabelecida pela charge, embora os alunos reconhecessem, por suas escolhas, que havia intertextualidade entre as charges e os artigos. Percebemos que era claro para eles alguns dos elementos composicionais da charge, como por exemplo, o uso da linguagem verbo-visual, das personagens caricatas e da relação com o cotidiano.

A fim de instigá-los a fazer uma leitura mais detalhada, perguntamos se poderiam identificar as relações explícitas entre as charges escolhidas e os artigos de opinião lidos.

Resumidamente, responderam que todos os textos abordavam explicitamente a temática sobre o racismo. Identificamos que a dificuldade dos alunos em compreender a crítica da charge se deu por não terem proximidade com o contexto sócio-histórico de sua publicação, pois, conforme relataram, eles não têm o hábito de ler nenhum tipo de texto jornalístico fora da escola. Apesar disso, demonstraram ter conhecimento prévio sobre a temática.

Consideramos ser importante mencionar que para interpretar a charge, o leitor também deve reconhecer os diferentes discursos ideológicos que a compõe, porque se trata de um texto que integra vozes representativas de diferentes identidades e comunidades sociais. Para Cavalcanti (2008), ao interpretar a charge, o leitor deve reconhecer as ideologias que a constitui por se tratar de um gênero polifônico que estabelece relações dialógicas com outros enunciados concretos.

Sobre o uso do PBL, a princípio, os participantes relataram se sentirem ansiosos e sem ter certeza de como realizar as atividades sozinhos. Evidenciamos que nessa fase de adaptação dos educandos ao método, algumas duplas requisitavam nossa presença o tempo todo para validação de suas atividades, embora as orientações tenham sido realizadas no início da aula e das instruções estarem claramente descritas no *Google Sala de Aula*. Devido a isso, observamos que os estudantes esperavam que, como educadores, estivéssemos sempre à disposição para repetir a explicação ou interpretar os enunciados por eles.

Ao nosso ver, esse comportamento dos estudantes reflete que há uma tendência na área da educação em centralizar o sucesso ou insucesso da aprendizagem somente na figura do professor. Essa postura omite a responsabilidade do discente em relação à autoaprendizagem. Já as metodologias ativas de ensino têm como centralidade a construção da aprendizagem do aluno pelo aluno, desenvolvendo a autonomia por meio de experiências reais ou hipotéticas, nas quais o ensino visa promover meios, ferramentas e mediação (por parte do professor) para realizar ações que levem o estudante a construir e compreender o seu processo de aprender.

A respeito dessa aprendizagem protagonista, Freire (1998) e Gadotti (2001) defendem que os passos para alcançar uma aprendizagem significativa são autonomia, originalidade, interação e cooperação. Por isso, explicamos aos alunos que precisavam ser pacientes e estar atentos as orientações dadas no início das aulas, assim como ler e interpretar os enunciados das situações-problemas postadas na plataforma de ensino. Também apontamos que poderiam utilizar-se de ferramentas de busca da *Web*, como sites, blogs, livros, revistas e etc. para o aprofundamento do conhecimento que fosse contribuir para o desenvolvimento do projeto.

Enfatizamos ainda a importância da autonomia e da corresponsabilidade dos grupos para aprendizagem.

Na cibercultura, conforme afirma Santaella (2007), com a democratização das TDIC pressupõe-se um usuário personalizado capaz de buscar individualmente informação e entretenimento. Contudo, os alunos participantes desta pesquisa relataram que têm dificuldade para buscar informações, realizar trabalhos e estudos em sites confiáveis. Por essa razão, pensamos que a instituição escolar não pode mais ignorar o fato de que a expansão tecnológica transformou as práticas e eventos de letramentos do dia a dia. Logo, instrumentalizar os educandos a lidar com essas novas linguagens e ferramentas parece ser uma nova demanda educacional.

A partir do 5º procedimento, começamos a perceber que todas as duplas e trios já realizavam as atividades de modo autônomo e competente, solicitando nossa presença apenas para confirmar hipóteses ou discutir conceitos sobre os gêneros discursivos ou temáticas envolvidas. Nessa etapa, verificamos que eles já estavam adaptados ao método.

Assim, muitos alunos comentaram durante a aula que se sentiam mais à vontade para a realização das atividades. Sempre ressaltavam que o fato de estarem em duplas e/ou trios tornava a aula “menos chata”, pois gostavam de discutir e refletir com os colegas sobre a realização das propostas. Portanto, evidenciamos que o uso de metodologias ativas desperta, segundo Berbel (2015), a motivação autônoma no jovem ao propiciar o agir individual ou coletivo.

Durante as aulas, notamos a motivação e a autonomia dos alunos que comentavam gostar da realização das atividades “no computador”. Quando chegávamos a sala, após a chamada, os alunos já se organizavam em duplas ou trios definidos e se dirigiam à sala de informática, sem ter a necessidade de lembrá-los. Mediante a essa atitude, pudemos identificar o desenvolvimento da autonomia em pequenas mudanças de comportamento. Berbel (2011, p. 28) reitera que a metodologia ativa pode promover o interesse e a curiosidade “à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.”

No dia 22 de fevereiro, realizou-se a leitura compartilhada em voz alta dos artigos de opinião postados na plataforma *Google Sala de Aula*. Após nossa intervenção, em uma roda de conversa, os educandos estabeleceram uma discussão sobre as temáticas abordadas. Todos os grupos chegaram à conclusão de que o assunto polêmico comum entre os textos era o racismo e suas consequências violentas na sociedade brasileira contemporânea.

Os discentes concordaram que o posicionamento dos articulistas era comum quanto à existência do preconceito racial no Brasil. Entretanto, a dupla E defendeu que “esse tipo de pensamento não é tão radical, hoje em dia” (sic), mas as outras duplas e trios discordaram. A discussão foi produtiva e estimulou o letramento crítico; cada participante se empenhou na persuasão dos interlocutores.

Para isso, os alunos fundamentaram-se nos argumentos enumerados nos textos lidos. Foi perceptível que já tinham conhecimento prévio sobre o assunto e que, apesar de reclamarem, no início do projeto, da complexidade dos artigos, no final atingiram a compreensão global dos textos.

No dia 25 de fevereiro, os alunos realizaram a leitura compartilhada das charges selecionadas no procedimento nº 1. As charges postadas pelos alunos no *Google Sala de Aula* foram projetadas de nosso notebook para a TV. Na sequência, solicitamos que cada dupla analisasse e registrasse nos cadernos as semelhanças composicionais e estilísticas entre os elementos de *designs* da charge. Com a finalidade de estimular uma leitura mais profunda da 1ª charge, perguntamos aos alunos se conseguiam identificar a relação da personagem caricata, o homem de terno, com alguma figura pública do cotidiano. As respostas foram diversas, o aluno da dupla F disse “*É um homem cheio da grana!*” (sic), a aluna integrante do trio A falou “*É uma pessoa racista, ssora.*” (sic). Nenhum dos dezesseis participantes percebeu que a personagem estava representando a classe política.

Os educandos identificaram a crítica estabelecida pela charge e a relação intertextual entre os textos lidos, nos 2º e 3º procedimentos, pelos comentários e pela exposição oral feita e dos registros nos cadernos. Contudo, nesta etapa, esperávamos que os educandos conseguissem identificar o conflito gerador da sequência lógica discursiva na cena e perceber o humor presente no texto, assim como reconhecer a multimodalidade e a representação das personagens às figuras do cotidiano. Nesta etapa, fizemos a observação da adaptação ao método de ensino PBL, da organização para a resolução da situação-problema e o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa.

No PBL, a função do docente é de conduzir os alunos a problematizarem aspectos da realidade concreta, relacionando-os aos temas de estudo. Assim, a intervenção teórica acontece sempre que necessária. Sendo assim, o próprio modelo de ensino ativo do PBL prevê situações em que o professor precisará realizar intervenções explícitas. Por esse motivo, no dia 27 de fevereiro, fizemos uma intervenção ao realizarmos a revisão das principais características do

gênero charge que não foram apontadas pelos alunos. Como recurso didático-pedagógico, utilizamos slides projetados ³⁴do computador para a televisão da sala de aula.

Na sequência, requisitamos que os alunos identificassem a origem da semelhança entre as charges. Posto isso, os grupos retomaram suas anotações anteriores, rediscutiram e reescreveram as análises. No final das atividades, todos perceberam a inter-relação entre as charges e o cotidiano.

No dia 01 de março, com os alunos reunidos nos mesmos grupos do início das atividades, propusemos duas novas situações-problemas: a primeira foi a planificação da produção escrita do gênero discursivo charge e a segunda foi o cadastro na plataforma virtual *Toondoo*. Postamos o modelo de planificação no *Google Sala de Aula*. Para a planificação, sugerimos que os alunos descrevessem as seguintes etapas: 1. definir o tema; 2. determinar que crítica quer comunicar ao interlocutor e estabelecer uma relação intertextual entre a charge e a temática; 3. determinar o público-alvo; 4. definir as personagens (personalidades reais); 5. escolher o espaço/cenário; 6. estabelecer a sequência lógica da cena; 7. identificar os signos que serão utilizados para significação do texto e 8. fazer as anotações que julgarem necessárias.

O tempo planejado para o desenvolvimento do 6º procedimento, dia 01 de março, não foi suficiente; alguns grupos levaram mais de duas aulas para realizar a planificação do texto. Visto que nem todos conseguiram terminar o planejamento de escrita, foi sugerido que finalizassem como atividade extraescolar e entregassem no dia 08 de março. Entretanto, as duplas C e E não conseguiram recortar o tema, sendo necessária à nossa mediação durante a aula.

De modo autônomo, durante a aula do dia 01 de março, todos os educandos pesquisaram em jornais virtuais por notícias e artigos de opinião que retratassem atualidades sobre temas ligados a direitos humanos, igualdade racial, violência e racismo. Os veículos de comunicação mais acessados foram: *Folha de S. Paulo*, *O Globo* e *Estadão*. A respeito do registro temporal do gênero, Cavalcanti (2008) refere-se ao chargista como um jornalista que reconta uma notícia, pois considera a charge como um texto noticioso, a qual é resultado de um momento histórico e cultural, por isso lhe cabe também o registro histórico.

Assim, a reação dos alunos na busca por notícias, chamou nossa atenção. Em nenhum momento solicitamos sua leitura. Além disso, identificamos que os jornais escolhidos pelos

³⁴ Em anexo.

discentes eram suportes que costumamos utilizar em sala de aula. Por esse motivo, evidenciamos que inconscientemente foram influenciados por nós. O trio B e a dupla G disseram que ao fazer a leitura das notícias desejavam comprovar se as notícias lidas pelo *Facebook* eram verídicas e buscavam evidências.

Por meio desse comportamento, identificamos o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes, pois preocuparam-se em verificar as informações lidas nas redes sociais. Na perspectiva dos multiletramentos, consideramos ser importante nas aulas de Língua Portuguesa abordar como a sobrecarga de informação que consumimos pelas redes sociais, pois, muitas vezes, podem nos tornar consumidores passivos de notícias e eventos falaciosos. Para a BNCC (2017), cabe a instituição escolar refletir junto ao aluno sobre as dimensões ética, estética e política do uso das TDIC.

No dia 08 de março, os grupos apresentaram, por meio de registro nos cadernos, o planejamento/ planificação das charges, no entanto, nenhum deles seguiu o modelo postado por nós no *Google Sala de Aula*. Observamos que os alunos se preocuparam em delimitar o tema fazendo alusão a alguma notícia publicada na mídia nos últimos tempos. Os recortes temáticos realizados por eles foram: 1. Trio A – Assassinato por motivação política da Vereadora Marielle Franco; 2. Trio B - Assassinato do estudante Marcos Vinicius da Silva na ida à escola, na comunidade Complexo da Maré; 3. Dupla C – Discurso político de ódio e intolerância ; 4. Dupla D - A ascensão de jovens negras na política; 5. Dupla E – Nelson Mandela e a igualdade racial; 6. Dupla F – O racismo manifestado pelo cyberbullying e 7. Dupla G- Cotas raciais .

No dia 08 de março de 2019, foi realizado o cadastro e familiarização com o editor online *Toondoo*. Não identificamos nenhuma dificuldade nessa etapa, pois muitos alunos já tinham cadastro no site. Ainda nesse dia, iniciou-se a produção das charges. Notamos que os alunos apreciavam o uso do editor online, conversando uns com os outros sobre os recursos visuais do site, riam das ilustrações, brincavam e discutiam para encontrar o cenário adequado, escolher as personagens, os balões gráficos de fala e pensamento.

Como relatamos anteriormente, os estudantes já conheciam esse site, porém percebemos que existiam recursos de edição que eles e nós desconhecíamos. Assim, os orientamos a explorarem os recursos disponíveis navegando pela plataforma. O aluno H sugeriu que buscássemos por tutoriais no *Youtube*. Autorizei que efetivassem a busca e assistissem aos tutoriais sobre o *Toondoo* e todos aprovaram a ideia. Observamos que os alunos têm familiaridade em assistir tutoriais pelo *Youtube* para se informar ou solucionar problemas de maneira rápida na *Web*.

Apesar de não ter sido planejado, consideramos esse momento riquíssimo para promoção dos multiletramentos, porque compreendemos que ler textos escritos e verbo-visuais (multimodais), ver vídeos, interpretar diferentes gêneros, legendas, fontes, imagens, ilustrações e layouts oportunizou aos estudantes o desenvolvimento de letramentos plurais, ou melhor múltiplos, por meio da multiplicidade de canais de comunicação e informação advindos da cibercultura. Para Rojo (2013, p. 8),

Vivemos a era das linguagens líquidas³⁵, era do networking, ou relacionamento. Nesta era competência variadas são exigidas para realizar o que Santaella (2007:8) chama de ‘criações conjugadas’. Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como um nativo digital que é: um construtor colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas.

Assim, para o GNL (1996) e Rojo (2013), na contemporaneidade as linguagens passam a ser múltiplas e seus modos de significação transformam-se em dinâmicos recursos de representações denominados de *Designs*³⁶. Essa noção de *Design* está ligada à habilidade criativa dos sujeitos recriarem modelos não estáticos de sistemas complexos de comunicação. Para o GNL (1996), os *designs* são constituídos por três elementos: *Available Designs* (modos, gêneros e discursos); *Designing* (apropriação e transformação dos modelos) e *Redesigned* (reconstrução do *Design*)

Partindo dessa perspectiva, em nossa pesquisa-ação, consideramos que nos procedimentos de leitura e análise textual, os alunos tiveram contato com os *Available Designs* do gênero charge pelo blog. Posteriormente, a partir das leituras, análises, discussões e de nossa intervenção, realizou-se o processo denominado pelo GNL (1996) de *Designing e Redesigning*, no qual os alunos partiram dos modelos dos *Available Designs* para se comunicar com o mundo através da apropriação que fizeram do gênero.

A BNCC (2017, p. 68) afirma que o ensino de Língua Portuguesa deve considerar que o uso dos

[...] novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das

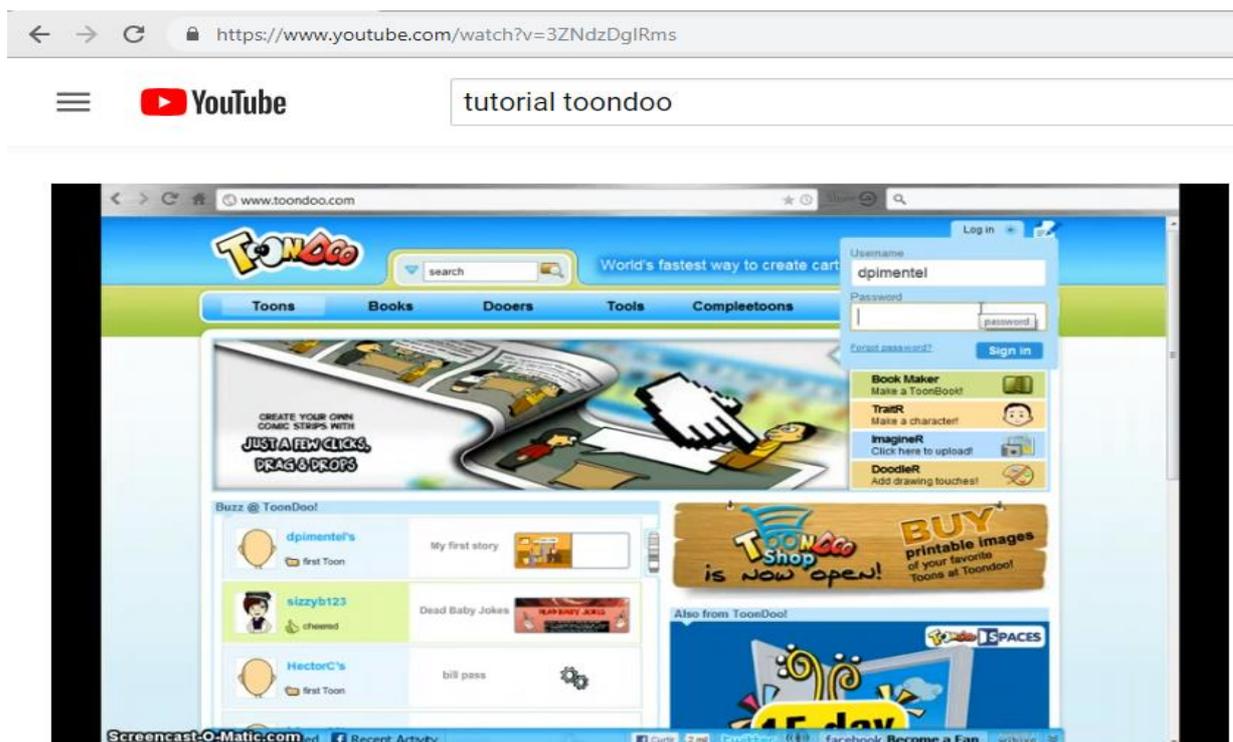
³⁵ Conceito criado por Zygmunt Bauman para se referir à velocidade da mudança dos modos de pensar e comunicar do sujeito pós-humano.

³⁶ Rojo (2013) propõe a adoção do termo design como mais adequado para se referir a essas novas linguagens híbridadas.

linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade

A seguir, apresentamos a imagem de um dos tutoriais assistido pelos alunos no *Youtube*:

Imagem 32 - Print Screen de um dos tutoriais assistido pelos alunos com instruções de edição para o site ToonDoo.



Tutorial Toondoo

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3ZNdzDgIRms>> acesso em 14 de março de 2019.

No dia 13 de março, os alunos finalizaram a produção das charges pelo *Toondoo*. Pedimos que salvassem as produções no computador no programa *Paint* ou *Power Point* e na sequência postassem no Google Sala de Aula. Para isso, criamos uma tarefa para postagem dos textos em uma mesma pasta e também solicitamos que elaborassem por escrito em um slide uma breve explicação sobre a charge. Nesta etapa, observamos autorregulação, autonomia e habilidades procedimentais dos estudantes em mobilizar a teoria e a prática para a concretização do plano de escrita, ou melhor, a aplicação do conhecimento sobre o gênero charge para a efetivação da produção discursiva.

Para a correção das charges, os critérios foram a concretização da planificação textual; adequação composicional e estilística ao gênero, os recursos linguísticos e o uso da multimodalidade na construção de sentido do texto.

Na sequência, as imagens das produções textuais dos alunos:

Imagem 33: Charge produzida pela dupla A pela plataforma Toondoo

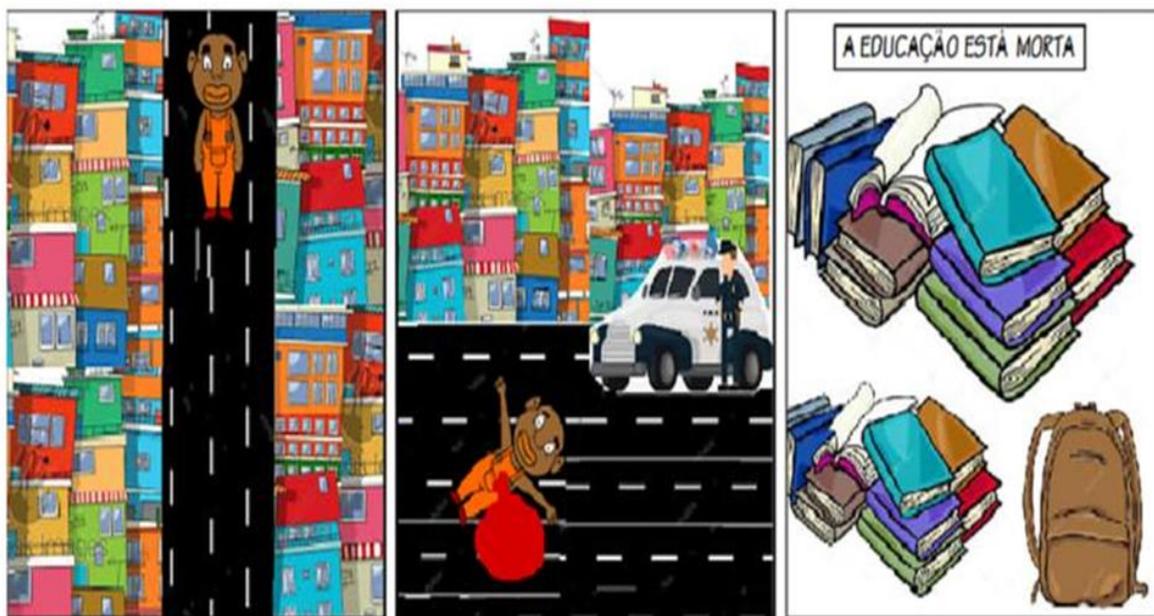


Explicação da charge elaborada pelo trio A :

Atualmente, a desigualdade é muito frequente em locais de trabalho, entretenimento, restaurantes, praças de alimentação e shoppings, enfim em todos os espaços. As pessoas pensam ser superiores às outras. Somos contrários a qualquer tipo de racismo ou discriminação.

Fonte: dados da pesquisa.

Imagem 34: Charge produzida pela dupla B, na plataforma online Toondoo



Fonte: dados da pesquisa.

A dupla B não elaborou a explicação da charge.

Imagem 35: Charge produzida pela dupla C na plataforma online Toondoo



Fonte: dados da pesquisa.

Explicação da charge elaborada pela dupla C:

A charge estabelece uma crítica sobre o discurso de ódio que ressurge no cenário político social em 2018. Na madrugada de 8 de outubro, o capoeirista Romualdo Rosário da Costa mais conhecido como Moa Katendê foi assassinado por motivação política.

Fonte: dados da pesquisa.

Imagem 36: Charge produzida pela dupla D, no programa digital *Paint*



Explicação da charge elaborada pela dupla D:

A nossa charge teve como objetivo fazer uma crítica e reflexão sobre a alta taxa de violência contra negros, atualmente, e sobre a inspiração que o trabalho de Marielle Franco, vereadora do estado do Rio de Janeiro assassinada por motivo político em 2018, teve sobre outros jovens negros das periferias. Como vimos mediante os resultados das eleições deputados estaduais e municipais.

Fonte: dados da pesquisa.

Imagem 37: Charge desenvolvida pela dupla E, na plataforma online Toondoo – Nelson Mandela e a igualdade racial



Explicação da charge elaborada pela dupla E:

Essa charge retrata Nelson Mandela realizando discursos contra o regime de apartheid, o qual foi um grande regime de segregação racial adotado de 1948 a 1994, no qual os direitos da maioria dos habitantes foram cerceados pelo governo.

Fonte: dados da pesquisa.

Imagem 38: Charge produzida pela dupla F, no programa digital *Paint*



Explicação da charge elaborada pela dupla F:

Representa o cyberbullying que milhões de pessoas sofrem diariamente na internet, são ofendidas por apelidos pejorativos que muitas vezes não são denunciados. Na maioria das vezes as pessoas ofendidas não se espõem, e guardam as ofensas para si mesmo. Hoje, temos a LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015, que protege as pessoas dessa situação.

Imagem 39: Charge produzida pelo grupo G na plataforma online Toondoo



Explicação da charge elaborada pela dupla G:

Nessa charge, mostramos como o negro é representado nas escolas. Muitas vezes eles são discriminados e sofrem muito preconceito. Mas, a estudante Suzane provou que isso não tirou sua vontade de sonhar, a mesma passou em primeiro lugar em medicina e ainda provocou “A casa grande pira quando a senzala vira médica”.

Fonte: dados da pesquisa.

Após a postagem das charges, no Google Sala de Aula, identificamos que a dupla C, com o intuito de criticar a ideologia de ódio que ganhou força no cenário das eleições de 2018 pelas mídias digitais, reproduziu um discurso racista: “Boa! ‘Um preto’ a menos”. Quando perguntamos a eles o que desejavam comunicar por meio do texto, a dupla relatou que os dizeres foram inspirados na postura de um candidato à presidência do Brasil em 2018 e no assassinato do mestre de capoeira Moa do Katendê, Romualdo Rosário da Costa, ocorrido na madrugada de 8 de outubro de 2018, motivado por uma discussão político-partidária, na Bahia. Na época, essa notícia foi amplamente divulgada pelas esferas jornalísticas impressas, televisivas e digitais.

Por essa razão, julgamos necessário dialogar com os estudantes sobre a configuração da crítica social presente nas charges, ressaltamos que o chargista deve ter o cuidado de não “autorizar” ou dar “crédito” a ideologias e discursos de cunho intolerante, racista, preconceituoso, xenofóbico, machista, homofóbico, transfóbico ou classicista. Assim, a crítica deve ser tecida pelos elementos multimodais presentes no texto, como: a própria caricatura da personagem, o enfoque no grotesco e os elementos implícitos. Posterior a nossa explicação, a dupla C reescreveu a fala da personagem: “INTOLERANTE, EU? ADEUS, MOA DO KATENDE!” , conforme apontamos na produção final acima.

Com base nisso, no cenário da educação contemporânea, notamos ser de fundamental importância orientar os alunos sobre o limite entre a liberdade de expressão e a propagação de discursos de ódio, nas redes sociais digitais. A esse respeito, a BNCC (2017, p.67) orienta ser “ preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários.”

Abaixo segue a charge da dupla C em sua primeira versão:

Imagem 40: 1ª versão da charge produzida pela dupla C



Fonte: dados da pesquisa.

A devolutiva e correção dos textos produzidos pelos alunos foi postada na plataforma digital *Google Sala de Aula*. Os critérios adotados para a correção textual foram: realização da planificação textual; adequação estilística ao gênero, modalidade de linguagem verbal adequada ao design, recursos linguísticos; utilização da multimodalidade/multissemiose na construção de sentido do texto; e uso da metalinguagem por meio dos recursos não verbais. Por fim, a avaliação do trabalho se deu de modo processual e atitudinal pelas interações e diálogos estabelecidos nas aulas em todas as etapas do projeto.

Avaliamos que as produções finais dos alunos atingiram os objetivos propostos. Os textos estavam adequados ao gênero tanto no que se refere às características composicionais, quanto ao estilo. Nas produções dos alunos, identificamos a presença da multimodalidade pela escolha do cenário, das personagens ligadas ao cotidiano e das cores. Identificamos uma relação intertextual dos temas abordados com notícias divulgadas entre os anos de 2018 e 2019. Pontuamos que os subtemas abordados nos textos produzidos pelos alunos contemplaram a temática central proposta: a inserção do negro no Brasil.

Por fim, constatamos que os alunos adoraram produzir as charges pelo *Toondoo*, as aulas foram contextualizadas, descontraídas e prazerosas. Concluimos que o tempo proposto

para a realização do projeto foi suficiente para o cumprimento de todos os procedimentos previstos pelo cronograma.

4.5 Algumas reflexões sobre o projeto

O tema desta pesquisa é o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral trabalhar com metodologias ativas e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa, em uma sala de nono ano, com dezesseis alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual de tempo integral localizada na região do Vale do Paraíba.

Os nossos objetivos específicos foram: propor um projeto de multiletramentos por meio do método ativo de ensino *Problem Based Learning* (PBL), ou Aprendizagem Baseada em Problemas, com utilização das plataformas digitais *Google Sala de Aula* e *Toondoo*, e verificar as contribuições dessa metodologia e desses dispositivos técnicos no desenvolvimento de multiletramentos em Língua Portuguesa.

No contexto da instituição em que a pesquisa foi realizada, tivemos que adaptar o PBL ao currículo vigente prescrito pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A respeito disso, concordamos com Moran (2015) e Berbel (1998) que, no modelo ativo de ensino ideal, o currículo escolar não deve estar segmentado em disciplinas como no ensino tradicional.

Por esse motivo, acreditamos que o método só possa ser 100% aplicado caso haja uma mudança profunda no currículo vigente, assim como a adaptação do prédio da instituição e a aquisição de equipamentos eletrônicos, como mais computadores, notebooks, tablets, melhora na conexão da internet, livros diversos para pesquisas, novos equipamentos para o laboratório de Ciências, jogos educacionais, entre outros materiais e recursos pedagógicos.

Uma vez adaptado o método, os nove procedimentos desenvolvidos contemplaram os princípios do PBL conforme descrevem Ribeiro (2008), em razão de que todas as etapas desenvolvidas foram respectivamente: 1. centradas na aprendizagem do estudante; 2. cada dupla ou trio compreendeu sua corresponsabilidade referente à própria aprendizagem; 3. o ensino se deu a partir dos conhecimentos prévios e vivência do discente; 4. as atividades promoveram uma aprendizagem significativa, ativa, interativa e mediada; 5. houve a contextualização do

ensino por situações problemas; 6. a aprendizagem foi construída pelo aluno em duplas e/ou trios; 7. o professor assumiu papel da mediação entre os alunos e o conhecimento e a prática antecedeu a teoria e/ou a teoria e a prática caminharam juntas.

Mas afinal, as metodologias ativas de ensino aprendizagem podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita multiletradas a partir de um trabalho com projeto de multiletramentos com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II?

Consideramos ser um método ativo de ensino valioso para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e contextualizadas para os alunos do nono ano do Ensino Fundamental II. Percebemos que um dos maiores benefícios do método para aprendizagem de Língua Portuguesa é o estímulo da autonomia, da autorregulação, da corresponsabilidade e da autoaprendizagem. Competências tais que afinal na atualidade são cruciais para o sucesso profissional e pessoal.

Ademais, a aprendizagem baseada em problemas possibilitou uma prática pedagógica, no ensino de língua materna, que visou mobilizar conceitos e procedimentos para promoção de habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, no que se refere ao trabalho com o texto, na perspectiva dos multiletramentos, a partir de práticas discursivas situadas como resolução de problemas.

Por meio da pesquisa-ação, notamos que cada grupo se organizou de modo diferente para o cumprimento das situações-problemas, como por exemplo: o trio A realizou em conjunto todas as atividades – lendo, refletindo, discutindo e escrevendo. Porém, a dupla G costumava dividir a situação-problema em tarefas para que cada um pudesse realizar a sua parte; no final discutiam e escreviam as resoluções juntos. A autorregulação do papel que cada integrante assumiu no grupo foi pela negociação entre os pares.

Assim, identificamos esse comportamento como uma forte evidência do desenvolvimento da motivação intrínseca de cada participante envolvido na resolução do problema. Posto isso, concordamos com Barrows (1996) que no PBL o educando assume o papel corresponsável à autoaprendizagem. Na pesquisa, a respeito da aprendizagem corresponsável, evidenciamos as cinco etapas descritas por Barrows (1996).

Na sequência, mostraremos como elas se apresentaram em nosso projeto:

Quadro nº 9 Demonstrativo das cinco etapas descritas por Barrows (1996) identificadas no Projeto

Cinco etapas descritas por Barrows (1996)	Evidências no projeto
1. Discussão em grupos sobre a situação proposta, examinando-a e criando possíveis soluções.	Em duplas ou trios os participantes realizaram a leitura e o estudo do gênero charge afim de conceituar as características composicionais e estilísticas do gênero, objetivando a produção textual no final do projeto.
2 Identificação de conceitos e aspectos ou dimensões do problema que não compreendem, buscando respostas e embasamento teórico, movimento autônomo individual e coletivo.	A partir dos conhecimentos prévios e de nossas orientações, os estudantes em duplas e trios, buscaram conceituar, por meio de pesquisas diversas no ambiente digital, o gênero charge.
3. Prioridades são definidas pelos alunos a partir do estudo de caso. Nessa etapa, os alunos planejam, agem e refletem sobre sua prática para, se necessário, reformular soluções.	Autorregulação do tempo para a realização das etapas da atividade, estabelecimento de prioridades entre as duplas e trios para o cumprimento de cada etapa. Os participantes ficaram livres para a realizá-las.
4. Retomada da proposição do problema e considerações iniciais integrando os conceitos pesquisados ao contexto do problema.	Retomada dos registros no caderno. Reflexão e discussão em grupo para a comprovação das hipóteses estabelecidas no início do projeto. Elaboração do planejamento de escrita em duplas e trios. Para sua realização, sugerimos um modelo prévio, mas cada grupo teve a liberdade de criar seu próprio modelo.
5 Solução do problema e autoavaliação de desempenho.	Aplicação dos conceitos na produção textual da charge. Vivência da prática discursiva. Autoavaliação dos grupos em relação as suas produções finais.

Fonte: elaborado por nós.

A participação ativa dos educandos nas discussões em duplas e trios, nas aulas, propiciou a transformação protagonista da sua aprendizagem. Consequentemente, vislumbramos que o ensino significativo não se baseia na transmissão do conhecimento do professor para o aluno.

Entretanto, no início do projeto observamos que os alunos se sentiam um pouco desconfortáveis com o excesso de liberdade que tinham para realizar as atividades, presumimos que isso se deva por estarem acostumados a um modelo mais expositivo de aula e da cobrança sistematizada do professor a cada momento da aula. Evidenciamos, por meio desta-pesquisa ação, que é comum alunos e professores reconhecerem como modelo de aula efetivo a aula expositiva tradicional, e que, por isso, muitas vezes abordagens metodológicas diferentes dessa configuração despertam desconfiança, incerteza e insegurança sobre sua efetividade.

Ao fim do projeto, foi possível observar que os adolescentes apreciam a leitura de gêneros multimodais, como a charge, mesmo que não compreendam sozinhos algumas críticas estabelecidas pelo texto. Logo, por se tratar de um gênero opinativo desperta o interesse dos alunos, gerando discussões e reflexões que contribuem para o letramento crítico

Portanto, apesar de hoje ser possível ter acesso a qualquer tipo de informação ou conteúdo por meio de uma tela de smartphone, tablet, notebook entre outros recursos tecnológicos, é notório que a maior parte dos alunos não sabe utilizar sozinha (sem a mediação do professor) todo o potencial dessas ferramentas digitais para aprofundar seu conhecimento, fazer pesquisas em fontes confiáveis e distinguir informações falsas de verdadeiras.

Por isso, fica claro para nós que o professor continua tendo primordial importância na aprendizagem dos alunos, pois é ele quem planeja aulas criativas, apresenta os conceitos ou as etapas para chegar até os seus educandos. Assim, criar meios e auxiliar a ação dos discentes ao construir, por meio dos métodos escolhidos, um espaço de trocas, resultados e pesquisas. Logo, ao docente cabe o planejamento, com prévio cronograma, mas ao mesmo tempo flexível, propiciando uma aprendizagem significativa com a utilização de projetos colaborativos.

Todavia, o trabalho com projetos geralmente demanda tempo e, algumas vezes, na perspectiva da instituição de ensino acaba por atrasar a aprendizagem dos conteúdos previstos pelo currículo, embora esse mencione a importância de contextualizar os conceitos à prática, não orienta claramente as ações dos professores para tal feito. Em acréscimo a isto, para realizar um projeto escolar é necessário tempo para planejamento e as instituições escolares, normalmente, não disponibilizam esse tempo para que os educadores possam planejar quicá suas aulas.

Por isso, para planejar, elaborar e aplicar um projeto os professores acabam sendo sobrecarregados com excesso de trabalho em horários não pagos. Além do mais, há uma grande cobrança das instituições escolares públicas e privadas em relação ao cumprimento do conteúdo programático. Uma vez que essas, muitas vezes, priorizam uma educação bancária para alcançar altos índices de proficiência nas avaliações internas e externas. Assim, educadores se sentem pressionados a atender uma grande quantidade de conteúdos ao invés de focarem na qualidade de ensino.

Para a elaboração do projeto desta pesquisa-ação, estudamos os métodos ativos fora de nosso expediente de trabalho, investimos nossa economia pessoal na compra de livros, impressões e materiais bibliográficos com o intuito de nos apropriarmos nesses conceitos metodológicos. Também, foi necessário o planejamento e elaboração das etapas do projeto fora de nosso horário de aula.

Posto isso, o trabalho com novos métodos de ensino não depende apenas da disposição do professor, pois, conforme explica Moran (2015), as instituições de ensino que buscam atender as atuais demandas devem propor mudanças nos modelos educacionais. Assim,

promover a mudança não depende somente do posicionamento do educador, já que dentro desse processo é necessário que estejam envolvidas a sociedade, as instituições de ensino, os professores e os alunos.

A respeito da escolha do gênero charge para realização das atividades do projeto, constatamos que o trabalho com as charges propicia uma abordagem pedagógica de acordo com os preceitos dos multiletramentos. Primeiramente, porque se trata de um gênero que apresenta em sua composição uma diversidade de signos verbais e não verbais, sua significação é construída pela multimodalidade - união desses elementos.

Além disso, a charge possibilita uma compreensão da multiculturalidade que nos cerca, através dos diferentes grupos sociais que podem estar representados por meio da escolha das personagens, do cenário e da variedade linguística. Assim, a leitura da charge permite que o aluno tenha contato com diferentes gêneros discursivos, pontos de vista, ideologias (por seu engajamento social), como também do momento histórico e social que ela registra. Devido a esses fatores, ao nosso ver, são infinitas as possibilidades de trabalhos na concepção dos multiletramentos com as charges.

Em geral, a devolutiva dos alunos foi muito positiva, as reclamações para realizar as atividades de leitura acabaram, as discussões e as reflexões foram, ao nosso ver, o ponto forte das aulas. Os temas abordados trouxeram para as aulas um pensamento crítico, ético, solidário e empático a problemas sociais.

O uso das plataformas digitais *Google Sala de Aula*, *Toondoo* e o blog do cartunista Airton Junião Junior propiciaram uma aprendizagem contextualizada à atualidade. Podemos enumerar vários benefícios, tais como: 1. Economia de materiais físicos – impressão, compra de jornais, livros e revistas impressos; 2. Leitura em um contexto multiletrado permitindo melhor compreensão e aprofundamento das informações/conhecimento conforme a vontade do leitor (links de sites e vídeos); 3. Acervo digital de atividades que podem ser acessadas a qualquer momento (inclusive) fora da escola pelo *Google Sala de Aula*; 4. Comunicação direta com o aluno com devolutivas pontuais pelo *Google Sala de Aula*; 5. Possibilidade de escrita colaborativa dos alunos pelo editor digital online - *Toondoo*; Produção textual em ambiente digital gamificado pelo editor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como tema o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos, em Língua Portuguesa. Nosso objetivo geral foi trabalhar com metodologias ativas e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos, em uma sala de nono ano, com dezesseis alunos do Ensino Fundamental II, em uma escola pública estadual de tempo integral localizada na região do Vale do Paraíba.

Visamos como objetivos específicos propor um projeto de multiletramentos por meio do método ativo de ensino *Problem Based Learning* (PBL), ou Aprendizagem Baseada em Problemas, com utilização das plataformas digitais *Google Sala de Aula* e *Toondoo* e verificar as contribuições dessa metodologia e desses dispositivos técnicos no desenvolvimento de multiletramentos, em língua materna. Para essa finalidade, escolhemos trabalhar com a leitura e produção do gênero discursivo charge.

A proposta da pesquisa surgiu de nossa observação em sala de aula. Após quinze anos atuando na Educação Básica como professora de Língua Portuguesa e Inglesa, notamos ser crescente a falta de motivação dos alunos durante as aulas, ao receber conceitos prontos para serem aplicados em atividades repetitivas de sistematização, uma vez que, geralmente, essas não estimulam a proatividade e autoaprendizagem dos educandos.

Na atualidade, são recorrentes discussões sobre métodos de ensino inovadores e o uso de ferramentas digitais de tecnologias de informação e comunicação (TDIC) para promoção de uma aprendizagem significativa. Todavia, no cotidiano escolar, a educação básica referente ao ensino de línguas tem apresentado pouca mudança nas abordagens metodológicas de ensino. Por isso, na prática, as salas de aula continuam centradas em um modelo tradicional, o qual não leva em consideração o aluno como um sujeito ativo do processo da construção do conhecimento.

Diante desse cenário, as perguntas que nortearam nosso trabalho foram duas: (1) O que são metodologias ativas de ensino aprendizagem? (2) A metodologia ativa de aprendizagem baseada em problemas (PBL) pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita multiletradas, a partir de um trabalho com projeto de multiletramentos, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II?

Para responder a primeira pergunta, fizemos a revisão da literatura sobre metodologia e métodos ativos de ensino aprendizagem. Assim, concluímos que são abordagens pedagógicas que utilizam experiências reais ou simuladas, cujos objetivos proporcionam condições de solucionar desafios contextualizados às diferentes práticas sociais. Essas metodologias baseiam-se em situações-problemas como estratégia de ensino/aprendizagem ao estimular a automotivação do aprendiz, o qual diante do problema pesquisa, detém, examina, revisa as possibilidades e reflete sobre o processo da própria aprendizagem.

Segundo Moran (2018), os métodos associados aos princípios das metodologias ativas podem ser diversos. Em nossa pesquisa, enumeramos e especificamos alguns, como sala de aula invertida, ensino híbrido, gamificação e criação de jogos, *storytelling* e digital *storytelling*, aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem baseada em problemas (PBL).

Para investigar as contribuições da metodologia ativa para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita multiletradas no 9º ano do Ensino Fundamental II, elaboramos um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa com o uso de metodologias ativas e plataformas digitais. Assim, com base nos procedimentos utilizados, a partir dos resultados observados e coletados durante o período de 18/02/2019 a 15/03/2019, consideramos que o PBL é um recurso didático-pedagógico valioso para promoção de aulas dinâmicas e contextualizadas na Educação Básica.

Em nossa experiência, notamos que para a aprendizagem de língua materna, um dos maiores benefícios do método é o estímulo da autonomia, da autorregulação, da corresponsabilidade e da autoaprendizagem. Ao nosso ver, a participação ativa dos educandos nas discussões e compartilhamento de ideias propiciou a construção do conhecimento de modo protagonista.

Contudo, ao iniciarmos o projeto, foi identificado um relativo desconforto por parte dos estudantes referente à liberdade que tinham para realizar as atividades. Acreditamos que o estranhamento ocorreu, pois os discentes, em sua vivência escolar, associam a prática docente à aula expositiva, com atividades de repetição e sistematização. Por meio desta-pesquisa ação, notamos que tanto os alunos como os professores, geralmente, reconhecem como modelo de aula efetivo a aula expositiva tradicional.

Por essa razão, muitas vezes abordagens metodológicas diferentes dessa configuração despertam desconfiança, incerteza e insegurança sobre sua efetividade. Assim, compreendemos ser preciso romper essa visão monotônica de aula, uma vez que a aula ativa é também eficaz, pois nela o professor planeja, elabora e executa. Além do mais, com o uso de metodologias ativas, as relações de poder entre educadores e educandos são simétricas, pois ao professor

competem à elaboração de situações de aprendizagem em que os educandos atuem na construção do conhecimento com pesquisas, leituras, trocas de ideias, teorizam e aplicam.

Conforme explicitado no subcapítulo 1.2, o PBL tem sido referência na prática pedagógica do ensino superior nos cursos de medicina, engenharia, administração, entre outros. Porém, por meio do trabalho realizado em nossa pesquisa, compreendemos que o PBL pode ter a mesma valia pedagógica na Educação Básica.

A partir da aplicação do método à Educação Básica, na disciplina de Língua Portuguesa, observamos que PBL propiciou situações de aprendizagem vinculadas às necessidades contemporâneas. Em razão de que ele promoveu uma aprendizagem voltada para a prática discursiva do dia a dia e preparou o aluno para participação em práticas enunciativas em diferentes contextos. Logo, a aprendizagem baseada em problemas possibilitou um trabalho com o texto a partir de práticas discursivas situadas como resolução de problemas que mobilizaram conceitos e procedimentos para promoção de habilidades de leitura e de escrita práticas, cognitivas e socioemocionais.

Para o desenvolvimento dos multiletramentos, escolhemos trabalhar com o gênero charge, por se tratar de um gênero que apresenta em sua composição uma diversidade de signos verbais e não verbais, sua significação é construída pela multimodalidade - união desses elementos. Além disso, a leitura e produção da charge possibilitou uma compreensão da multiculturalidade que nos cerca, a partir de diferentes grupos sociais que foram representados por meio da escolha das personagens, do cenário e da variedade linguística.

Sendo assim, a leitura das charges permitiu aos alunos o contato com diferentes gêneros discursivos, pontos de vista, ideologias (por seu engajamento social), como também do momento histórico e social que ela registra. Por esse motivo, concluímos que são infinitas as possibilidades de trabalhos na concepção dos multiletramentos com as charges.

No projeto elaborado por nós, deslocamos as atividades de leitura e de produção textual para o ambiente digital e em rede, com o intuito de realizar uma prática de escrita situada aos recursos das TDIC. Consideramos que essas ferramentas propiciam aulas inovadoras e mais atrativas aos alunos. Assim, utilizamos duas plataformas digitais o *Google Sala de Aula* e o *Toondoo*.

Na primeira, realizamos as postagens das situações-problemas dos nove procedimentos do projeto e os links dos sites e blog com os textos que foram trabalhados. Já na segunda, foi produzida a charge como produto final do projeto.

Acreditamos que, na era digital do conhecimento, é necessário que o educador proponha atividades que envolvam o uso das ferramentas digitais, atendendo as novas demandas comunicacionais derivadas da cibercultura. Assim, observamos, por meio de nossa pesquisa ação, que o simples fato de propor uma aula que utilize as TDIC é um diferencial positivo na visão dos educandos para o ensino.

Para mais, o uso das TDIC diminuiu o gasto com impressão, sendo um recurso válido para ser utilizado em escolas públicas que não dispõem de muitos recursos financeiros para aquisição de materiais pedagógicos. Enumeramos alguns benefícios do uso desses dispositivos: 1. economia de materiais físicos; 2. leitura em um contexto multiletrado permitindo melhor compreensão e aprofundamento das informações/conhecimento conforme a vontade do leitor (links de sites e vídeos); 3. acervo digital de atividades e textos que podem ser acessados a qualquer momento (inclusive) fora da escola; 4. comunicação direta entre professor/aluno e aluno/aluno; 5. escrita colaborativa dos alunos pelo editor digital online; produção textual em ambiente digital gamificado pelo editor.

Ao encerrar essa pesquisa-ação, compreendemos que faz parte do trabalho docente conhecer a fundo as metodologias e os métodos de ensino disponíveis. Assim, a escolha do método a ser utilizado nas aulas é um elemento crucial para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no planejamento de cada situação de aprendizagem. Porém, o aprofundamento do conhecimento sobre novos métodos educacionais demanda tempo, dedicação e recurso financeiro por parte do educador, sendo esses fatores talvez uma das maiores dificuldades para o aprimoramento didático pedagógico dos professores, devida à crescente desvalorização do magistério em nosso país.

Os resultados, desta pesquisa-ação, demonstraram a contribuição do PBL para o desenvolvimento dos multiletramentos mediante a leitura de gêneros diversos em ambiente digital para a compreensão e produção colaborativa de uma charge como produto do projeto. Ao final do projeto, as produções textuais dos estudantes atenderam às características estilísticas e composicionais do gênero, evidenciando que os discentes mobilizaram os conhecimentos sobre o gênero na efetivação da produção discursiva.

Ressaltamos ainda que, embora comprovado os benefícios do PBL para a promoção de uma aprendizagem significativa, ele não deve ser compreendido como um método que irá sanar todos os problemas de ensino da educação brasileira, não existem fórmulas ou receitas prontas para isso. O ensino como atividade humana complexa não deve restringir-se a uma abordagem única, o melhor método sempre será aquele que atenderá às demandas de aprendizagem dos estudantes, ou seja, ao professor cabe conhecer tais métodos e não limitar sua prática docente.

Por isso, por meio desta pesquisa-ação visamos colaborar para o trabalho didático pedagógico do professor de Língua Portuguesa no aprofundamento sobre os métodos ativos de ensino aprendizagem, em específico o PBL. No campo da Linguística Aplicada, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a discussão da importância dos métodos ativos de ensino-aprendizagem na prática docente do ensino de língua materna e sobre o trabalho com textos na perspectiva dos multiletramentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. L. T. *The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 331-348, 2012.

ALMEIDA, M. C. S. *Contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos para a Educomunicação*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Joinville, agosto, 2018.

ALVES, R. *A Presença do Storytelling nos livros didáticos, PNLD 2014, Ensino Fundamental II*. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2015.

ALTOÉ, A. *A gênese da informática na educação em um curso de pedagogia. Ação e mudança da prática pedagógica*. (Tese de Doutorado em Educação: Currículo) São Paulo: PUC, 2001, p.303.

AULETE, Caldas. *Aulete Digital – Dicionário contemporâneo da língua portuguesa: Dicionário Caldas Aulete*, vs online. Disponível < <http://www.aulete.com.br/charge> > acesso 02 de fevereiro de 2018.

AURÉLIO, B. H. F. *Dicionário Aurélio de Português Online*, 2019. Disponível em <<https://dicionariodoaurelio.com/>> acesso em 02 de fevereiro de 2018.

AZEVEDO, T. M. de; ROWELL, V. M. *Problematização e ensino de língua materna*. In: *Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino*, Pelotas, 2009.

BACICH, L. MORAN, J. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBARA, V. *A morte de Marielle Franco não é melodrama*. Jornal Estadão: 07 de abr. de 2018 .vs. online. Disponível em <https://internacional.estadao.com.br/noticias/nytiw,morte-de-marielle-franco-nao-e-melodrama,70002254309> Acesso em 18 de novembro de 2018.

BARROWS, H. *Problem based learning in medicine and beyond: a brief overview*. In WILKERSON, L.; GISELARS, H. (Eds), *Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., 1996. p 3-11.

BERBEL, N. A. *Metodologia da problematização aplicada a situações de ensino superior*. Semina, Londrina, v. 16,n.2, p.9-19,out./1995.

BERBEL, N. *A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?* Interface, Botucatu, v.2, n.2, p.139-154, fev./1998.

BERBEL, N. A. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERBEL, N.A et. al. *Problematização em educação em Saúde* [recurso eletrônico]: *percepções dos professores tutores e alunos*, 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em < <https://static.scielo.org/scielobooks/dgim7/pdf/villard-9788579836626.pdf>> acesso em 01 de dezembro de 2017.

BEVILAQUA, R. *Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e Confluências*. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013 ISSN: 2176-9125. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso: 03 de dezembro de 2017.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei n 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, versão final. Brasília, DF, 2018. Disponível: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> acesso em 12 de janeiro de 2019.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAILLOIS, R. *Man, Play and Games*, English translation by Meyer Barash 1961, First Illinois paperback, 1990.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review; Spring 1996.

CAVALCANTI, M. C.C. *Multimodalidade e argumentação na charge*. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2008. Disponível em www.pgletas.com.br/2008/dissetacoes/diss-Maria-Clara.pdf acesso 19 de janeiro de 2019.

CARVALHO, C. *O Ensino e a Aprendizagem das Ciências Naturais através da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: Um estudo com alunos de 9º ano, centrado no tema Sistema Digestivo*. Dissertação de Mestrado em Educação (Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências) – Universidade do Minho, Portugal, 2009, p.301.

CAZDEN, C; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. P.; et al. (New London Group) (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*.

CYRINO, E.; TORALLES-PEREIRA, M. *Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada*

em problemas. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.20, n.3, p.780-788, maio/jun., 2004.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. *Literacies*. Sydney: Cambridge University Press, 2012.

COPE, B. *The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies*. In: Cope, Bill; KALANTIZ, Mary. (org.). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. New York: Palgrave Macmillan UK, 2015. p. 1-36. Edição do Kindle.

DALLACQUA, L. *Racismo em tempos modernos*. Jornal O Globo. Vs online:09 de fev. de 2016. Disponível em < <https://oglobo.globo.com/opiniao/racismo-em-tempos-modernos-18605034>> acesso em 18 nov de 2018.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

DUTRA, A. L. S. *Competência Leitora de alunos do 9º ano: uma pesquisa-ação com base em habilidades de leitura dos gêneros discursivos Charge e Reportagem*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2016. 143 f.

ENGEL, G. I. *Pesquisa em ação*. Educar, Curitiba, n.16, p.181-191,2000. Disponível em < www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf> Acesso 02 de fevereiro de 2019.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio Online*. Vs online. Disponível em: < <https://dicionariodoaurelio.com/>> acesso 26 de maio de 2018

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra; 2005.

FREITAS, R. *Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno*. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2, p. 403-417 , abril/junho 2012.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática; 2001.

GUIMARÃES, S. E. R. *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HOUAISS, *O grande dicionário da Língua Portuguesa*. 1ª ed. p. 693. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*, Routledge & Kegan Paul. London, Boston and Henley, 1980.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3 ed. p. 16-49. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEITAO, S. M. B. C. *Prática de Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico*. 2014. 94f. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico) – Instituto Politécnico de Bragança/Escola Superior de Educação, Bragança, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1º ed. P.198-206. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIANI, R.A. *Charge: uma prática discursiva e ideológica*. Revista da USP - Editorial. 9ª Arte (São Paulo), vol.1,n.1 , p.37-48. São Paulo. 1º semestre de 2012.

Disponível : < <https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/99622/98065>> acesso em 19 de fevereiro de 2019.

MITRE, S. M. et al. *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais*. Ciênc. saúde coletiva. 2008, vol.13, suppl. 2, p.2133-2144.

Disponível:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-81232008000900018&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 26 maio 2018.

MORAN, J.M. *Mudando a educação com metodologias ativas*. In SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II, 2015, p. 15- 33.

Disponível em

http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf acesso em 12 de março de 2019.

MORAN, J. M.; MASETTO, M; BEHRENS, M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 12 ed. Campinas : Papyrus, 2016.

MORAN, J. M. Entrevista sobre Metodologias Ativas. Universidade Anhembi Morumbi, 2016. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=9m-wf2qHSOo&t=2s>, acesso 27 de março de 2018.

MORAN, J. M. Entrevista sobre Metodologias Ativas. Unisul, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O4icT4Z8m6Q> , acesso em 27 de março de 2018.

MORAN, J. M. BACICH, L. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico*. 1 ed. Porto Alegre: Penso; 2018.

PACHECO, R. *A herança colonial e escravocrata não pode sabotar nossos valores novamente*. Jornal Digital Ponte. Vs online: 25 de jul. de 2018. Disponível em <https://ponte.org/artigo-a-heranca-colonial-e-escravocrata-nao-pode-sabotar-nossos-valores-novamente/> Acesso em 18 de novembro de 2018.

PENAFORTE, J. *John Dewey e as raízes filosóficas da aprendizagem baseada em problemas*. In. MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. São Paulo: Hucitec/ESP-CE, 2001. p. 48-78.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: 2016. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/c62c9d551093e4b8e9d9810a6d3bafff.pdf> acesso em 09 de setembro de 2018.

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>> acesso 27 de abril de 2018.

RABAÇA, C.A.; BARBOSA, G.G. *Dicionário Essencial de Comunicação*. Rio de Janeiro: Lekixon, 2014, p 37-38.

RIBEIRO, L.R.C. *Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior*. São Carlos- SP: EdUFSCAR, 2008.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial; 2009.

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

ROJO, R.; MOURA, E. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola; 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSENFELD, A. *Essência e função da literatura – Estrutura da obra literária*. In *Literatura Infantil Teoria e Prática*. São Paulo: Ática, 1999, p. 56-58.

ROMUALDO, E. C. *Charge jornalística : intertextualidade e polifonia : um estudo de charges da Folha de S.Paulo*. 1 ed. Maringá : Eduem, 2000.

SANTAELLA, L. *Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo / Coord. Maria Inês Fini*. São Paulo: SEE, 2008A.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo Paulista*. São Paulo: SEE, 2019.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in comparative Education*, New York, vol.5, n.2 ; p.71-91.2003.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: CARVALHO, G. T. M. (org.). *Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.33-53.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In CARVALHO, G. T. ; MARINHO, M. (Org.). Cultura, escrita e letramento. Belo Horizonte; Editora UFMG, 2010 p. 54-67.

SOUSA, S. *Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL- Problem-Based Learning)*: estratégia para o ensino e aprendizagem de algoritmos e conteúdos computacionais. 2011, 251 f. Dissertação de Mestrado- UNESP, Presidente Prudente.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez; 2011.

TONELLI, Juliana R. A. *Histórias Infantis no ensino de Língua Inglesa para crianças*. 2005. 244 f. Dissertação (Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

ANEXOS

ANEXO A- Artigo de opinião *Racismo em tempos modernos* de Leonardo Dallacqua.

20/11/2018

Infoglobo - O Globo - 9 fev 2016 - Racismo em tempos modernos

[Notícia anterior](#)[Próxima notícia](#)

9 fev 2016 | O Globo

LEONARDO DALLACQUA DE CARVALHO *Leonardo Dallacqua de Carvalho é historiador e pesquisador*

Racismo em tempos modernos

Basta um negro chegar ao 'lugar do branco', que ele se transforma em um bicho exótico no zoológico do preconceito

Democracia racial costuma ser um termo utilizado no Brasil por quem acredita na inexistência de preconceito de cor. Atualmente, as redes sociais são, por excelência, uma amostragem da presença dessa crença muito debatida no século anterior.

Dentro da lenda da democracia racial, seus adeptos, consciente ou inconscientemente, reclamam que a ausência de preconceito é justificada pela atmosfera pacífica da convivência social, sem guerras civis, onde quem diz ter um "amigo negro" é absolvido automaticamente após qualquer piada racista ou comentário degradante. E assim foi argumentada por homens como Florestan Fernandes, décadas atrás, ao responder a muitas das questões postas hoje, mas que aparentemente são ignoradas pelos paladinos da negação do racismo sob os interesses dos mais obscuros.

No habitat virtual emerge um antigo modelo de discurso que, se antes estava reservado a lugares próprios e passíveis de camuflagens, agora está despido para quem quiser ver. Basta uma notícia de constatação de preconceito racial, que uma burricada surge para reafirmar que o racismo é uma ilusão confeccionada por elementos X ou Y. Isso, é claro, quando não sentenciam os próprios negros por sofrerem racismo. É como acusar os judeus pelo holocausto ou grupos indígenas pelo seu próprio extermínio. Mas há quem faça.

20/11/2018

Infoglobo - O Globo - 9 fev 2016 - Racismo em tempos modernos

Essa parcela da população foi adestrada, em partes, por subprodutos do pop virtual que flertam com posições racistas e fascistas. São guiados por jovens eleitos por vídeos do YouTube e seu arsenal de chavões e senso comum que deságua na opinião de um coletivo defensor da autoridade desse discurso. Sem muita afinidade com bibliografias e o mundo acadêmico, tornam-se inteligíveis para aqueles que necessitam de textos prontos para ruminar em suas páginas pessoais na pura ânsia de mascarar seus verdadeiros preconceitos.

São os mesmos que tentam buscar em Zumbi ou na Diáspora Africana, fruto do emparelhamento da mão de obra escravizada no Brasil durante séculos, a justificativa tacanha de que "negros negociavam escravizados". Sendo assim, tudo bem, obrigado, voltamos para o zero a zero moral. Desconhecem a história, suas ferramentas de análise e as condições de cada contexto.

Em suas mastodônticas moralidades, acham que cotas raciais, por exemplo, legitimam o preconceito. Ignoram a estrutura das relações do pós- Abolição, que fortificou uma sociedade desigual não apenas socioeconômica, mas pela cor, como subterfúgio da manutenção das divisões sociais. Divisões que sobrevivem. Como pouco entendem do passado, pensam que as ações no país devem se resumir à sua existência. Além da ignorância dos processos históricos, há também o egoísmo latente.

Não tão raros, existem indivíduos que atribuem o direito a uma sociedade racial igualitária a partidarismos. Na alto do analfabetismo político, conferem a movimentos de esquerda o tema do racismo como pauta da ordem do dia. Como se a igualdade social pertencesse a grupos, e não ao todo.

Por fim, no submundo da "vergonha alheia" estão os que dizem sofrer "racismo inverso". Que o peso da seleção natural recaia sobre esses sujeitos. Basta um negro chegar ao "lugar do branco", que ele se transforma em um bicho exótico no zoológico do preconceito. Pinçam esse indivíduo do anonimato para justificar a inexistência de preconceito e desigualdade. Em uma sociedade em que, segundo o IBGE (2014), mais de 53% se declaram negros ou pardos, as tentativas de destacar as exceções confirmam o grau de disparidade. Enquanto o acesso profissional e universitário não representar o cotidiano, qualquer discurso de meritocracia é vazio.

Enquanto continuarem a buscar nas exceções o argumento a favor da democracia racial, provase que a sociedade é ainda mais desigual do que se imagina. Não tão distante, ainda sobrevive a frase de George Bernard Shaw: "Faz- se o negro passar a vida a engraxar sapatos e depois prova- se a inferioridade moral e biológica do negro pelo fato de ele ser engraxate".

Impresso e distribuído por NewspaperDirect | www.newspaperdirect.com, EUA/Can: 1.877.980.4040, Intern: 800.6364.6364 | Copyright protegido pelas leis vigentes.

[Notícia anterior](#)[Próxima notícia](#)

ANEXO B – Artigo de opinião *A morte de Marielle Franco não é melodrama* de Vanessa Barbara.



Morte de Marielle Franco não é melodrama

'Quanto mais vão precisar morrer para que essa guerra acabe?', questionava a ativista e vereadora brasileira

Vanessa Barbara, The New York Times
07 de abril de 2018 | 10h00

SÃO PAULO - Há mais de um mês o Exército brasileiro assumiu o controle da segurança pública no estado do Rio de Janeiro, após um decreto presidencial para enfrentar o crime. Uma das vozes mais eloquentes contra essa intervenção era a da vereadora Marielle Franco, 38 anos, uma mulher negra e bissexual que veio da favela da Maré.

Em 14 de março, ela foi assassinada com quatro tiros na cabeça depois de participar de um evento com outras jovens mulheres negras no centro do Rio de Janeiro.

Marielle foi eleita em 2016 e era a única representante negra do sexo feminino entre os 51 vereadores da Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Ela era uma clara defensora dos direitos humanos, feminista, mãe e filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Marielle também acabara de ser nomeada relatora de uma comissão legislativa que monitoraria a intervenção militar.

SIGA O ESTADÃO




Cupons Estadão

Cupom de desc
2019
Smart TV e Smartphone
semana do consumidor



“Quem monitora os observadores, certo?”, ela perguntou em uma entrevista no início deste ano. “Quem deve ser responsável?”. Esta não era uma pergunta retórica; era uma questão urgente.

Durante o mês de janeiro, pelo menos 154 pessoas foram mortas pela polícia no Rio de Janeiro e seis policiais foram mortos enquanto trabalhavam. A maioria dessas pessoas - os civis e os policiais - era negra e vinha dos bairros mais pobres da capital do estado.



Marielle Franco, assassinada em 14 de março de 2018, era vereadora e ativista dos direitos humanos. Foto: Ellis Rua/AP

Há uma preocupação de que esses números aumentem com os militares no comando. O comandante máximo do Exército Brasileiro, general Eduardo Villas Bôas, recentemente disse que suas tropas precisavam de “garantia para agir sem o risco de surgir uma nova Comissão da Verdade no futuro”, uma referência à investigação sobre os abusos

cometidos durante a ditadura militar que durou de 1964 a 1985. O general também manifestou interesse em obter “mandados coletivos” que seriam emitidos para uma ampla área - por exemplo, uma favela inteira - em vez de um endereço específico.

Marielle Franco defendia todas as vítimas dessa “guerra às drogas”. Ela ajudou dezenas de famílias de policiais mortos em serviço. Em sete anos, ela dissera nunca ter visitado uma família que vivesse “da Tijuca para o Centro”, ou seja, a maioria dos policiais residem nas periferias do Rio de Janeiro. Mas ela também foi uma crítica destemida da violência do estado. Poucos dias antes de ser assassinada, ela acusou o 41º Batalhão da Polícia Militar, a unidade mais letal da cidade, de aterrorizar os moradores da favela de Acari. Na véspera de seu assassinato, ela lamentou a morte de Matheus Melo, 23 anos, que levou um tiro enquanto saía de uma igreja. “Mais um homicídio de um jovem que pode estar entrando para a conta da PM”, ela escreveu por meio de sua conta no Twitter. “Quantos mais vão precisar morrer para que essa guerra acabe?”.

A identidade e o motivo dos assassinos de Marielle continuam desconhecidos, mas está claro que o crime foi premeditado: os assassinos esperaram sua saída de um evento e depois a seguiram em dois carros por alguns quilômetros. Então eles se empenharam em um tiroteio cuidadosamente direcionado e saíram rapidamente. Segundo os investigadores, as balas vieram de estoques de munição da polícia (o ministro da Segurança Pública, Raul Jungmann, disse acreditar que elas haviam sido roubadas de uma agência dos correios).

O Brasil é um dos países mais mortais para os defensores dos direitos humanos no mundo, ao lado de Colômbia, México e Filipinas. De acordo com um relatório divulgado pela ONG Front Line Defenders, 67 ativistas foram mortos no Brasil no ano passado. De todos os casos que a ONG acompanhou, apenas 12% resultaram em prisões.

E mesmo quando os assassinatos de defensores de direitos humanos brasileiros recebem cobertura na mídia, as pessoas aqui frequentemente criam outras narrativas para explicá-las: a pessoa foi morta por um amante, por traficantes de drogas ou pela máfia, ou cometeu suicídio. E a pessoa pode ter merecido isso. Está acontecendo agora com Marielle. Logo após seu assassinato, notícias falsas começaram a circular nas mídias sociais. Algumas diziam que ela era casada com um traficante de drogas, outras, que ela fazia parte de uma organização criminosa. Alguns artigos diziam que ela fumava maconha. Outros afirmavam que ela teve um bebê aos 16 anos (a verdade: ela teve um bebê aos 19 anos, mas não consigo imaginar como isso seja relevante para seu assassinato).

'A única postura da escuta ativa, frente aos discursos de ódio, é a resistência, ou a negação, ou o enfrentamento', escreve o teólogo e ativista Ronilso Pacheco

Passadas algumas semanas, a narrativa sobre a morte de Marielle começa a mudar. Os noticiários de televisão fazem o melodrama, concentrando-se na tragédia; nunca conseguimos obter fotos suficientes de familiares chorando. Em seguida, colocam tudo sob o guarda-chuva mais amplo da "violência" do Rio de Janeiro, para que possam concluir anunciando alegremente que o governo vai liberar alguns milhões de reais extra para a intervenção militar no Rio de Janeiro. Problema resolvido.

Isso é exatamente o oposto do que Marielle Franco defendia. Ela passou seus dias lutando contra a desigualdade e a injustiça - não contra uma noção abstrata de "violência". Portanto, não adianta trazer mais terror e repressão às favelas, matando mais pessoas do mesmo tipo (negras, jovens e pobres). Desviar recursos de áreas como saúde e educação para financiar mais balas e tanques só agravará a violência.

Marielle via as mulheres como uma "ameaça real ao status quo", como ela escreveu no ano passado em um artigo de jornal. Na opinião dela, o governo queria restringir a democracia no Brasil. "Mas nós, mulheres negras dos bairros pobres, vamos afrontar esse absurdo autoritário", disse ela.

Suas últimas palavras gravadas foram endereçadas a uma multidão de jovens negras: "Vamo que vamo, vamo junto ocupar tudo (sic)".

Vanessa Barbara é editora do site literário A Hortaliça e autora de dois romances e dois livros de não ficção.

ANEXO C- Artigo de opinião *A herança colonial e escravocrata não pode sabotar nossos valores novamente* de Ronilson Pacheco.

Artigo | A herança colonial e escravocrata não pode sabotar nossos valores novamente

25/07/18 • por Ronilso Pacheco*, para Usina de Valores

A gente precisa repensar nossos valores enquanto sociedade brasileira. Na verdade precisamos construir novos valores socialmente partilhados, atuais, construídos coletivamente. Mas precisávamos fazer isso tendo coragem de olhar lá atrás, pra saber como é que a gente chegou aqui.

Para a maioria das pessoas, a nossa formação enquanto sociedade, colonial e escravocrata, já não tem nenhuma interferência sobre a sociedade que somos hoje, nossas diferenças, desigualdades e opressões. É como se os discursos de ódio reais e virtuais, bem como as disputas para grupos e pessoas poderem existir dignamente hoje, já não se relacionassem com como “surgimos” socialmente ontem.

Mas a questão é que o racismo e a nossa formação histórica, oriunda do colonialismo, deixou marcas profundas demais para serem consideradas como algo que não tem ingerência sobre o tipo de sociedade que somos hoje.

Como bem disse o filósofo camaronês Achille Mbembe em seu brilhante livro *Políticas da Inimizade*, as “sociedades coloniais eram entidades nas quais desaparecera o sentimento de piedade”. Essa herança não se perde pura e simplesmente. E em

20/11/2018

Artigo | A herança colonial e escravocrata não pode sabotar nossos valores novamente - Ponte Jornalismo



Ronilso Pacheco | Foto: divulgação

20/11/2018

Artigo | A herança colonial e escravocrata não pode sabotar nossos valores novamente - Ponte Jornalismo

momentos de tensão social acirrada, ou de polarização nos posicionamentos da vida em comum, ela aflora sempre da forma mais violenta possível.

Insistir que o colonialismo e a escravidão marcaram a nossa formação social é um desses debates impossíveis de serem deixados para depois. Como recuperar a dignidade humana como um valor sem sermos capazes de olhar para trás e reconhecermos que, em sociedades coloniais, dignidade não é valor, e sim um privilégio?



Com essa herança, dignidade tornou-se uma produção e não um valor em si mesmo. Um homem é “digno” pelo que produz, pelo que tem, pelo que conquistou, pelo quanto é reconhecido, pela maneira como se comporta, coerente com as regras do status quo.

Por ser assim, “digno”, é ouvido e respeitado, tem direitos reconhecidos, defendidos e a Justiça lhe alcança. Ontem, na sociedade colonial, um homem negro não era digno. Uma mulher negra não era digna. Há de fato razões para garantir que, são hoje, tão mais do que ontem?

Nossa colonização foi cristã e isso não deve ser considerado um fato menor, pois aqui reside uma das razões pelas quais avançamos quase nada na desconstrução de uma perspectiva demonizadora, jocosa e hostil com relação às religiões e à cultura (ou as culturas) de matriz africana.

O modelo de família idealizado na figura do homem e mulher, pai e mãe, que constituiu a nossa formação, por sua vez, reflete na resistência, muitas vezes violenta, de se reconhecer e respeitar formações familiares diferentes deste modelo. Por isso o fascismo não é razoável.

O fascismo é apresentado como uma ideologia, mas, para mim, o fascismo é quase como um espírito. E ele paira em todas as áreas, territórios, sociedades, grupos. Coexistir na diferença não será possível apenas com reivindicações, mas com um engajamento. Porque a marca do fascismo é a totalidade, totalizar tudo como ele (o fascismo, ou o fascista) é.

Numa de suas entrevistas, Martin Luther King respondeu sobre a luta do povo negro pelos direitos civis e contra a segregação: “Não é a raça [branca] em si que combatemos, mas as políticas e ideologias que líderes dessa raça formularam para perpetuar a opressão”.

Não podemos correr o risco de permitir que o fascismo paire sobre nós como um espírito capaz de fazer com que cada grupo veja a si mesmo como único, dotado de verdade e saída para tudo, disputando poder pelo poder e não pela garantia de que a coexistência com direitos seja garantida.

Se a desigualdade ameaça esses valores, se o racismo ameaça esses valores, se a violência ameaça esses valores, uma boa e esperançosa demonstração de que

rompemos com essa herança colonial-escravocrata é o engajamento coletivo para impedir que esses valores sucumbam.

Mesmo a religião que ameaça a diversidade e a coexistência na diferença deve ser problematizada. Sendo ponto comum o quanto o Brasil é um país religioso (ou místico, ou espiritualizado, seja lá como for), deve ser ponto pacífico também que não há como repensar valores postos e se dispor a construir novos, coletivamente, sem que as religiões e a espiritualidade do povo venha junto. O lugar das igrejas, sobretudo as evangélicas, e como elas constituem a pertença e a dinâmica da vida de grande parte do povo nas diversas periferias do país. O lugar articulador e potencializador dos terreiros de candomblé, guardadores de memória e ancestralidade junto, principalmente, do povo negro. Ignorar ou desqualificar estes espaços de formação e construção de identidade é inviabilizar qualquer proposta de novos valores sociais no Brasil.

Por isso, a única postura da escuta ativa, frente aos discursos de ódio, é a resistência, ou a negação, ou o enfrentamento. Porque discursos de ódio não são diálogos, mas ao contrário, é a neutralização do diálogo da forma mais violenta. Discursos de ódio buscam calar vozes. Sem vozes (outras, diversas, plurais), sem diálogo.

Pode ser que seja um longo caminho. Mas é importante decidir se vamos querer realmente fazê-lo (ou continuar fazendo). Em especial aqueles e aquelas que são empurrados pra margem da participação e dos direitos no conjunto da sociedade.

**Ronilso Pacheco é teólogo, articulador social pelo Viva Rio, ativista. Autor de "Ocupar, Resistir, Subverter: igreja e teologia em tempos de violência, racismo e opressão".*

O desafio é identificar onde estas experiências religiosas e lideranças, já entenderam que nosso caminho é esta coexistência e que a diferença e a diversidade são fundamentais para a nossa própria sobrevivência.

Já dizia o velho (Zygmunt) Bauman, "o destino comum requer solidariedade". A sociedade colonial-escravocrata é violenta e surda quanto ao que a sociedade colonizada tem a dizer. Não podemos sucumbir à tendência de sermos uma sociedade dos ouvidos fechados. O racismo sabota a solidariedade.

A gente não considera o diálogo como um valor, mas deveríamos. Porque o diálogo é a única, ou ao menos a principal, forma pela qual o que somos e o que desejamos pode se tornar conhecido. Mas o diálogo só pode ser um valor se a escuta ativa for o seu duplo. E o "ativa" aqui é justamente para destacar que a escuta não é uma passividade, às vezes desinteressada pelo o que se escuta. Ela se abre, reflete e responde (exatamente nesta ordem) em busca de uma compreensão que dê alternativa a caminhada comum e a convivência.

ANEXO D – Power Point do gênero charge elaborado por nós.



HABILIDADES DESENVOLVIDAS:

- H01 - Identificar a finalidade de um texto, seu gênero e assunto principal: *foi trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa as características composicionais e estilísticas do gênero discursivo Charge.*
- H17 - Distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontinuos de um texto : *Produção textual, leitura e interpretação das Charges elaboradas pelos alunos sobre os temas : Neoimperialismo, Globalização e Capitalismo.*
- H08 - Diferenciar ideias centrais e secundárias, ou tópicos e subtópicos de um texto: *temas centrais desenvolvidos nas aulas de História e Geografia.*
- H40 - Justificar o efeito de humor ou ironia produzido no texto pelo uso intencional de palavras ou expressões: *ao produzirem os textos os alunos desenvolveram ,na prática, o uso da ironia para construção de sentido da Charge.*

Charge é uma **ilustração humorística** que envolve a caricatura de um ou mais personagens, feita com o objetivo de satirizar algum acontecimento da atualidade.

O termo charge tem origem no francês "charger" que significa "carga". A primeira charge publicada no Brasil foi no ano de 1837 e tinha como título "A campanha e o Cujo". Foi criada por Manuel José de Araújo Porto-Alegre, que dentre as funções exercidas na política e ensino, era também pintor e caricaturista.

O QUE É O
GÊNERO
TEXTUAL
CHARGE?

FUNÇÃO SOCIOCOMUNITIVA E ESFERA DE CIRCULAÇÃO:

- As charges são muito utilizadas para fazer críticas de natureza política. São normalmente publicadas em jornais ou revistas e conseguem atingir um vasto público. Para interpretar o significado de uma charge, é necessário estar a par dos acontecimentos políticos nacionais e internacionais.

CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO:

- Linguagem verbal e não verbal;
- Relaciona-se sempre com algo atual;
- Esfera de circulação – jornal digital ou impresso;
- Presença de intertextualidade (diálogo com outros textos ou tema);
- Balões gráficos de fala e pensamento;
- Interjeições e onomatopeias;
- Função de Linguagem Ironia ou/ e Metalinguagem;
- Crítica Social;
- Composta geralmente por uma cena/quadrinho;
- Não há personagens fixas.

COMO INTERPRETAR UMA CHARGE?

- Para a compreensão da temática que a Charge propõem é necessário que o interlocutor conheça primeiramente o contexto histórico, social e ideológico , o qual foi produzida;
- Conhecer as personagens que estão desenvolvendo as ações (políticos, artistas, estudiosos e outras pessoas importantes);
- Identificar o assunto/texto com o qual ela dialoga (notícia, entrevista, declarações ou fatos cotidianos).
- Compreender a linguagem irônica/ satírica na construção do sentido do texto e conseqüentemente a crítica estabelecida.

DICAS PARA COMPREENDER MELHOR:

Mantenha-se atualizado!

- O tema abordado na charge pode estar ligado a um acontecimento de um período específico, o que mostra a importância de se manter informado quanto as atualidades do ano para ter conhecimentos prévios que te sirvam como base para descobrir qual fato ocorrido está sendo criticado na charge.
- Pense nas questões sociais, políticas, culturais e ideológicas que envolvem o contexto da charge. Por que ela foi feita? Qual o público-alvo? Qual o objetivo do autor? Relacione, também, a imagem e o texto da charge. Ao fazer isso, você a aproxima de seu significado.

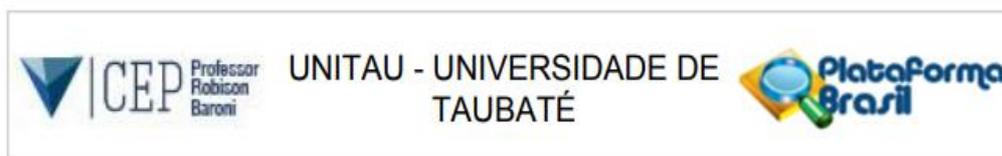








ANEXO E- Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA: PROJETO DE MÚLTIPLOS LETRAMENTOS COM A UTILIZAÇÃO DAS TICS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Pesquisador: PRISCILLA ALVES LIMA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 01915918.5.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.141.141

Apresentação do Projeto:

Este trabalho visa discutir a importância dos métodos de ensino ativos e a prática docente no ensino de língua materna, pelo ensino-aprendizagem pautado em "Projetos de Múltiplos Letramentos", com foco na competência leitora, no contexto da educação básica nacional.(transcrito do projeto)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver e realizar Projeto de Múltiplos Letramentos, por meio de Metodologias Ativas de Ensino, em uma sala de 9 ° ano do Ensino Fundamental II; observar e coletar dados afim de identificar melhoria significativa na competência leitora de Língua Materna dos discentes envolvidos.(transcrito do projeto)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

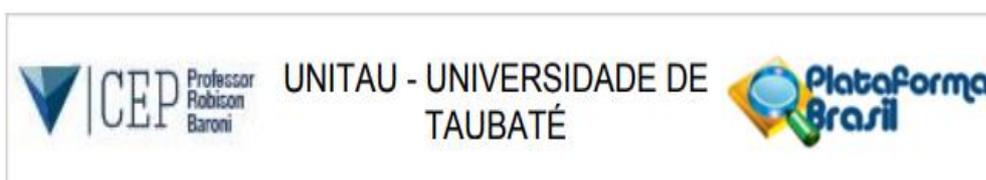
Riscos:

Esta pesquisa apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc.).

Benefícios:

Discussão sobre a importância dos métodos de ensino ativos e a prática docente no ensino de língua materna, pelo ensino-aprendizagem pautado em "Projetos de Múltiplos Letramentos", com

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210		CEP: 12.020-040
Bairro: Centro	Município: TAUBATE	
UF: SP	Telefone: (12)3635-1233	Fax: (12)3635-1233
		E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.141.141

foco na competência leitora, no contexto da educação básica nacional.

(transcrito do projeto)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo relevante, não apresenta óbices éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os termos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendeu a pendência anterior : apresentou TCLE para os pais e Termo de Assentimento para os menores envolvidos no estudo e modificou o cronograma.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 08/02/2019, e no uso das competências definidas na Resolução 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1101066.pdf	24/01/2019 17:39:29		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAREVISADO19.docx	24/01/2019 17:39:02	PRISCILLA ALVES LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE19.pdf	24/01/2019 17:19:15	PRISCILLA ALVES LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento19.pdf	24/01/2019 17:17:44	PRISCILLA ALVES LIMA	Aceito
Outros	cartaderesposta.docx	24/01/2019 12:42:36	PRISCILLA ALVES LIMA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer2019.pdf	24/01/2019 12:41:37	PRISCILLA ALVES LIMA	Aceito
Parecer Anterior	PARECER.pdf	21/11/2018 18:59:05	PRISCILLA ALVES LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.docx	15/10/2018 10:40:03	PRISCILLA ALVES LIMA	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.141.141

Folha de Rosto	ROSTO.pdf	15/10/2018 10:15:42	PRISCILLA ALVES LIMA	Aceito
Orçamento	Recurso.docx	03/10/2018 23:49:26	PRISCILLA ALVES LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo.docx	28/06/2018 19:09:59	PRISCILLA ALVES LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	1.pdf	28/06/2018 18:23:49	PRISCILLA ALVES LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 11 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador(a))